Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva

CELEI Chile

Experiencias y desafíos sobre Educación Superior Inclusiva

Aldo Ocampo González (Coord.)

EDICIONES CELEI

Datos de catalogación bibliográfica

Aldo Ocampo González (Coord.)

EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA
© Ediciones CELEI
© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
ISBN: 978-956-362-635-3
Materia: Educación Inclusiva, Discapacidad, Formación del Profesorado Universitario, Inclusión Laboral, Vida Independiente, Educación Universitaria Inclusiva
Páginas: 186

JULIO, 2016 (Primera Edición)

Aldo Ocampo González (Coord.)
EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

ISBN: 978-956-362-635-3

© **Editores**: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | http://www.celei.cl/
© **Edita y publica**: Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile | http://www.celei.cl/repositorio-paulo-freire/sistema-de-registro-y-catalogacion/
Ciudad: Santiago de Chile
Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI
Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
Contacto: Avenida Badajoz 100, Las Condes | Of. 523 | Metro Manquehue | Santiago de Chile | (56 2) 22 06 471 | E-mail: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl

**Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores

Publicación arbitrada

EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

Aldo Ocampo González (Coord.)

Autores:

Karina Cisterna

Ingrid Cortés

Sandra Urra Águila

Karina Villarroel Ambiado

Aldo Ocampo González

Alberto Infante Fernández

Valentina Contreras Fernández

Pamela Tomé Díaz

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva
CELEI Chile

EDICIONES CELEI

CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Ediciones CELEI

Miembros Internacionales

Dra. Rosario Arroyo González | Univ. de Granada | España
Dra. Marianela Ruiz Quezada | Investigadora Centro de Estudios Mineduc | Miembro del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | Chile
Dr. © Abraham Jiménez-Baena | Univ. de Granada | España
Dra. Genoveva Ponce Naranjo | Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador
Mg. Óscar García Muñoz | Director de DILOFÁCIL | España
Dra. Elena Jiménez Pérez | Univ. de Granada | España | Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora | España
Mg. Bárbara Valenzuela Gambín | Ministerio de Educación | CELEI | Chile
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | Chile
Dra. Cecilia Navia Antezana | Univ. Pedagógica Nacional | México
Mg. Fernando Andrade | Univ. Minuto de Dios | Colombia
Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad | Univ. Nacional de Quilmes | Argentina
Mg. Stefan Palma | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | Chile
Dra. Maria Fátima Di Gregorio | Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahía | Brasil
Ph.D. Kelly Kathleen Metz | The University of Southern Mississippi | EE.UU.

Índice

Prólogo *12*
Dr. Delfín Montero Centeno

Parte I: Tensiones y desafíos sobre Educación Universitaria y Participación Laboral activa y potenciadora de PsD

1.-*Educación Universitaria, Interseccionalidad y Personas en Situación de Discapacidad: ¿qué hay más allá de las políticas de afirmación positiva y de reconocimiento?* *18*

Aldo Ocampo González

1.1.-Introducción: la necesidad de avanzar hacia la modernización del discurso de la Educación Inclusiva *19*
1.2.-Principales debates sobre educación superior inclusiva en Latinoamérica: una descripción general sobre los énfasis adoptados *20*
1.2.1.-Cartografiando el campo: tensiones y desafíos *20*
1.2.2.-Síntesis de los focos desarrollados por las políticas de educación superior en Latinoamérica a favor de la inclusión: la necesidad de poner bajo sospecha la inclusión *30*
1.3.-Interseccionalidad, Inclusión y Políticas de Educación Universitaria: elementos para caracterizar la mecánica de la exclusión *41*
1.3.1.-Principales desafíos identificados a partir de los aportes de la perspectiva de interseccionalidad en la lucha por la educación universitaria para PsD *48*
1.3.1.1.- Esquema de Integración de desafíos interseccionales aplicados a la modernización del discurso de la educación inclusiva *52*
1.4.- Principales Tendencias sobre Educación Superior Inclusiva *53*
1.4.1.-Los programas de inclusión para estudiantes en situación de discapacidad *56*
1.4.2.-Clasificación de los programas de educación universitaria para personas en situación de discapacidad: naturaleza, características y modalidades *58*
1.4.3.-Internacionalización, Movilidad Estudiantil y sistemas de becas para estudiantes en situación de discapacidad *60*
1.4.3.1.-Desafíos más inmediatos que enfrenta la internacionalización en el caso de los estudiantes en situación de discapacidad y las IES *63*

1.4.3.2.-Sistemas de becas para estudiantes universitarios en situación de discapacidad 65
1.5.-Los estudios de postgrado y los estudiantes en citación de discapacidad: la necesidad de avanzar hacia la accesibilidad académica y emprender la búsqueda de formas más oportunas para promover la enseñanza 67
1.6.-La formación del profesorado universitario para la inclusión y la discapacidad 72
1.6.1.-Panorama General sobre los programas de formación del profesorado universitario en materia de educación superior y discapacidad 77
1.6.1.1.-.-Principales programas de formación en educación superior inclusiva con énfasis diversificado 80
1.6.1.2.-Otras acciones formativas identificadas 82
1.7.-Acciones gubernamentales de apoyo a la implementación de programas de difusión/formación en la educación inclusiva en IES: el caso del Mineducación 84
1.7.1.-Identificación de principales actividades destinadas a ampliar la promoción y lucha por la educación universitaria de carácter inclusiva 85
1.8.-La dimensión ética de las IES y la responsabilidad social universitaria: el desafío de contribuir al bienestar 87
1.9.-A modo de conclusión 91
Referencias 92

2.- *Beneficios de la Inclusión, una perspectiva organizacional* 100

Ingrid Cortés y Karina Cisterna

2.1.-Introducción 101
2.2.-De la RSE clásica al nuevo principio de valor compartido 101
2.3.-La discapacidad como creación de valor compartido 102
2.3.1.-La discapacidad en algunas cifras 103
2.3.2.-La discapacidad en el contexto chileno 104
2.4.-Propuesta AHA!: la gestión de la discapacidad como valor compartido 104
2.4.1.-El paradigma de la inclusión 104
2.4.2.-Barreras 105
2.4.3.-Beneficios de inclusión de personas con discapacidad 107
2.4.4.-estatuto de beneficios de la empresa-caso rotación laboral 108
2.4.5.-Capitalización de los beneficios Valor Compartido 111
2.5.-Nueva mirada AHA! Global Consulting 112
2.5.1.-Evaluación de experiencia nacional y casos de éxitos 112
2.5.2.-Casos de éxito a nacional 113
2.5.3.-Próximos pasos y desafíos en Chile 114
2.6.-A modo de conclusión 115
Referencias 116

3.-*Empleo con apoyo: factores que aseguran la permanencia en el puesto de trabajo* 119

Valentina Contreras Fernández y Alberto Infante Fernández

3.1.-Introducción 120
3.2.-Aspectos Teóricos 122
3.2.1.-Empleo con apoyo: una oportunidad para la discapacidad 122

3.2.2.-La importancia de los apoyos: preparador laboral y seguimiento continuo *125*
3.3.-A modo de conclusión *130*
Referencias *130*

Parte II: Experiencias Formativas y Didácticas en Educación Universitaria de PsD

4.-*Consideraciones en la implementación de un programa especial de formación para jóvenes en situación de discapacidad intelectual, "Fortalecimiento de habilidades de vida independiente"*

Pamela Tomé Díaz

4.1.-Introducción *136*
4.2.-Origen de la experiencia *137*
4.3.-Objetivos *138*
4.4.-Desarrollo del plan de estudios y metodología *139*
4.5.-Estructura del programa *140*
4.6.-Equipo Multidisciplinario *142*
4.7.-Perfil de los estudiantes *143*
4.8.-Actividades promotoras de la inclusión *143*
4.9.-Proyección *144*
4.10.-A modo de conclusión *145*
Referencias *146*

5.-*Desarrollo de Competencias Comunicas escritas y de lectura como herramientas de expresión y reflexión del proceso inclusivo en jóvenes con NEEP del Diploma de Habilidades Laborales, UNAB-Concepción, Chile*

Sandra Urra Águila

5.1.-Introducción *149*
5.2.-Caracterización de los estudiantes *150*
5.3.-Objetivos de la experiencia *153*
5.4.-Innovación o propuesta transformadora de la experiencia *153*
5.5.-Resultados *163*
5.6.-A modo de conclusión *164*
Referencias *164*

6.-*Documentación Pedagógica: el valor de la experiencia previa en la especialidad de educación del Diploma de Habilidades Laborales*

Karina Villarroel Ambiado

6.1.-Introducción *167*

6.2.-Descripción de la propuesta *168*
6.2.1.-Documentación pedagógica *169*
6.2.2.-Escucha *170*
6.2.3.-Experiencias previas *170*
6.3.-A modo de conclusión *178*
Referencias *179*

Sobre los autores *181*

Prólogo

El aire chileno azotaba

marcando estrellas, derribando

codicias y caballerías.

P. **N**eruda

La inclusión social y educativa es uno de los más apasionantes desafíos a los que se enfrenta cualquier sociedad contemporánea. A pesar de que a algunas personas esto les pueda sonar a nuevo, no es así. Las raíces del núcleo del concepto son numerosas: filosóficas, históricas, sociológicas, morales, religiosas, etc. Y las podemos rastrear no sólo en forma de pensamientos o buenas intenciones, sino también de obras, tanto en el pasado más remoto como en el presente. Este legado aún continúa sirviéndonos de inspiración para intentar innovar el tejido social. Sin ese acto de creación, aunque sea modesto, resulta difícil generar espacios para quienes no los tuvieron, dentro de este apasionante y exigente camino que nos plantea la inclusión en sus múltiples facetas. Aunque imprescindibles, estas innovaciones no son únicamente de naturaleza tecnológica, relativas al cómo hacer, sino que tal vez sean más importantes aún las convicciones, supuestos y actitudes interiores que facilitan el desarrollo personal, la participación social y el aprendizaje de las personas con necesidades especiales, discapacidades, o diversidad funcional.

Una de las mayores barreras que encontramos aún en todos los países en los que hay planes nacionales de inclusión en marcha está precisamente en los pre-juicios y pre-supuestos sobre las posibilidades -y derechos- de las personas con necesidades especiales, con discapacidad o con diversidad funcional. Los procesos de exclusión social, tanto desde un punto de vista micro-sistémico (por ejemplo, en su salón de clases, en grupos de amigos o desconocidos…) como macro-sistémico (dificultades incluso legales para acceder a un empleo) presentan numerosas analogías con experiencias por las que ya hemos pasado como sociedades con otros grupos humanos que han sido abiertamente y generalizadamente excluidos, como es el caso de las mujeres, la mayoría de las cuales ha adquirido el derecho al voto a lo largo de la primera mitad del siglo XX o la discriminación racial. Esta memoria viva en el imaginario de nuestras sociedades debiera ayudarnos a decodificar con acierto los interrogantes que el proceso vivo de inclusión social y educativa nos formula, porque muchas de las soluciones encontradas ahí guardan paralelismos como las que proponemos a algunos para este sector de la ciudadanía con discapacidades o necesidades especiales.

Si deseamos que todo lo anterior se materialice en proyectos de inclusión para todas las personas con necesidades especiales hacen falta por lo menos tres elementos interactuando activamente

entre ellos. En primer lugar, la existencia de una democracia lo suficientemente afianzada y la vigencia de un estado de derecho. No conozco países con regímenes dictatoriales o autoritarios que tengan o hayan tenido planes de inclusión dignos de tal nombre. Efectivamente, la verdadera democracia significa no solo el ejercicio de los derechos formales de la misma, sino –entre otras muchas cosas- la creación de oportunidades para que los niños con limitaciones puedan acudir a los establecimientos escolares a los que acuden sus compañeros de edad, o que los trabajadores con discapacidad tengan acceso a trabajar en empresas ordinarias, con apoyos, si es preciso. La inclusión habita en el corazón mismo de la democracia. Segundo, es precisa la existencia de una masa crítica en la sociedad tanto de personas individuales como de organizaciones ciudadanas comprometidas con las personas con necesidades especiales, sus familias y amigos. Y por último, la presencia de una universidad activa en estas cuestiones que contribuya a la formación de los profesionales, investigue los muchos procesos que involucra un proyecto tan complejo como el de la inclusión educativa y social y colabore con los gestores de los servicios para promover políticas basadas en evidencias y análisis científicos.

Desde mi modesta posición de observador lejano, y tal vez no muy objetivo por causa del afecto hacia el país y sus gentes, creo que los tres elementos anteriores -con sus luces y sus sombras- se dan en Chile, "marcando estrellas" como dijo el Poeta en su asombroso Canto General. Por todo ello es un doble placer tener el privilegio de prologar esta colección de trabajos que son buena prueba del dinamismo de la comunidad académica y profesional chilena. El lector o lectora podrá encontrar aquí aportaciones de gran interés, tanto desde un punto de vista práctico como teórico, en relación a temas candentes en la praxis y en la investigación sobre la inclusión en el periodo adulto (ámbito laboral y universitario) y el aprendizaje y enseñanza habilidades clave para ser una persona independiente y con el máximo acceso a sus derechos ciudadanos.

DR. DELFÍN MONTERO CENTENO

Catedrático del Departamento de Pedagogía Social y Diversidad

Universidad de Deusto (España)

dmontero@deusto.es

Bilbao, 02 de agosto de 2016

PARTE I: Tensiones y desafíos sobre Educación Universitaria y Participación Laboral Activa y Potenciadora en PsD

Capítulo I

……

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA, INTERSECCIONALIDAD Y PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD: ¿QUÉ HAY MÁS ALLÁ DE LAS POLÍTICAS DE AFIRMACIÓN POSITIVA Y DE RECONOCIMIENTO?

Aldo Ocampo González[*]

Resumen: este capítulo presenta una investigación documental que describe de forma general, las propuestas sobre educación universitaria para personas en situación de discapacidad implementadas en los primeros años del siglo XXI. Si bien, las cartografías del campo identifican aportes de todo tipo, es menester, alinear las formas condicionales de los programas en desarrollo a partir de la modernización del discurso de la educación inclusiva, especialmente, desde la comprensión de las disciplinas y sus necesidades de formación. En un primer momento, el lector encontrará un conjunto de argumentos tendientes a caracterizar el objeto de la educación inclusiva y su relación con la reformulación del campo de la educación superior a la luz de dichos planteamientos. En un segundo momento, se analizan las principales tendencias sobre educación universitaria e IES de tipo inclusivas, implementadas en la región. Se agrega, una exploración de los principales programas de formación del profesorado universitario sobre accesibilidad académica y estudios universitarios, sistemas de movilidad estudiantil y becas para PsD. En un tercer momento, se profundiza en las condiciones académicas e institucionales requeridas en este nivel para atender oportunamente a estudiantes en situación de discapacidad, especialmente, desde dispositivos curriculares y organizativos que propenden a la mejora de su vida académica. En un cuarto momento, se cuestiona el significado y alcance de las dimensiones éticas implicadas en las actuales propuestas de inclusión de PsD en IES y el rol de la responsabilidad social universitaria. Se concluye identificando la necesidad de superar la estrechez discursiva que fundamenta las intervenciones estratégico-situacionales desplegadas al interior de la heterogeneidad de IES en la región. Asimismo, es menester que, las IES superen la timidez política de sus acciones y avancen hacia una revolución estructural sobre las formas condicionales requeridas para pensar oportunamente un sistema universitario como espacio de comunión ciudadana. Las IES son en sí mismas, un espacio significativo de crítica al modelo normativo que establece la inclusión en todos sus niveles.

Palabras clave: *discapacidad*, *inclusión*, *educación universitaria*, *tendencias*, *ética*, *responsabilidad social universitaria y timidez política*.

HIGHER EDUCATION, INTERSECTIONALITY AND PEOPLE WITH DISABILITIES: WHAT'S BEYOND THE POLICIES AND RECOGNITION POSITIVE AFFIRMATION?

Abstract: this chapter presents a documentary research describing in general, the proposals on university education for people with disabilities implemented in the early years of the century. While the mapping of the field identify contributions of any kind it is necessary, align the conditional forms of

[*] 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

development programs from the modernization of the speech of inclusive education, especially from the understanding of the disciplines and their training needs. At first, the reader will find a set of arguments designed to characterize the object of inclusive education and its relationship to reformulate the field of higher light of these approaches education. In a second stage, the main trends in higher education and IES inclusive type, implemented in the region are analyzed. It is added, an exploration of the main programs of training of university teachers on academic accessibility and university studies, student mobility systems and scholarships for PsD. In a third time, it delves into academic and institutional conditions required at this level to timely serve students with disabilities, especially from curricular and organizational devices that tend to improve their academic life. In a fourth time, the meaning and scope of the ethical dimensions involved in the current proposals for inclusion in IES PsD and the role of university social responsibility is questioned. It concludes by identifying the need to overcome the narrowness discourse underlying the strategic-situational interventions deployed within the heterogeneity of IES in the region. It is also necessary that the IES overcome the political timidity of their actions and move towards a structural revolution on conditional forms required for timely think a university system as a space for citizen communion. HEIs are in themselves significant space critical to the regulatory model that establishes the inclusion at all levels.

Keywords: *disability*, *inclusion*, *college education*, *trends*, *ethics*, *university social responsibility and political timidity*.

1.1.-INTRODUCCIÓN: LA NECESIDAD DE AVANZAR HACIA LA MODERNIZACIÓN DEL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La búsqueda de argumentos más amplios para pensar e iniciar la modernización del discurso de la educación inclusiva, da cuenta de problemáticas de mayor alcance, las que no siempre son reconocidas por la investigación. Dichos obstáculos están relacionados con la ausencia de una construcción teórica, epistemológica, metodológica e investigativa propia del campo. El ausentismo de una construcción teórica tiene como propósito avanzar en el redescubrimiento de su saber epistémico y pedagógico fundante, así como, de los criterios y las formas condicionales que describen y caracterizan su identidad científica. La relevancia de consolidar una propuesta epistemológica tiene como propósito reformular su campo de trabajo e impactar en la construcción de saberes pedagógicos más oportunos. Además, plantea la necesidad de romper con el carácter híbrido introducido por el discurso acrítico de este enfoque, como sistema intelectual que problematiza las diferencias desde una regularidad discusiva de tipo normativa y desde un sistema gramatical binarista, restringiendo de este modo, la emergencia de un proyecto político más trasgresor que subvierta las múltiples formas de violencia epistémica desprendidas de sus planteamientos genealógicos y vigentes.

El propósito terminal de la Educación Inclusiva y, por consecuente, la modernización y reformulación de su discurso y terreno de investigación, persigue la reforma estructural de todos los campos de la Ciencia Educativa. Según Slee (2010), este debe entenderse como la construcción de un proyecto político más radical que apueste por un nuevo modelo de ciudadanía y democracia. En tal caso, profundizar esta discusión desde una perspectiva epistémica, tiene como objeto avanzar en la construcción de una teoría de lo inclusivo más allá de las buenas voluntades, sino que más bien considere un profundo conocimiento de las miserias de mundo que permiten entender la mecánica de la exclusión y las diversas formas de exclusiones articuladas bajo este discurso. El presente escrito se planteó como objetivo, reflexionar en torno a los desafíos políticos, teóricos y metodológicos desprendidos de la modernización del discurso de la Educación Superior Inclusiva. Se concluye observando que, la lucha por la educación universitaria de personas en situación de discapacidad, redunda en los posicionamientos del discurso acrítico/funcional de la inclusión, fundamentando sus programas en mecanismos compensatorios y en la producción de políticas del conocimiento que refuerzan la proliferación de múltiples tecnologías de exclusión, dando paso con ello, a un modelo epistémico normativo y altamente violento que se orienta a la incorporación de sujetos excedentes de

las estructuras educativas sin cuestionar sus mecanismos de devaluación. A esto se agrega, la comprensión naturalizada de la desigualdad al interior de sus campos de fundamentación.

La lucha por la inclusión debe ayudar a superar los mapas abstractos del desarrollo que privilegian a un determinado tipo de estudiantes y excluyen a otros. La revolución inclusiva persigue el propósito de subvertir el orden hegemónico y normativo de la democracia que hoy, avala en gran medida, el malestar social crónico compartido por todos sus ciudadanos. La educación inclusiva en su finalidad teleológica, persigue la creación de una arquitectura educativa que subvierta por completo el escenario seudo-progresista de la educación, evitando con ello, la creación de propuestas funcionales y relacionales, que no hacen otra que, incluir supuestamente a los diversos colectivos de estudiantes que desbordan las estructuras educativas (abyectos, definidos a través de diversas fuerzas de producción), a los mismos contextos que han generado silenciadamente su exclusión. De modo que, la educación inclusiva como espacio de resistencia debe ante todo, permitir la creación de un campo alternativo para pensar sus fines y alcances, de lo contrario, su lucha redundará en un campo de vigilancia normativa sobre la diversidad y en la construcción de un discurso ficticio de logro sobre la equidad.

Es menester, superar los sistemas gramaticales de tipo binarios que condicionan la lucha actual por la inclusión y cristalizan un campo epistémico normativo de trabajo, derivando en una noción entrecomillada de otredad que excluye, niega, invisibiliza y omite a la diversidad (mecanismo de *violencia epistémica*), como propiedad inherente a todo ser humano. La acción pre-discursiva y pre-constructiva del campo epistémico, discursivo, teórico, ético, político, pedagógico, didáctico e investigativo de la Educación Inclusiva, se fundamenta en un **híbrido epistémico** que niega la visibilización de su sujeto político, imposibilitando la identificación con claridad, de aquellos elementos que, definen su acción política, al encontrarse superpuesta en una gramática débil y binaria, reducida a la proliferación de oposiciones simples sobre sus sentidos y alcances más elementales. La caracterización del objeto de la Educación Inclusiva se desarrolla bajo la integración de un interdiscurso no reconocido. La visibilización de los temas pendientes en la agenda investigativa de la Educación Inclusiva, exige avanzar hacia la comprensión de los mecanismos de **violencia epistémica** y **política**, instalados, que operan invisiblemente, en la batalla por la inclusión, de modo que, permitan interrogar crítica y transformacionalmente, las posibilidades de representación de los sujetos de la inclusión, enmascarados tradicionalmente como sujetos abyectos. Finalmente, la debilidad semántica y la sobre-representación ideológica del campo propio de la Educación Inclusiva, exigen concebir la diversidad y la diferencia como elementos políticos, temporales y contra-hegemónicos.

1.2.-PRINCIPALES DEBATES SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA EN LATINOAMÉRICA: UNA DESCRIPCIÓN GENERAL SOBRE LOS ENFÁSIS ADOPTADOS

1.2.1.-CARTOGRAFIANDO EL CAMPO: TENSIONES Y DESAFÍOS

La lucha por la inclusión de personas en situación de discapacidad en el contexto de la educación superior (Ocampo, 2013 y 2014; Achiardi, Hojas, Lissi, Salinas, Vásquez y Zuzulich, 2013; Cifuentes, Fuentes, Gutiérrez y Vidal, 2015) latinoamericana, no representa una batalla novedosa en sus fines y propósitos, puesto que, se han documentado diversas acciones tendientes a garantizar y operativizar el derecho a la educación superior para dicho colectivo, hace más de cuatro décadas en países como: Chile, Argentina, Brasil y México, posicionando de este modo, un discurso que privilegia

la dimensión de accesibilidad del derecho «a»[1] la educación y al mismo tiempo, desafía a la heterogeneidad de IES para implementar estratégica y situacionalmente, condiciones de mayor aceptabilidad[2] al (Tomasevski, 2009) interior de sus estructuras. A esto se agregan, las tensiones que buscan **restituir la regulación estatal** y **promover el derecho universal a la educación**, sin cuestionar oportunamente, las fracturas históricas y las disidencias políticas que han contribuido en Latinoamérica, a la proliferación y a la cristalización de tecnologías de invisibilización, dominación y relegamiento para determinados colectivos de estudiantes, definidos social y culturalmente como «minoritarios». Se exige de este modo, cartografiar qué eficacia simbólica adoptan los procesos de invisibilización, dominación, resistencias y relegamientos en los colectivos «mayoritarios», considerando un corpus metodológico y una reformulación de valores (Slee, 2010) para investigar la inclusión y sus múltiples formas de exclusión en el campo de la educación superior, como parte *"del conflicto social y político concebido como expresión creciente de desigualdad"* (Burkún y Krmpotic, 2006:11).

Tanto las propuestas como las políticas que abogan por una educación universitaria de tipo inclusiva, enfrentan el desafío de construir las bases de una arquitectura capaz de albergar y rescatar a todos los colectivos de estudiantes a través de la educación, evitando consolidar *"prácticas de predominio, monopolio y acaparamiento de oportunidades que refuerzan los patrones de desigualdad"* (Burkún y Krmpotic, 2006:11). De modo contrario, las acciones se convertirán en un mecanismo de neutralización del sujeto, bajo la introducción de un discurso radicalmente transformador y ausente de elementos para intervenir en la creación de una nueva ingeniería que sustente la educación terciaria, desde tres interrogantes críticas dirigidas a tensionar la naturaleza estructural que pretende resolver la Educación Superior Inclusiva (Slee, 2010): ¿incluidos en qué?, ¿excluidos por quién? y ¿excluidos de qué? En otras palabras, el desafío que enfrentan las IES consiste en **construir dispositivos que les permitan atender los procesos de exclusión/distinción/opresión que enfrentan todos los estudiantes en su paso por la educación superior**, representando un avance fundamental en la reformulación del campo investigativo de la inclusión y de las condiciones necesarias para despatriarcalizar y descolonizar el pensamiento sobre el devenir minoritario y sus micro-políticas de producción.

Este trabajo tiene como propósito **cartografiar lo no dicho y lo no reconocido, al interior del discurso vigente de la educación inclusiva y, en particular, en el contexto de una educación universitaria de tipo inclusiva.** En efecto, el desafío consiste en pensar nuevas formas condicionales que sustenten un arquitectura ideológica, pedagógica, procedimiental y ética que considere las variables diferenciales que producen/cristalizan diversas **tecnologías de inclusión invisible** o **variantes de seudoinclusión** al interior de construcciones críticamente justas. En otras palabras, los dilemas éticos y políticos que enfrenta la Educación Inclusiva desde la reformulación de sus bases teóricas y metodológicas es, subvertir la **proliferación de sistemas de razonamientos** o de **vigilancia normativa para pensar la diversidad**. En particular, el discurso y las políticas de producción del conocimiento vigente en materia de Educación Inclusiva, se posicionan sobre este mecanismo normativo invisible para pensar la diversidad. Frente a este cuestionamiento, cabe preguntarse: ¿qué sistemas de razonamientos asociados a la lucha por la Educación Inclusiva, refuerzan o disminuyen la proliferación de sistemas/tecnologías de vigilancia normativa de la diversidad al interior de las estructuras de escolarización?, ¿desde qué perspectiva los planteamientos epistemológicos insípidos y las tenues de las políticas de producción del conocimiento articuladas al interior del campo de la Educación Inclusiva, refuerzan/imponen invisiblemente marcos normativos para

[1] De acuerdo a lo expresado por Tomasevski (2009), la concepción de los derechos en educación se caracterizan por las 4 A, entre ellas, la primera referida a la accesibilidad, es decir, a abrir las puertas de las IES para brindar educación superior. Se puntualiza en mecanismos de y políticas de ingreso.

[2] Concepto basada en la cuarta categoría de los derechos a la educación. La particular *en* la educación, desafía a las IES a la búsqueda e implementación de condiciones estrategias y situacionales destinadas a responder a todos los colectivos de estudiantes participantes de sus estructuras. El potencial de la aceptabilidad obliga a bajar las construcciones teóricas y las declaraciones favor de la discapacidad por condiciones concretas para responder en todos los ámbitos de la IES a sus necesidades. En otras palabras, esta dimensión contribuye a re-pensar el escenario y las formas condicionales de la IES para promover el derecho universal de toda la ciudadanía a este nivel.

pensar/denunciar/intervenir en las relaciones estructurales de desigualdad, exclusión, subjetividad y opresión? o bien, ¿bajo qué parámetros o argumentos intelectuales la reformulación del campo epistemológico, investigativo, ético y metodológico, contribuye a subvertir radicalmente, los sistemas diferenciales que codifican y encriptan el devenir mayoritario y el devenir minoritario al interior de la lucha por la inclusión?

El carácter dialéctico de la inclusión exige, una reformulación metodológica sobre sus formatos de investigación, con el propósito de caracterizar *"las formas complejas en que los obstáculos impiden que los estudiantes accedan, participen realmente y tengan éxito en la educación"* (Slee, 2010:124). Así, las propuestas de educación superior y, en particular, aquellas que apelan por una educación universitaria inclusiva, **silencian los efectos de la justicia social**, cuando *"el énfasis se pone en los efectos y en las diferencias"* (Rea y Weigner, 2001:35) que caracterizan a la multiplicidad de IES, dando paso con ello, a una **disciplina política jerárquica** para pensar estratégicamente los apoyos relevantes destinados a transformar la educación terciaria en su conjunto. Situación que describen de forma más oportuna, las políticas de asignación de recursos y sus respectivas prescripciones, según la tipología de instituciones y el sector al que pertenezcan. Un claro ejemplo, representan las políticas de seudogratuidad impulsadas en Chile durante 2015 y 2016 y, las tensiones propias de la acreditación de IES, en el acceso a recursos estatales de investigación y apoyos para mejorar las condiciones académicas de su estudiantado.

La concepción de la inclusión como «**construcción de un proyecto político**» más trasgresor, no se reduce a la inclusión funcional y relacional de grupos minoritarios o a colectivos de menor representación, o bien, a la sobre-representación de la discapacidad y las necesidades educativas especiales al interior de su discurso. Pues con ello, se estaría implantando una **política de compensación sin resolver las desigualdades estructurales** que condicionan el sistema social y se reproducen en los diversos niveles educativos. La implementación de políticas y programas de compensación, en el marco de acciones destinadas a destrabar las desigualdades de oportunidades, se han concentrado en atacar los **modelos de déficit y privación** que afectan a determinados colectivos de ciudadanos, imposibilitando la emergencia de una arquitectura más radical que vaya en beneficio de la totalidad de la población. Se demuestra con ello, que la institucionalización de la lucha por la inclusión hoy en Latinoamérica, actúa *"como instrumento de poder y producción de conocimiento sobre el individuo y sobre la población, [siendo][3] altamente dependiente del conocimiento experto"* (Mitjavila, 2006:103), omitiendo con ello, el conocimiento implícito consciente que pueden aportar las **culturas de resistencias** gestadas al interior de este campo. Se exige con ello, explorar nuevos sistemas de razonamientos que permitan cartografiar el campo ético de la inclusión más allá del pregonamiento que invita al reconocimiento del Otro y la Otra. En otras palabras, es menester avanzar hacia la subversión del orden ético dominante y pre-construido sobre educación inclusiva, desde la presencia de argumentos que permitan contestar críticamente la siguiente interrogante: ¿qué hay más allá del Otro/Otra en el campo ético de la inclusión? y ¿qué tipo cruces significativos y sistemas de reflexividad requiere esta construcción? **La superación del orden ético dominante de la inclusión, implica dejar de sobre-representar la diversidad al interior de su discurso y, es este, un factor dominante en la formación de los educadores en los estudios de pre y postgraduación, así como, en los énfasis adoptados por la políticas públicas**.

Desde otra perspectiva, las políticas de compensación convertidas en políticas de inclusión intentan **restituir la función social** hurtada a colectivos minoritarios, disciplinando su subjetividad e intentando maximizar sus capacidades, restando su potencia e incorporándolos progresivamente, a estructuras y grupos ya definidos. Este mecanismo de inclusión funcional en sus propósitos, explícita según Walsh (2001), una perspectiva incorporacionista de sujetos excedentes y abyectos, a estructuras normativas ya establecidas en las IES. La lucha por la educación superior inclusiva **debe dar cuenta de las singularidades oprimidas y marginadas por las estructuras de poder instauradas al interior**

[3] Intervención efectuada por el autor del capítulo.

de las propias IES. Desde la perspectiva funcional la educación inclusiva explícita un discurso acrítico reducido a las necesidades educativas especiales y a la discapacidad y, con ello, la aceptación de la diversidad constituida como dispositivo de diferenciación entre unos y otros, negando su potencial de **propiedad intrínseca de todo ser humano y experiencia educativa** (Ocampo, 2012). Se reproduce la noción de sobre-representación de la diversidad.

En efecto, estas referencias geopolíticas describen un **modelo eurocéntrico y patriarcal** para pensar las políticas de producción del conocimiento sobre educación inclusiva, especialmente, desde la articulación de mapas abstractos que, bajo criterios igualitarios, reproducen mecanismos de exclusión que afectan a todos los estudiantes y con ello, imposibilitan la descolonización del escenario de las IES. Por otro lado, las políticas de producción del conocimiento sobre educación inclusiva en Latinoamérica, demuestran parte de la crisis de la identidad científica que enfrenta este modelo, particularmente, desde la proliferación de discursos y acciones que, débilmente contrarrestan los efectos de incorporación normativa de sujetos educativos codificados binariamente a *"la estructura social establecida, y por tanto perfectamente compatible con la globalización neoliberal"* (Sánchez, 2015:146), reafirmando con ello, una escasa comprensión sobre las fuerzas productoras de las desigualdades y de los niveles de análisis social requeridos para agudizar la lucha política a favor de la reivindicación de la educación como mecanismo de equilibración social. El **escenario de la educación universitaria se reduce a discursos funcionales y relacionales** que, no hacen otra cosa que, imponer una visión colonizadora sobre los sujetos, sus contextos y prácticas que, ideológicamente, apuntan a la liberación y a la transformación y, en la práctica, se reducen al contacto e intercambio entre grupos diversos y personas procedentes de diversas clases sociales y contextos culturales. En otros términos, estas ideas, refuerzan la presencia de sistemas de **vigilancia normativa que neutralizan el acceso a los sistemas diferenciales que afectan/condicionan/producen las tensiones dialécticas del devenir minoritario y del devenir mayoritario**. El desafío que enfrentan las IES consiste en articular mecanismos que permitan destrabar las políticas de producción del conocimiento que sustentan la proliferación de acciones de incorporación normativas y seudo-esperanzadoras como parte de estrategias de re-significación social. Se necesita que el pensamiento por la inclusión educativa en la educación universitaria, **interrumpa la(s) fractura(s) social(es**) y **reconozca en el conflicto** que cristaliza dichas fracturas, un dispositivo de deliberación/transformación/subversión del orden hegemónico.

Los énfasis adoptados permiten observar que, la batalla por una educación universitaria de tipo inclusiva, se ha posicionado según Wacquant (2010) a través de **políticas educativas** e **institucionales de tipos compensatorias y paternalistas** que justifican la lógica binaria dominante resuelta a través de la instauración de programas de ajuste/acomodación estructural (Lucuix, 2006). Las políticas de producción de conocimiento en el campo de la educación inclusiva, deben ser conscientes que la conquista sobre este campo de conocimiento, sólo será exitosa en la medida que, el resto de los derechos ciudadanos sean modificados. De otra forma, las medidas promoverán en palabras de Unzué (2004), una igualdad entre iguales como desiguales, cuyo resultado ulterior derivará en *"recoger y articular los fragmentos de un mundo despedazado desde el punto de vista de la significación subjetiva"* (Mitjavila, 2006:96). Situación que experimentan las prácticas de inclusión laboral de estudiantes en situación de discapacidad o de estudiantes transgéneros, una vez concluidos sus estudios terciarios. Estos últimos, con mayores situaciones de violencia estructural, especialmente, por la invalidación social a su identidad en múltiples documentos jurídicos y ciudadanos. Todas estas situaciones refuerzan que, el discurso por la inclusión actúa de forma ficticia al interior de las IES, las que en sí mismas, operan como **máquinas productoras de verdades**, tendiendo a la idealización de un contexto altamente violento para múltiples colectivos. 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. La reforma a la educación superior desde parámetros inclusivos, tiene como imperativo ético **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.

¿Qué elementos dificultan la emergencia de propuestas críticas en materia de educación inclusiva?, básicamente, esta interrogante puede responderse en función de la ausencia de una epistemología de la educación inclusiva. Ante la omisión de una teoría propia de la inclusión, se establecen mecanismos de apropiación, consolidación y reciclaje del saber, lo cual omite determinadas relaciones e impacta, en la implementación de servicios (nivel pragmático). El **vínculo existente entre inclusión y teoría crítica**, manifiesta que, la lucha por la inclusión es, una estrategia de intervención directa sobre las estructuras opresivas que circundan el sistema social. Por tanto, esta pregunta cae epistemológicamente en el campo de los **saberes ausentes de la inclusión**[4]. Una propuesta crítica sobre inclusión universitaria no circunda únicamente a los grupos vulnerables, sino que apuesta por la creación de dispositivos para interpretar las dinámicas de desigualdad desde una **matriz de poder jerarquizado**. Al respecto, Osorio (2007), agrega que, la comprensión de las principales patologías sociales que afectan a la educación y las múltiples identidades de sus sujetos educativos en el marco de la inclusión, se efectúa principalmente, desde **intereses extrateóricos**, que *"no requieren una reflexión teórica profunda y pueden ser explicados por su carácter sociológico o psicológico"* (p.107), como gran parte del discurso vigente describe. De este modo, la interrogante que intenta vincular la teoría crítica con la modernización del discurso de la educación inclusiva, inquiere en **aspectos intrateóricos** propios del trabajo científico, pudiendo *"ubicarse dentro de una teoría de las disciplinas particulares y hasta hacer una extensión a otras prácticas como la educativa"* (Osorio, 2007:107), demostrando así, la escasa autonomía de la Ciencia Educativa para articular un discurso especializado y propio sobe la educación inclusiva. Sobre este particular, se reafirma la tesis desarrollada por el Doctor Roger Slee, quién expresa que, la formación de la educación inclusiva se estructura sobre diversos campos de confluencia sin un punto de partida claro. La modernización de sus bases teóricas y metodológicas tiene como propósito avanzar en términos habermasianos hacia **criterios de diferenciación** sobre los diversos micromodelos que proliferan bajo su propósito y, establecen sistemas de vecindad, lejanía o reciclaje.

La reformulación del discurso y campo de la inclusión, introduce la necesidad de **deconstruir la política** como mecanismo de abandono de prácticas institucionalizadas en este contexto. Descolonizar el escenario de las IES a la luz de la educación inclusiva, visibiliza la necesidad de **re-escribir el contrato social** y con ello, adscribir a la meta de reformar la sociedad. Este planteamiento se opone a la **concepción burocrática y técnica sobre la equiparación de oportunidades**, permitiendo que las IES *"sean más receptivos a las necesidades de los grupos con pocos ingresos, minoritarios, uniparentales u otros excluidos"* (Rea y Weigner, 2001:37). A esto se agrega, la escasa fundamentación que efectúan dichas propuestas cuando se refieren a la equidad, la igualdad, la inclusión y la justicia social, contrarrestando los intereses democráticos más intrínsecos que cada comunidad y colectivo persigue. Se observa, *"un proceso en el que unos valores, a menudo opuestos o contradictorios, como la igualdad, la justicia, la autonomía, la eficiencia, la responsabilidad, la competición y la excelencia, se organizan según las prioridades políticas"* (Slee, 2010:137). Estas tensiones sin duda, exigen una **transición histórica** de los modelos de democracia, ciudadanía y de Estado en el marco de las políticas vigentes, fabrican **destinos sociales diferentes** en cada IES a partir de los capitales y capacidades de las propias instituciones y de las mediaciones sociopolíticos y socioeducativas que afectan a sus diversos cuerpos estudiantiles.

La transformación más importante que enfrenta la creación de un sistema universitario sustentado en un marco ideológico, político y ético de inclusión, invita a **subvertir los efectos del mercado neoliberal frente a la crisis de la igualdad de oportunidades**, dónde esta última, carece de elementos para demostrar su éxito frente a los efectos del mercado que ocasionan la desventaja social, educativa, cultural y material de las sociedades latinoamericanas y no, en mecanismos basados en el

[4] Corresponden a todos los legados que permiten destrabar el objeto de la educación inclusiva desde el emparejamiento de las formas condicionales de la educación especial con las requeridas por este enfoque, según su naturaleza científica y epistémica.

rendimiento y el financiamiento en función de ello. A esto se suma, la instauración simbólica de los círculos de culpa y rendición de cuentas por parte de las IES para demostrar su idoneidad al recibir determinados recursos y apoyos. Esta tensión resulta según Rea y Weigner (2001), en la **objetivización de diversos colectivos de estudiantes** como parte de las **variables de matrículas por cuotas** implementadas por las políticas de producción del conocimiento en materia de educación superior inclusiva, derivando en la oficialización de medidas que, sólo en el caso de estudiantes con alguna desventaja social, diversifican los mecanismos de ingreso a las IES[5], desconociendo los dispositivos de opresión que esta situación puede ocasionar en sus trayectorias educativas y sociales y, que son superpuestas en sus marcadores de desigualdad, una vez concluido su paso por la educación superior. La lucha por la educación superior inclusiva no se basa únicamente en pensar a quiénes desbordan las estructuras educativas, sino que más bien, se dirige a cuestionar las estructuras y políticas que conllevan a esta situación. Las políticas de producción del conocimiento sobre educación superior inclusiva *"reconfirman inexorablemente sus identidades de fracaso y los empuja fuera de la educación superior. La defensa del derecho de acceso debe aspirar a algo más que aumentar el número de estudiantes matriculados"* (Slee, 2010:71). Esta situación provoca la proliferación de **políticas de producción del conocimiento** que actúan como **mecanismos de absorción o comunitarización** sobre determinados estudiantes, justificando la producción de modelos de disciplinamiento de la subjetividad y con ello, la presencia de modelos propios del norte para pensar la creación de una nueva ingeniería social. La problemática que enfrentan las políticas educativas y los programas dispuestos al interior de las IES, radica en carecer de dispositivos para identificar el **rechazo liberal-democrático** que sus propuestas pueden ocasionar.

En este marco, es preciso advertir que, el sentido peligroso que enfrentan las políticas educativas y sus mecanismos de producción de conocimiento, destinados a pensar los sistemas de ingreso y participación a las IES, derivan en tendencias que corren *"el peligro de inclinarse hacia el conservadurismo en las relaciones sociales de investigación"* (Slee, 2010:19) y con ello, disciplinado la subjetividad de quiénes intentar liberar. En efecto, las tendencias y perspectivas sobre educación superior inclusiva en Latinoamérica, han reafirmado la agenda de la UNESCO sobre educación para todos, sin matizar sus efectos, necesidades y desafíos desde la consideración de la naturaleza que condiciona la vida de la educación superior y de sus titulaciones. Se observa así, un discurso que opera uniformemente en todos los campos de la Ciencia Educativa y con ello, un **modelo cartesiano y normativo para pensar la reivindicación del modelo social**, al que todas las sociedades aspiran. Se invita a la comunidad científica y profesional, a reflexionar sobre los aspectos realmente necesarios que requiere la transformación de la educación terciaria en el marco de la inclusión y, que éstas propuestas desconocen. La reformulación del campo de la investigación sobre educación inclusiva debe explicar cuáles son las resistencias que enfrentan los diversos colectivos de estudiantes afectados por la exclusión, la segregación y la desigualdad, con el propósito de **caracterizar la micropolítica de la inclusión**, especialmente, desde la construcción de subjetividades que tienen lugar en dichos procesos y, dan paso, a interrogantes críticas, tales como: ¿qué elementos caracterizan el pasado, el presente y el futuro histórico de la inclusión en las IES?, ¿cuál es el futuro político y ético de la revolución que persigue la inclusión?, ¿bajo qué elementos se puede descolonizar el escenario de la educación superior a la luz de la inclusión?, o bien, ¿qué perspectivas configuran el devenir revolucionario de las sociedades latinoamericanas a la luz de la inclusión como movimiento de reforma?

La modernización del discurso de la educación inclusiva persigue el levantamiento de formas condicionales más oportunas para pensar la naturaleza de cada nivel y ciclo educativo, evitando de este modo, la patologización de sus propuestas a partir de colectivos de estudiantes desaventajados. La búsqueda de nuevos fundamentos para una educación inclusiva en el siglo XXI, inquiere en la **deliberación de campo epistémico normativo** que sustenta sus propuestas, especialmente, a la luz de dimensiones éticas y políticas más amplias, que cuestionen los modelos democráticos normativos y las formas de expresión de ciudadanías de baja intensidad. La construcción del campo epistemológico

[5] Estas políticas son aplicables únicamente a los sistemas de ingreso a las IES.

de la inclusión implica pensar desde otras perspectivas la representación y con ello, entregar luces para optimizar su campo. Asimismo, la **sobre-imposición del modelo epistémico y didáctico de la educación especial** ha conllevado la **producción de políticas del conocimiento que dificultan la descolonización del campo de la educación superior** desde la articulación de políticas públicas, mecanismos institucionales y programas de acción basados en **códigos binarios**. La presencia de codificaciones binarias en el marco de las políticas y acciones destinadas a fomentar educación universitaria, obedece a un problema multicategorial que refuerza según Young (1990), la necesidad de categorización de ciertos grupos, respondiendo de esta forma, a una visión postmoderna que articula *"una determinada forma de pensar sobre un grupo"* (Thomas y Loxley, 2007:15). Según esto, las políticas de educación inclusiva basada en codificaciones binarias, derivan en **mapas abstractos** que privilegian a algunos estudiantes y excluyen a otros (Dahlberg, Moss y Pence, 2005), estableciendo determinados sistemas categoriales que configuran territorios especializados sobre la subjetividad, la experiencia y el conocimiento de los principales sujetos de la inclusión. Aparece así, la **línea de fuga** (Deleuze, 2002) **como elemento de reivindicación y lucha en el devenir de los grupos minoritarios y mayoritarios**. Cabe preguntarse: ¿desde qué lugar es posible observar, describir y caracterizar la línea de fuga al interior de las propuestas de educación universitaria inclusiva? La preocupación por el devenir mayoritario y minoritario como fuerzas de equilibración de la equidad, demuestran **la necesidad de construir un nuevo orden democrático y un nuevo campo de ciudadanía**. Así como, por observar qué herramientas disponen los educadores y la Ciencia Educativa para teorizar de otra forma a inclusión, es decir, proponer argumentos éticos y políticos más amplios, sin que ello, resulte en la despolitización sus fines, propósitos y significados más inmediatos.

La **necesidad de subvertir las concepciones dominantes y normativas sobre la ciudadanía,** exigen deconstruir el imaginario que Sorj (2005:21) plantea como el acceso a un mundo idealizado, reducido a un efecto modernista de inclusión/exclusión. La subversión del concepto de ciudadano y ciudadanía en el marco de la inclusión como movimiento de reforma, dirige nuevamente su mirada hacia la reformulación de las relaciones sociales y educativas entre los diversos colectivos de ciudadanos, en oposición, a las perspectivas que según Sorj (2005), en su obra: "La democracia inesperada", entienden la ciudadanía como

> […] una institución que ofrece un título de propiedad particular; un boleto de entrada para una comunidad nacional, el cual da acceso a un conjunto de derechos –boleto que se obtiene, por cierto, mediante un sistema de criterios (por ejemplo, lugar de nacimiento y nacionalidad de los progenitores) distribuidos por el poder construido-. Así, el acceso a la ciudadanía es el filtro que define quién puede participar del sistema de derechos políticos y sociales de cada nación (p.21-22),

situación que describe cabalmente las luchas y batallas que enfrentan los principales colectivos o grupos de sujetos que conforman el discurso vigente de la educación inclusiva. En especial, Sorj (2005) explica que, **gran parte de las resistencias han sido siempre emprendidas por los propios colectivos de sujetos marginados del sistema social, político y cultural dominante**. De modo contrario, si no existe un giro alternativo y creativo para concebir la ciudadanía y el desarrollo humano, se refuerza la concepción que,

> […] sin una intervención pública y sin un proyecto social capaz de atenuar esos mecanismos desiguales, las sociedades democráticas no sobrevivirían a la cuestión social y a las heridas inferidas por el funcionamiento de un capitalismo sin contenciones (Dubet, 2012:17).

La creación de un nuevo campo ético **necesita de un concepto de ciudadanía que combata a la dominación estructural que los modelos democráticos de tipo normativos** articulan como parte determinadas **tecnologías de minorización** de las libertades básicas humanas, como son, la

educación. El desarrollo de un modelo educativo orientado desde criterios epistémicos y metodológicos de inclusión, asume *"la democracia como el ámbito común de la responsabilidad colectiva, cuyo núcleo esta constituido por la ciudadanía, entendida como el "derecho a tener derechos" por parte de los integrantes de la comunidad, pero asimismo como la práctica activa por parte de los ciudadanos en la consolidación del estado de derecho que lo hace posible"* (Saravia y Escobar, 2010:47). La búsqueda de nuevos marcos epistémicos, discursivos y metodológicos sobre los modos de fabricación de la educación inclusiva, persiguen el **propósito de combatir los efectos** de las **democracias y de las ciudadanías de baja intensidad** y, con ello, subvertir el orden hegemónico que convierte a sus principales sujetos en Otros que deben ser **compensados y rescatados a través de políticas paternalistas y acríticas, especialmente, en las IES**. La educación inclusiva como proyecto político no se reduce a meros actos de denuncia sobre las contradicciones del saber oficializado, así como, por políticas de producción del conocimiento orientadas a la aceptación y a la tolerancia funcional de unos grupos sobre otros. La lucha por la inclusión representa la resignificación de todos los campos de la Ciencia Educativa, y en particular, del análisis de las confluencias históricas que han aceptado/validado/silenciado este conjunto de contradicciones sobre la justicia social y la gestión de políticas democráticas en el terreno educativo. Por su parte, el **imperativo ético** de las políticas de educación universitaria a favor de la educación inclusiva, se posicionan desde el retorno del proyecto ético universalista kantiano y con ello, imponiendo *"un conjunto de principios morales y jurídicos, los mencionados derechos humanos, que fueron adquiriendo universalidad institucional, y que, al decir de Guariglia, en la actualidad nadie se atreve a rechazar"* (Schavartzman, 201374).

Otras de las principales tensiones que enfrenta la construcción e implementación de políticas de educación universitaria de tipo inclusiva, da cuenta de un **conjunto de enunciaciones codificadoras** que **restringen el potencial de liberación** de los sujetos que conforman la agenda por la inclusión en la educación universitaria. En este sentido, cabe preguntarse: ¿de qué manera las políticas de educación superior inclusiva y las propuestas implementadas al interior de las IES, contribuyen a repensar al sujeto?, o bien, ¿qué elementos permiten la redefinición radical del sujeto educativo al interior del discurso vigente? En suma, se agrega otro desafío, que cruza uniformemente a todos los campos de la Pedagogía y de la Ciencia Educativa, este es, la necesidad de **superar la omisión del sujeto al interior del discurso educativo**. Las políticas de educación superior inclusiva deben facilitar la **comprensión sobre las formas condicionales oportunas para implementar procesos inclusivos** al interior de sus estructuras. Así como, establecer herramientas para visualizar el devenir minoritario y mayoritario en las estructuras que sustentan sus luchas y proposiciones.

Otro desafío recae en la **emergencia de formas condicionales** que permitan a los diversos colectivos *minoritarios* y *mayoritarios* acceder a la educación, participar y tener éxito en ella, recogiendo las luchas y los desafíos que los cruzan. En efecto, **implica pensar el devenir minoritario y el devenir mayoritario, con el propósito de evitar la proliferación de nuevos mecanismos de inclusión excluyente** que, no sólo se reducen a los tradicionales colectivos minoritarios, sino que más bien, representan las imposibilidades prácticas, léxicas, históricas, ideológicas, políticas y éticas, de un modelo social cuya genealogía estable la desigualdad como principal eje de estructuración del desarrollo humano, afectando a la ciudadanía en su totalidad y complejidad. La educación inclusiva como movimiento de reforma, invita a la resignificación de todos los campos de la Ciencia Educativa y de las condiciones de vida ciudadana, a partir del arribo de nuevas identidades educativas y formas de expresión ciudadana. **La politización de la lucha por la inclusión implica la creación de un nuevo orden ético, político y ciudadano**. La relación dialéctica entre grupos minoritarios y grupos mayoritarios en la discusión por una educación superior inclusiva, ha prescrito desde los clásicos sistemas de acumulación del ejercicio del poder, sin destrabar las reales condiciones que articulan, neutralizan, propenden e invisibilizan su participación. A esto se agrega, la **sobre-instrumentalización** de los discursos que vinculan la noción de **calidad e inclusión**, sin reconocer la imposición de un modelo que apuesta por un mecanismo de **seudo-mercado educativo**. La extraña relación entre calidad educativa y educación inclusiva, demuestra una incompatibilidad teórica y una incongruencia metodológica, especialmente, porque la calidad planteada a través de una tradición organizativa

industrial y comercial en contextos educativos, actúa como un dictamen de exclusión y, por otro lado, la inclusión, pretende la erradicación de estas tendencias. Así, la idea de calidad asociada a la lucha por la inclusión en el discurso vigente, intenta contradecir discursivamente según Rea y Weigner (2001), las imágenes industriales que produce el movimiento por la mejora educativa, **derivando en una oportunidad política de fiscalización**, más que, en el **enriquecimiento de las oportunidades educativas a través sus acciones**. De este modo, la mejora de los procesos institucionales y formativos desarrollados por las IES, deben incorporase en *"conceptos de la educación más amplios referentes a la ciudadanía, la ética y el desarrollo personal"* (Rea y Weigner, 2001:443).

Las propuestas sobre una educación superior inclusiva deben **promover condiciones capaces de liberar las subjetividades al interior de sus programas y propuestas**. Otro desafío que impacta en lo teórico, establece la creación de mecanismos para **denunciar qué tipo** de **argumentos o ideas constituyen formas de dominación silenciadas** al interior de los discursos que apelan y apuestan por la justicia social, la inclusión, la igualdad, la equiparación de oportunidades y la incorporación de colectivos históricamente excluidos de este nivel, invitando a precisar qué es lo que quieren decir cuándo se refieren a ellas. Además de **cuestionar**, el papel que **juegan los lineamientos institucionales y gubernamentales para construir modelos educativos críticamente democráticos**. Tanto las políticas educativas como las acciones institucionalizadas en cada comunidad deben construir formas alternativas y creativas tendientes a transformar la vida social universitaria de los estudiantes definidos ideológicamente como vulnerables, persiguiendo la idea de restituir su función social y **re-escribir el contrato social**, creando un mecanismo de liberación que se oponga a la inserción posterior a ciudadanías restringidas y de baja intensidad. La descolonización de la arquitectura funcional de las IES y, en particular, de la educación terciaria, desde la re-escritura del contrato social, implica según Saravia y Escobar (2010), ir más allá de la estipulación de *"un marco normativo efectivo para el conjunto social, donde se garantice efectivamente el respeto de los derechos consagrados en el contrato social vigente: un contrato que define la orientación y delimita el campo de acción de la sociedad y de las instituciones que se desarrollan en el seno de la comunidad"* (p. 32). De este modo, las propuestas implementadas sobre educación superior inclusiva tendrán como misión explicitar, **de qué manera a través de sus lineamientos se accede al espacio de la inclusión**. Es preciso analizar el efecto de los discursos de la eficacia en las vidas de los estudiantes y de las instituciones. Así como, los efectos sociales que permean invisiblemente a la educación terciaria.

De la misma forma, la exploración de nuevos argumentos o fundamentos para pensar la educación inclusiva en el siglo XXI, plantea la necesidad de **describir y caracterizar sus formas condicionales para pensar procesos inclusivos acordes a su naturaleza**. A la fecha, la imposición del modelo epistémico y tradicional de la educación especial, como paradigma fundante de la inclusión, en su versión genealógica asociada a la lucha de las personas en situación de discapacidad, ha derivado en la **confusión y conversión de las formas condicionales propias de la educación especial** como parte de la educación inclusiva, conduciendo de este modo, a un error recurrente para pensar este campo de trabajo. En términos de Gilles Deleuze (2002), la reformulación del campo de la educación inclusiva requiere de una transformación de la política y de su acción, entendiendo esta última, como una dimensión ética crucial. Se visualiza así, la necesidad de **construir el campo ético de la inclusión**, a través de interrogantes críticas, tales como: ¿qué significa la ética de la inclusión?, ¿qué argumentos permiten conceptualizar el campo de eticidad propio de este modelo? o bien, ¿qué argumentos producen su encuadre de fundamentación?

Todos estos desafíos demuestran la necesidad de superar la *omisión de una teoría y epistemología propia de la inclusión*, capaz de aclarar **qué tipo de identidad científica y qué procesos metodológicos** requiere este modelo. De la misma forma, la exploración de nuevos argumentos o fundamentos para pensar la educación inclusiva en el siglo XXI, plantea la necesidad de describir y caracterizar sus formas condicionales para pensar procesos inclusivos acordes a su naturaleza. Se requiere de la construcción de un **mecanismo de contra-argumentación**, capaz de **combatir la confusión y conversión de las**

formas condicionales propias de la educación especial como parte de la educación inclusiva, conduciendo de este modo, a un error recurrente para pensar este campo de trabajo. A continuación, a modo de cierre, se presenta la siguiente tabla, que recoge los aportes de Wood (1987) y Rea y Weigner (2001), sobre los efectos y manifestaciones del discurso por la igualad de oportunidades en el marco de las propuestas de educación inclusiva, las que en sí mismas, pueden ser tranversalizadas a los diversos ciclos y niveles de la educación, debido a la uniformidad teórica, investigativa y metodológica del modelo inclusivo.

Categorías sobre igualdad de oportunidades	Especificación situada
Categoría 1: Igualar las oportunidades en la vida	La igualación de las oportunidades puede efectuarse a través de la escuela, especialmente, logrando que todos los niños tengan las mismas oportunidades. Esta idea se encuentra a la base de la genealogía del discurso vigente de la inclusión. Es interesante documentar como expresa Emiliozzi (20014) que, la escuela puede igualar intencionalmente las oportunidades, no obstante, explica que, para que esto acontezca efectivamente, se necesita intervenir en el resto de los derechos sociales, es decir, el derecho al trabajo, a la vivienda digna, a la salud, entre otras. Tanto Wood (1987) y Emiliozzi (2004), concuerdan que, el logro de la igualdad de oportunidades en la vida depende directamente de la transformación de todos los derechos ciudadanos, con el propósito que la educación tenga sentido y, de este modo, sea reconocida como una herramienta de movilidad social real.
Categoría 2: Competición abierta por las escasas oportunidades	Esta categoría expresa la necesidad de re-pensar y reconceptualizar la concepción de la igualdad educativa como una prerrogativa o un derecho. Asimismo, Rea y Weiner (2001), enfatizan en la deconstrucción de los factores como talento o inteligencia, al interior de los discursos que apelan por la igualad de oportunidades y la inclusión, preguntándose, si éstos, deben ser o no, utilizados para la asignación de recompensas o recursos.
Categoría 3: Igual cultivo de capacidades diferentes	La deconstrucción del discurso de la inclusión exige la necesidad de redireccionar el constructo de inteligencia y diferencias. En el imaginario escolar, la primera, aparece desde una concepción escolarizada y asociada a la ideología del don. Mientras que, la segunda, se asocia a sujetos ausentes o carentes de reciprocidad, evitando con ello, un marco comprensivo para relacionar la diversidad como una propiedad intrínseca del ser humano y la inteligencia como una capacidad flexible presente en todas las personas. En el modelo neoliberal se refuerza la concepción de la inteligencia asociada al capitalismo cognitivo.
Categoría 4: Nivel de logros educativos independientes de los orígenes sociales	Wood (1987), explica que esta categoría disocia los logros educativos de la clase social, rompiendo de esta forma, la concepción dominante que refuerza que, los grupos más vulnerables necesitan de mayor eficacia en sus prácticas educativas, provocando un mecanismo de culpa por bajos resultados al interior de sus comunidades y con ello, omitiendo las cuestiones más importantes sobre la justicia social como elemento de transformación. Esta visión responde a un modelo compensatorio basado en la patologización de los estudiantes y de sus comunidades debido al bajo rendimiento académico.

Tabla 1: Diversas perspectivas sobre la igualdad de oportunidades en el marco de las propuestas de educación inclusiva. Fuente: Wood (1987) y Rea y Weigner (2001).

De acuerdo a la información sistematizada en la tabla anterior, se documenta que, las políticas de producción del conocimiento aplicadas a la construcción incipiente del campo de la educación inclusiva, demuestran la integración de las cuatro categorías identificadas por Wood (1987). Sin duda que, las tendencias actuales orientadas a pensar la inclusión más allá de los sujetos históricamente codificados de forma binaria, estructuran sus líneas discursivas a partir de la **categoría número cuatro**, pues reconocen que los talentos se encuentran distribuidos equitativamente en las diversas clases sociales, reforzando con ello, la imposición del devenir minoritario sin reducir las fuerzas estructurales que producen la desigualdad y la exclusión y, articulan este tipo de explicaciones desde parámetros naturalizados. La interrogante que surge es, si teóricamente existe este reconocimiento, por qué razón, persisten las IES en desarrollar planes de acompañamientos compensatorios para colectivos menos aventajados socialmente.

Las **políticas de afirmación positiva basadas en modelos compensatorio**s representan la tónica tradicional para describir nuevas suertes de resistencias a la educación superior, sin comprender con ello, los niveles relativos de desigualdad que los afectan. A ello se suma, las políticas de matrículas por cuotas, que no resuelven los problemas sobre institucionalidad, aprendizaje y necesidades de formación en IES. El autor de este trabajo, expresa estas tensiones, con la finalidad de direccionar el discurso y sus dispositivos prácticos, en beneficio de la totalidad de estudiantes que acceden y participan de la educación superior. Es menester, que las IES dispongan de acciones tendientes a la creación de **nuevas formas condicionales** o garantes de una **arquitectura funcional más oportuna a todos los colectivos de ciudadanos** que esperan ser legitimados en su paso por la educación terciaria. La exploración de formas condicionales más cercanas a los requerimientos de las nuevas ciudadanías, representa la deconstrucción del campo de la educación universitaria y, de este modo, refleja el compromiso ético que este nivel ha visto debilitado en las últimas décadas. El re-pensar de las formas condicionales para una educación superior inclusiva, **exige la reconstrucción de sus agendas de investigación a favor del desarrollo humano sostenible en el marco de la reivindicación ciudadana**.

1.2.2.-SÍNTESIS DE LOS FOCOS DESARROLLADOS POR LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA A FAVOR DE LA INCLUSIÓN: LA NECESIDAD DE PONER BAJO SOSPECHA LA INCLUSIÓN

Las políticas de educación superior inclusiva describen en el contexto latinoamericano, un conjunto de **contradicciones teóricas, ideológicas y metodológicas**, cuando intentan operativizar el ideal inclusivo. Esta contradicción puede explicarse en parte, debido a la **ausencia de un saber teórico e investigativo** especializado sobre este campo de trabajo. Más específicamente, alude a la **ausencia de una identidad científica** que aclare cabalmente qué es la educación inclusiva epistémica y pragmáticamente. La dimensión epistemológica alude al conjunto de argumentos teóricos que estructuran el conocimiento y definen su naturaleza, mientras que, la dimensión pragmática se asocia la pertinencia de los **servicios implementados** como parte de las **políticas de producción del conocimiento** difundidas sobre este campo de trabajo.

Las políticas de producción del conocimiento en el campo de la educación inclusiva demuestran un escaso nivel de documentación y con ello, refuerzan la premisa inicial de este acápite, es decir, la **ausencia de un modelo epistemológico** para pensar la naturaleza científica y los mecanismos de fabricación del conocimiento propios del campo de la educación inclusiva. Los **núcleos temáticos** esbozados por las políticas de producción del conocimiento en el terreno de la educación inclusiva, refuerzan la discusión filosófica sobre la diversidad y la diferencia, como preguntas estructuradoras del saber. ¿Qué conocimientos producen?, ¿qué nuevas perspectivas asumen?, ¿permiten estas tendencias y perspectivas acceder al espacio de la inclusión? Asimismo, se observa una recurrencia léxica, ideología y despolitizada para intervenir en los sistemas de razonamientos otorgados

uniformemente por la literatura científica especializada. Las políticas de producción y sus formas epistémicas, develan un manto de opacidad que se reduce a observar los problemas categoriales, las fronteras discursivas y las confluencias teórico-metodológicas de sujetos abyectos y, con ello, conllevando al disciplinamiento de la subjetividad que configura su existencia y liberando un nuevo campo de normalización encubierta. Entonces, ¿qué posiciones epistémicas adoptar para liberar la carga de elección y las tensiones hegemónicas que nutren los modos alternativos del pensar la experiencia y el espacio de la inclusión?

Desde una perspectiva general, se constata que, los énfasis que adopta la producción del conocimiento en el campo de la educación inclusiva, son de tipo acríticos y neutralizadores, destinados a **denunciar y describir binariamente aquello que falta para lograr la inclusión**, acompañados de escasas perspectivas de análisis dirigidas a **problematizar el conocimiento pre-construido** y, con menor visibilidad, se reportan trabajos que interrogan la ausencia de un saber especializado a este campo y, avanzan hacia la reconstrucción de fundamentos más amplios y de tipo transdisciplinarios. Sobre este eje, se inscribe la línea de modernización del discurso de la Educación Inclusiva y la construcción de su campo investigativo, político, didáctico y ético. Cabe señalar que, las políticas de producción del saber se entrampan en la discusión que busca derrumbar la ideología de la normalidad, promoviendo el derecho a la diferencia como vía iluminadora para re-conceptualizar la diversidad desde una perspectiva descentrada y no connatural a la experiencia humana. La modernización del discurso de la educación inclusiva busca hacerse cargo del problema, mediante la **proliferación de armas directas** para combatir el **status quo** científico que afecta a la **inclusión**.

Estos argumentos expresan la necesidad de **rescatar los legados críticos** que aportan los diversos campos de confluencias que por su vecindad, semejanza o cercanía contribuyen a pensar de otra manera el **objeto pre-construido de la inclusión**, evitando con ello, la sobre-especialización o la particularización de ciertos campos de conocimiento como son las epistemologías feministas, los estudios críticos sobre el género, los aportes postestructuralistas de fines del siglo XX, la teoría crítica decolonial, entre otros. El **rescate de los legados críticos** permite la organización de un sistema de razonamientos para avanzar hacia la caracterización específica del objeto de la inclusión, trazando directrices sobre su identidad científica, investigativa y metodológica. A la fecha, los aportes críticos efectuados por diversos campos o micro-modelos que apoyan la lucha por la inclusión, han evidenciando la producción de **saberes específicos** que **incipientemente cuestionan las bases institucionales del discurso de la inclusión**, justificándose únicamente a través de las diversas manifestaciones de la exclusión. Esta situación da cuenta de la escasa intensidad epistemológica para problematizar el campo de la educación inclusiva y sus posibilidades de modernización de su discurso teórico y metodológico. Es común observar un conjunto de aportes que por su **insuficiente racionalidad**, limitan la creación de **sistemas alternativos de reflexividad** para pensar el escenario educativo de otro modo y, con ello, restringiendo las múltiples formas de problematización sobre este campo, que comienza a enunciar la necesidad de reformulación/creación epistémica.

La **exploración y construcción del objeto de la educación inclusiva** (Ocampo, 2015), no se remite a una discusión abstracta sobre las posiciones y perspectivas epistemológicas que apoyan su mutación. Más bien, implica comprender cuáles han sido los **cortes cronológicos** que en la **historia del pensamiento educativo** permiten caracterizar el campo científico y re-definir el campo pedagógico a favor de la inclusión, al tiempo de preguntarse por: ¿cuáles han sido los regímenes de existencia y las formas de producción de verdad, en tanto, conformación de objeto(s) de la inclusión? La **línea de investigación sobre modernización del discurso de la educación inclusiva**[6], persigue el análisis de los registros que *"han sido nombrados, circunscritos, analizados, rectificados después, definidos de nuevo, discutidos"* (Foucault, 1979:66). La fabricación del objeto de la inclusión debe explorarse a través de los aportes de los diversos modelos científicos que afectan a la Ciencia Educativa y en especial,

[6] Iniciada por el autor de este trabajo.

apuntar a la descripción de las superficies de existencia, las instancias de delimitación y las rejillas de especificación. A la fecha, la **pre-construcción de un saber científico especializado** a esta discusión, ha sido encriptado en términos pedagógicos en el modelo epistémico tradicional de la educación especial, omitiendo la proliferación de argumentos más amplios capaces de otorgar herramientas para explicar oportunamente desde **dónde surge dicho objeto**, **qué elementos definen su personalidad y qué elementos lo analizan y definen sus mecanismos de designación**. En otras palabras, los trabajos del autor de este documento, han enunciado esta problemática. Hace falta explicar epistémica y pragmáticamente las separaciones, desviaciones, oposiciones que efectúa el discurso dominante a favor de la inclusión en todos los niveles educativos.

Un ámbito relevante sería considerar la **exploración del campo epistémico de la inclusión** no como una mera reflexión teórica, sino más bien, indagar en interrogantes críticas que permitan el establecimiento de condiciones y conexiones significativas para pensar multidimencionalmente los **diversos cuerpos de confluencia** que condicionan la lucha por la inclusión. La búsqueda de nuevos fundamentos intelectuales o argumentos más amplios para cartografíar la identidad científica de la inclusión, no pretende sumar descripciones rimbombantes sobre sus territorialidades, más bien, espera hacer emerger la **naturaleza de este modelo**, ajustando oportunamente sus planteamientos teóricos y pragmáticos en la gestión de políticas y servicios concretos. Su **finalidad teleológica debe apostar por pensar de otro modo el escenario educativo actua**l. Las propuestas y tendencias educativas de inicios del siglo XXI carecen de creatividad y tacto. En otras palabras, *"lo paradójico de la ciencia social crítica es que nuestras utopías racionales y humanas se forman siempre dentro de discursos, los dispositifs y epistemes de los que intentamos escapar. El problema aquí es el pasado, no el futuro"* (Ball, 2001:110).

Por otra parte, las políticas en desarrollo oscilan entre un discurso que apuesta por la **inclusión como movimiento de reforma** de todos los campos de la educación y, con menor reconocimiento, de la **vida ciudadana**. Así, el discurso fundamentalmente basado en el reconocimiento y la redistribución, pone en evidencia un conjunto de debilidades metodológicas para advertir, pensar e intervenir sobre las **formas complejas** que adopta la **desigualdad**, tanto en grupos minoritarios como mayoritarios, en el contexto de la educación terciaria. Se observa además, un discurso cuyas conveniencias políticas reflejan un énfasis ideológico en la totalidad y en la universalidad del derecho al ingreso y participación en las IES, imponiendo operativamente un **efecto compensatorio para pensar las desigualdades** de oportunidades que afectan a dicha totalidad e invisibilizando su potencial de subversión. Se hace patente de esta forma, una **lucha dicotómica por la inclusión** que, **describe las batallas** que los **grupos minoritarios** y los **grupos mayoritarios** enfrentan ante los **obstáculos complejos de participación en este nivel**. En efecto, las propuestas esbozadas por las políticas de educación superior inclusiva, han beneficiado la emergencia de acciones discursivas para reformular el campo de los accesos y apoyos necesarios, dejando en omisión, un aspecto clave, referido a la configuración de una **arquitectura sustentada en formas condicionales específicas** para este nivel desde los planteamientos de la equidad y la justicia social. A esto se agrega, la **crisis de los sistemas de matrículas inclusivas por cuotas**. Todas estas acciones demuestran un **reduccionismo técnico para pensar la experiencia inclusiva en las IES**. Lo interesante es, que a través de las políticas de producción del conocimiento se articulan concepciones epistemológicas capaces de superar la crisis que los modelos educativos con orientaciones democráticas plantean. Lingard, Ladwing y Luke (2001), agregan que, las políticas universitarias a favor de la inclusión deben denunciar *"cuáles son las diferencias que marcan una diferencia, por qué y dónde, pero en entornos socioculturales y económicos que no presenten ya un trasfondo normalizado y normativo"* (p.122).

Chiroleu (2012), expresa que, las políticas de educación superior inclusiva y las agendas gubernamentales de la región persiguen la extraña relación entre calidad e inclusión. Cabe señalar, que esta unión según Slee y Weigner (2001), hace eco de un **discurso neoconservador** sobre el rendimiento y la eficacia de las IES, en vez de proponer unos objetivos educativos más amplios sobre inclusión, igualdad, el género y justicia social, reforzando con ello, un **modelo dominante** que intenta

equiparar oportunidades, a través de un espíritu crítico y democrático que, a la vez, condena a las instituciones por sus resultados, demostrando con ello, un **travestismo discurso** para pensar la intervención y la institucionalidad desde parámetros normativos. Esta situación, refuerza una visión modernista que apela a la clasificación de las IES y a la asignación de recursos a partir de los resultados obtenidos especialmente por evaluaciones externas que presiden del alcance de supuestos estándares internacionales. Se inicia con ello, un debate ausente sobre las **dimensiones éticas** requeridas para dar cumplimiento al ideal inclusivo en las IES. Es menester que, las IES al interior de sus propuestas de inclusión, expresen mediante **criterios procedimentales** un conjunto de acciones y sus respectivos indicadores de logro, qué tipo de **dimensiones éticas** propias de la **responsabilidad social universitaria**, intentan alcanzar. La relevancia que juega la responsabilidad social en la gestión de políticas universitarias a favor de la inclusión es, conjugar las responsabilidades individuales e institucionales en función de unos objetivos comunes y más amplios sobre la inclusión y la lucha por la justicia social. Por otro lado, contribuye según Saravia y Escobar (2010), a modificar el sentido y el alcance del papel que juega la economía del conocimiento en la gestión del talento humano como requisito principal para participar de este nivel.

En contraste, la emergencia de diversas perspectivas que buscan **subvertir el papel dominante de las capacidades** como consecuencia directa del capitalismo cognitivo impulsado por las sociedades postmodernas, da cuenta de la necesidad de disponer de programas para destacar y potenciar el talento humano en todos los colectivos de estudiantes. Una de las consecuencias de las denominadas «*economías del conocimiento*», refuerza la concepción dominante de las capacidades que según las investigaciones desarrolladas por Kaplan (2007), imponen la ideología del don y una tentación eficientista para explorar el talento y la inteligencia, como requisito fundamental de los estudios universitarios. A esto, se agrega el carácter retórico de la gratuidad, la igualdad en el acceso y participación a los estudios terciarios y la restitución de la función reguladora de la educación por parte del Estado. Sin duda que, estos argumentos refuerzan la presencia normativa, funcional y cartesiana que enfrenta el campo de la educación superior en la búsqueda de lineamientos para operacionalizar la justicia social para sus diferentes sujetos educativos.

La antinomia que expresa el vínculo entre calidad educativa y educación inclusiva representa un **tema de baja intensidad** en las políticas de producción del conocimiento aplicadas a este campo de especialización, e incluso, su **deconstrucción** y **fragmentación** parece ser un tema impensado en sus agendas de investigación y promoción, debido a que, el discurso dominante y acrítico que vértebra los programas de inclusión se fundamentan en esta relación, como parte de un **mecanismo genealógico que débilmente cuestiona** según Grieshaber y Cannella (2005), las **bases institucionales del discurso que la sustenta**. La lucha por la inclusión representa un arma de combate frente a los efectos neoliberales en la educación y al mismo tiempo, pretende la superación de toda deformación que de él puedan resultar, al tiempo que, esta unión **no lograr desarrollar dispositivos para reconocer, remediar e intervenir oportunamente las desventajas sociales, cognitivas, éticas y económicas que el sistema produce y afectan al aprendizaje y al desarrollo humano** (Slee y Weigner, 2001). Se agrega además, la reciprocidad de ambas categorías como núcleos naturalizados sobre la mejora de las condiciones para hacer educación en tiempos complejos y a través de ello, impulsar un movimiento de reforma sobre la justicia social, derivando en la oficialización de un eslogan que poco dice sobre la mejora de la condiciones educativas oportunas para un nivel de educación terciaria y desde donde, se interrogue críticamente las relaciones deliberativas y democráticas que de ella pueden surgir.

La esquizofrenia de la **calidad al interior de las propuestas de inclusión encubre un proyecto normalizador** sobre sus fines y alcances más inmediatos, al tiempo que, se identifica la imposición de modelos normativos para desarrollar investigación y con ello, recetas políticas para avanzar hacia la equilibración de los derechos sociales y la mejora de las condiciones ciudadanas a favor de toda la población. Otra tensión da cuenta de las escasas intersecciones que las relaciones entre reforma social, arquitectura educativa e investigación inclusiva aportan a la transformación de las

condiciones políticas, éticas, académicas e institucionales insertas en la educación superior. Un **error genealógico** posible de visualizar en la contradicción terminológica establecida entre calidad e inclusión, puede encontrarse en las influencias del Movimiento de las Escuelas Eficaces (MEE), difundida ampliamente durante la última década del siglo XXI a través de referencias geopolíticas de tipo anglosajonas. Si observamos en detalle, los temas que conforman las agendas gubernamentales de la región, constatamos la tendencia a buscar **salidas alternativas para superar los efectos neoliberales** que afectan al campo de la educación y con ello, la recurrencia a la categoría de calidad como arma de superación de todas estas patologías. En efecto, la mejora de la calidad de la educación superior como parte de la implantación de condiciones inclusivas, se sustenta en tecnologías (dispositivos) que imponen un modernismo progresivo haciendo emerger políticas estrechas para responder a los nuevos colectivos de estudiantes que ingresan a las IES, básicamente, a través de nuevos dispositivos de clasificación, descuidando múltiples formas para re-pensar el derecho a la educación. Hablamos así, de **nuevas categorías para diversificar los ingresos y canalizar la gestión de recursos**. La lucha por la mejora de las condiciones de la educación y en particular, de la educación inclusiva en las IES, plantea como desafío comprender los diversos mundos que se intersectan en la educación superior, es decir, estudiantes, profesores e instituciones. Todos ellos, sujetos/objetos de un modelo desigual.

Dahlberg, Moss y Pence (2005), introducen la concepción de calidad educativa como **construcción histórico-cultural**. Esta visión intenta contrarrestar los efectos y patologías derivadas de los mecanismos organizativos empresariales e industriales que conciben la calidad como una mera **concepción dominante y neutral** sobre los énfasis educativos. La génesis del concepto de calidad expresa una **referencia geopolítica de posguerra japonesa** que integró los aportes de Deming (economista norteamericano) para fundamentar su campo de trabajo. ¿Qué pasa con la calidad en la educación superior?, básicamente la categoría de calidad opera como un mecanismo de evaluación de los servicios implementados, dando paso a la articulación de políticas de producción del conocimiento que refuerzan los **intereses basados en el prestigio de las instituciones** (caso de los sistemas de acreditación) y a **mecanismos policíacos** que crecen en la medida que aparecen nuevas instituciones como efecto de la desregulación del sistema educativo latinoamericano. Esta situación refuerza el **deseo objetivista** de las **políticas educativas destinadas a garantizar inclusión a colectivos históricamente excluidos de las IES**, demostrando con ello, una visión estrecha sobre la finalidad teleológica que persigue la educación inclusiva y su consecuente modernización. La posibilidad de transformación se haya en la oportunidad del disenso como principal arma, interrogándonos sobre: ¿qué consecuencias teóricas y prácticas tienen lugar en la modernización del discurso de la inclusiva?, ¿qué elementos permiten vincular intrínsicamente las ideas de inclusión y calidad? o bien, ¿qué dificultades puede conllevar su discurso vigente en el marco de la búsqueda de mayores indicies de justicia social en los estudios terciarios?

La tradición teórico-práctica de los modelos de gestión universitarios recogen los aportes del **movimiento por la eficacia y la efectividad educativa**, atrayendo la mirada de los políticos como elemento clave en la transformación de los sistemas educativos. No obstante, la investigación crítica especializada anglosajona, expresa que,

> […] la eficacia escolar hace de la educación algo inminentemente manejable y maleable. Se traduce directamente en juicios y en mejoras. Se alimenta de lo que Thrupp (1998) llama la política de la culpa. Las desigualdades salvajes (Kozol, 1991) se domestican por arte de magia, desvinculando a la educación del desempleo, la pobreza, la falta de hogar y el racismo. La confusión institucional, la discriminación y la mezcla sociales, y la asignación de recursos se abandonan en un árido reduccionismo técnico (Ball, 2001:105-106).

De este modo, las propuestas avanzan desde una perspectiva histórico-cultural que descuidan un análisis detallado sobre los modelos de calidad y una relación estricta con la inclusión, como movimiento opositor a nuevas formas o dictámenes de exclusión. Una vía relacional posible para destrabar esta antinomia, podría ser la **recuperación de sentidos sobre la educación** en términos más generales, pues, la inclusión como movimiento de reforma implica la resignificación de todos los campos de la Ciencia Educativa. La cuestión es que, la **consideración genealógica** que persiguen las propuestas de políticas sobre educación universitaria inclusiva otorgan un estatus neutral de transformación de las problemáticas estructurales que afectan a las ciudadanías, representando con ello, un sentido progresista de tipo heterodoxo que exige que, *"en lugar de esas normas y discursos rígidos anteriores debemos colocar un terreno de juego donde jugar con las ideas y jugar con las ironías radicales"* (Ball, 2001:109). Todo esto, es muestra directa de **efectos de despolitización** de la educación terciaria. Otra tensión que enfrentan las políticas educativas postmodernas en términos generales es la imposibilidad de reconocer las múltiples identidades que circundan en el espacio educativo y que muchas de ellas, se oponen al discurso dominante, derivando en la creación de políticas fundadas en **mapas abstractos** que benefician equitativamente a unos estudiantes y restan potencialidad a otros. Este hecho exige además, el desarrollo de **conductas de ajuste racional** o la emergencia de **prácticas de objetivación de los cohortes por ingresos especiales definidos por cuotas**. Sobre este particular, cabe preguntarse, por qué razón las políticas tendientes a garantizar inclusión no interrogan a las estructuras educativas más allá del esfuerzo por sumar estudiantes, sin transformar creativamente su campo de trabajo.

Este trabajo, inicialmente persigue refutar las concepciones dominantes y las prácticas hegemónicas que producen determinados regímenes de verdad e impactan la vida social universitaria de sus diversos cuerpos estudiantiles. Las políticas deben abandonar las **perspectivas materialistas** y **esencialitas** de la educación terciaria asociada a inclusión y, **proponer un mecanismo de observación que de cuenta, de qué manera las acciones emprendidas crean y eliminan las diferencias al interior de sus propuestas**. El escenario de la educación superior inclusiva actual, al igual que el resto de los niveles educativos, explícita un abordaje práctico de la diversidad y la heterogeneidad que según Nivón (2014), obedece a una suposición modernista que estructura colectivamente contextos específicos para determinados sujetos educativos, reforzando mecanismos de diferenciación entre los diversos colectivos de personas que, devienen de un campo de heterogeneidad insertos en un campo mayor de homogeneidad. En otras palabras las tendencias sobre educación universitaria para todos, **carecen de una crítica epistemológica** que condene y cuestione el efecto normativo invisible de sus políticas de producción del conocimiento y, con ello, elaboren **armas intelectuales para intervenir críticamente** sobre la **hegemonía racional** que sustenta el **sentido dogmático** de dichas proposiciones.

En este contexto, resulta importante develar qué mecanismos aportan las políticas de inclusión universitaria para monitorear la concepción de calidad que adscriben los programas de inclusión y qué herramientas permiten evaluar la calidad de la respuesta educativa otorgada. Una tendencia básica dentro de los programas de inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en IES, enfatiza en la **creación de políticas institucionales** como mecanismo de legitimación de un corpus de acciones tendientes a generar justicia social en sus estudios de pre y postgraduación. Las políticas institucionales tienen como propósito crear, fortalecer y legitimar operativamente un conjunto de condiciones académicas e institucionales que conecten todos los campos del desarrollo institucional, académico, formativo, cultural y extracurricular bajo una normativa co-construida intersectorialmente y, con representación simbólica de todos sus actores. El problema no se reduce a la creación de políticas institucionales en las IES, más bien, este aparece, en la medida que, la Vicerrectoría Académica no legitima sus acciones en el marco de la intervención institucional. Una debilidad que expresa la creación y desarrollo de estos instrumentos, es la incapacidad en muchos casos por articular un proceso armónico donde las fuerzas del cambio tengan lugar. Desde la intervención institucional, Follari (2006), explica que, todo proceso de **cambio institucional está sujeto a las mediaciones históricas e ideológicas dispuestas al interior de cada comunidad**. Del mismo modo, invita a las IES a pensar

sobre la experiencia de la inclusión, sus significados y mecanismos de timidez o progresismo político, así como, a identificar en qué momentos de la historia de la institución han tenido lugar la calidad, la equidad, la igualdad, la justicia social y la inclusión. Es menester que, las comunidades efectúen una aproximación ideográfica sobre estas condicionantes determinando qué tipo de intervenciones favorecieron su desarrollo y cuáles limitaron su transformación. Estos procesos permiten develar los mecanismos de acceso al espacio de la inclusión en cada comunidad. Si la comunidad no reflexiona sobre las limitantes estructurales que afectan a sus planes de justicia social, las acciones de mejora sufrirán un proceso de permeabilidad a través de las lógicas binarias y los procesos académicos basados en estándares, que reducen y neutralizan las condiciones de las IES para ejercer efectivamente, su autonomía.

La creación de toda política de inclusión al interior de las IES, debe considerar los siguientes criterios: a) co-construcción, b) criterio de participación-acción, c) criterio de pertinencia cultural, d) marcadores de interseccionalidad y d) criterio de intersecctorialidad universitaria. El criterio de interseccionalidad (Crenshaw, 1994) aporta un conjunto de ámbitos significados sobre los cuáles posicionar los focos de intervención, vale decir, **reconocer los marcadores** que producen la desigualdad y las formas de exclusión más inmediatas que experimentan sus principales beneficiarios. El diseño de las políticas institucionales para garantizar procesos de inclusión de personas en situación de discapacidad, debe asumir una **perspectiva de tipo incrementalista** evaluada en trescientos sesenta grado por todos los agentes comunitarios relevantes a este proceso. Un problema que enfrentan comúnmente las propuestas de inclusión al interior de las IES, da cuenta del eslogan que adoptan sus proposiciones legitimadoras sobre la igualdad, el género, la diversidad, la equidad, la inclusión, el talento, la justicia social y la discapacidad, cuando la intervención llega a este punto, la política institucional enfrenta un nivel de inflexión que afecta a la eficacia simbólica de sus significados, especialmente, cuando los esfuerzos tienden a *"representar una diversidad de compromisos ideológicos, incluidos algunos que no son críticos del actual orden social, ni representan el cambio del status quo"* (Zeichner, 2010:58). Es menester que, las políticas institucionales y los diversos mecanismos de apertura institucional a favor de la transformación radical de las formas condicionales requeridas por un escenario terciario de tipo inclusivo, cuestionen y combatan los efectos opresivos y las formas de opresión que pueden surgir una vez implementado dicho instrumento. Así como, aquellos que, *"sufren las personas como miembros de diversos grupos étnico-racionales, lingüísticos, de clase social y otros que están enrizados en determinadas estructuras institucionales y societales"* (Zeichner, 2010:59).

Las políticas universitarias a favor de la educación inclusiva, enfrentan el desafío de avanzar hacia la recuperación de la **dimensión ética deontológica** en el marco de sus propuestas en superación de la formulación de universalidad y con ello, gestionar un **mecanismo de reconversión de las desigualdades de oportunidades educativas** que permitan asignar **nuevos códigos** de actuación sobre la **dignidad** y la **autonomía del sujeto** (Schvartazaman, 2013). Las políticas universitarias de tipo inclusivas deben superar la preocupación por la Otredad y su ética creada por los propios hombres (Bauman, 2005) y con ello, aminorar la intención de sustitución del ciudadano. El propósito terminal es promover un encuadre ético que apueste por la re-personalización de los sujetos educativos y derive en un **campo ético del encuentro** que subvierta las tecnologías de diferenciación entre unos y otros grupos, al tiempo que, reconfigura un espacio de encuentro y esperanza. Estos cuerpos de conocimientos refuerzan la proliferación y vigencia de falsas políticas de inclusión en todos los ciclos y niveles educativos.

En términos prácticos, Chiroleu (2012), expresa que, el panorama latinoamericano en materia de producción de políticas públicas para una educación universitaria inclusiva, obedece a un proceso de modernización desarrollado a fines de los años noventa, que perseguía **ordenar el sistema** e **incrementar la calidad de sus procesos académicos**. En la actualidad discusión no difiere mucho, sólo que éstas variables se insertan como sub-apartados dentro de los imaginarios y políticas tendientes a trasladar la lucha por la inclusión en las IES. Hace falta que **las políticas sobre educación**

universitaria dialoguen intersectorialmente sobre los mecanismos de regulación necesarios para pensar un sistema éticamente equitativo y justo socialmente. De otro modo, el interés por la inclusión se desvanecerá, como tantas acciones que en el pasado intentaron superar los efectos de las diversas miserias de mundo. Es menester considerar que, las políticas sobre educación superior inclusiva no logran invertir el rol ideológico, político y cultural de dominación que históricamente han representado las IES. Otra tensión visibilizada y no considera en las políticas de producción del conocimiento sobre inclusión e IES, reside en los **efectos del capitalismo cognitivo** que estas imponen a través de la búsqueda de mayores capitales simbólicos para **existir como auténticos ciudadanos de un modelo social en crisis**. En otras palabras, se postula el ideal inclusivo y se silencian las formas condicionales para pensar el devenir social, político y cultural de grupos minoritarios y mayoritarios, en el marco de acciones que restrinjan la proliferación de nuevas tecnologías de inclusión excluyente. De otra forma, las propuestas institucionalizadas operaran como *"procesos de institucionalización de mecanismos de integración de aquellos grupos sociales que el capitalismo, inicialmente, condenará a la subordinación"* (Sorj, 2005:27). La imposibilidad ideológica de la inclusión reside en la incapacidad para pensar la sociedad en su conjunto, producto del eco especial de sus acciones y los énfasis paternalistas de sus políticas. A esto se agrega, la **presencia del discurso acrítico y funcional** que ha vertebrado gran parte de las investigaciones, los contenidos de los programas de especialización, los discursos gubernamentales y las acciones de los propios profesionales del campo que, en realidad, son profesionales de disciplinas que, por su **vecindad y semejanza**, elaboran un interdiscurso para resolver estas problemáticas.

La lucha por la creación de un sistema educativo que acoja a todos los ciudadanos da cuenta, en gran medida, de los múltiples problemas de integración y participación que sufren diversos colectivos de ciudadanos dentro del Estado, y con ello, demuestran la fragmentación de sus principales derechos sociales. La democracia como experiencia, en otros términos, contribuye a denunciar la insatisfacción que las **teorías democráticas dominantes** elaboran a partir de valores igualitarios contradictorios a la vez que, crecen y se diversifican las múltiples formas de desigualdad. La lucha por la educación inclusiva en su génesis ideológica, expresa que, *"la democracia es el espacio de las responsabilidades colectivas"* (Saravia y Escobar, 2010:24). La transformación de un sistema educativo en su conjunto a favor de la re-significación profunda de sus estructuras y prácticas, implica reconocer los efectos de la crisis del Estado y de sus fracturas, producto del avance del modelo neoliberal. De modo que, pensar el acceso al espacio de la educación inclusiva implica subvertir las estrategias de regulación de las relaciones sociales de un modelo discursivamente incluyente y pragmáticamente, reproductor del status quo del orden social. Saravia y Escobar (2010), explican que, la reformulación del sistema educativo a la luz de los aportes éticos y políticos de la educación inclusiva, reside en la capacidad por parte de los Estados para *"asumir la educación como una verdadera política de Estado, orientada a fortalecer significativamente la integridad del cuerpo social en lo estratégico"* (p.27-28) y, operar bajo un conjunto de directrices que actúen como extensión de la responsabilidad de Estado.

Las políticas universitarias sobre educación inclusiva han fortalecido discursivamente en países como Chile, Brasil, Colombia, Venezuela, Argentina, entre otros, la **responsabilidad política** de las decisiones gubernamentales para plantear un sistema educativo accesible y aceptable para diversos colectivos de ciudadanos. Saravia y Escobar (2010), proponen la necesidad de analizar contexto de las medidas sobre inclusión en las IES, desde la convergencia y articulación situada de la **responsabilidad social**, **institucional** y **política** que afecta a las IES. El propósito consiste en articular una **perspectiva ética** para **problematizar las principales dificultades** que afectan a la educación inclusiva, más allá, de un conjunto de explicaciones naturalizadas y reducidas a la exclusión y la desigualdad, pues, en su campo de análisis se cruzan y conectan múltiples niveles de análisis que identifican éstas y otras tensiones, especialmente, de tipo prácticas y teóricas. Tanto en la historia de la cultura como de las mentalidades latinoamericanas, el ideal por la eliminación de toda forma de discriminación, exclusión, violencia, relegamiento, representa su principal **objeto de batalla**. La persistencia sobre este objetivo puede explicarse a través de los procesos de deshumanización acontecidos a lo largo de la historia de

Latinoamérica. A esto se agregan, los énfasis coloniales y patriarcales que adoptan los modelos de pensamiento dominante actuando como dispositivos de marginación y omisión del saber. La reformulación del campo teórico, ético, político, histórico, metodológico, ideológico y discursivo requeridos para una educación inclusiva más oportuna en el siglo XXI, necesitan de una **crítica genealógica a su paradigma fundante** y al mismo tiempo, deben **constituir una estrategia de descolonización sobre las perspectivas normativas y seudo-alternativas** que sustentan a la Ciencia Educativa en su conjunto. En otras palabras, ¿cómo construir un discurso más oportuno sobre la inclusión desde la propia educación?, sin duda que, esto implica un desafío de mayor envergadura que inquiere progresivamente en una revisión **meta-epistémica** y **meta-histórica** sobre la misma. A modo de síntesis, las tensiones se podrían resumir de la siguiente manera:

- Las agendas gubernamentales han incorporado gran parte de los reclamos sociales y ciudadanos que denuncian los efectos opresivos y los coletazos del modelo neoliberal en la educación. Gran parte de las denuncias reflejan un posicionamiento naturalizado para sostener la batalla sobre la equidad y la justicia social en el marco de la revolución por la inclusión. De este modo, los reclamos han sido convertidos en problemáticas de Estado, reproduciendo un sistema de invisibilidad permanente para pensar la experiencia de la inclusión y los mecanismos de acceso al espacio de la inclusión.

- Presencia de objetivos de modernización de las agendas de educación superior bajo el mejoramiento de condiciones de acceso a la calidad, derivando con ello, en la **objetivización de las matrículas por cuotas de los estudiantes**, bajo una **política perversa jerárquica sobre las características de funcionamiento institucional e ideológica de las IES**. Un dificultad significativa que demuestran las acciones modernizadoras de la educación superior bajo los planteamientos pre-construidos de la inclusión, ponen en evidencia mecanismos para avanzar hacia la diversificación de los accesos, especialmente, para aquellos grupos definidos, construidos y situados política y socialmente como vulnerables, fomentando la emergencia de más disensos que consensos en la materia. A esto se agrega, la imposición de tendencias colonizadoras para asumir una posición teórica y metodológica sobre este campo de trabajo.

  Las políticas educativas por una educación universitaria de tipo inclusiva tienen el imperativo ético de persistir en la indagación y denuncia sobre los mecanismos que conllevan al incumplimiento de la democracia, la participación igualitaria y los derechos humanos al interior de sus agendas y políticas de producción del saber. La inclusión se ve seria mermada en la medida que, los Estados latinoamericanos no intervengan en la reducción de la mercantilización que condicionan el funcionamiento de los sistemas educativos invisiblemente.

- En el caso de las políticas y programas que apelan por la inclusión de personas en situación de discapacidad en IES, se documenta un conjunto de estrategias de afirmación positiva y reconocimiento pasivo sobre los derechos y mecanismos que conllevan al empoderamiento ciudadano, especialmente, desde una perspectiva dicotómica que, por un lado, impone el modelo epistémico tradicional de la educación basado en teorías acríticas para problematizar las estructuras de escolarización y, por otro, apela al discurso por la reformulación de la educación superior para todos. Sobre este particular, se suscitan mayores contradicciones, especialmente, por la intersección de micro-modelos que apoyan la lucha por la inclusión desde campos parcelados y periféricos a la real descripción de su objeto.

- El gran problema de la educación inclusiva en todos sus niveles denuncia la incapacidad de todos los campos de la Ciencia Educativa para sistematizar un conjunto de argumentos que permitan enfrentar las dificultades teóricas, metodológicas e investigativas de la inclusión. A esto se agrega, la debilidad de las investigaciones para interrogar las estructuras sociales y educativas que sustentan la producción de colectivos "excedentes" al interior de instituciones y prácticas concretas. Las

políticas de producción del conocimiento no logran descolonizar el escenario de las IES a favor de la inclusión.

- Chiroleu (2012), identifica que, el desarrollo actual de las políticas a favor de una educación universitaria de tipo inclusiva, bajo "*mecanismos como las becas y las políticas de acción afirmativas, que a menudo se aplican a través de cuotas para ciertos grupos que experimentan o experimentaron algún tipo de discriminación y la creación de cursos especiales destinados a determinados grupos*" (p.4). La emergencia de políticas de afirmación positiva y reconocimiento han tenido como argumento principal reducir los efectos discriminadores del pasado en colectivos tales como: a) personas en situación de discapacidad, b) grupos raciales no dominantes, c) grupos con denominación burda de diversidad sexual y d) estudiantes talentos procedentes de contextos vulnerables. Todas estas acciones se dirigen a pensar el devenir minoritario y con ello, a perpetuar la fragmentación de las desigualdades que afectan también al devenir mayoritario. De otra forma, demuestran el carácter contraproducente que manifiestan los actos declarativos a favor de la igualdad frente a los múltiples actos espontáneos de desigualdad que tienen lugar al interior de las IES. Es menester, equilibrar las fuerzas de análisis para construir una nueva arquitectura para los sujetos de la educación superior y sus contextos de actuación.

- Se necesita que las políticas educativas orientadas a desarrollar procesos de educación inclusiva en las IES, conserven un carácter de indistinción para experimentar el pensar y pensar la experiencia (Brukún y Krmpotic, 2006) real de un arquitectura ideológica y funcional capaz de albergar *"lo mezclado, lo indiferenciado, lo que nunca se ordenará en términos de pureza sino de distribución y redistribución"* (Greco, 2012:32), evitando de este modo, la generación de nuevos sistemas de desplazamientos al interior de las IES.

- Debilidades en la preparación de los docentes en temáticas de enseñanza para la equidad, la justicia social y la inclusión, no se manifiestan desde el eslogan naturalizado que los sustenta, sino que, desde la **creación de formas condicionales que reduzcan los obstáculos complejos que afectan a todos los estudiantes**. La formación de los profesores universitarios para la inclusión, representa un tema aún pendiente por parte de las IES. En páginas posteriores se presenta un análisis detallado sobre su desarrollo en este contexto.

- Presencia de acciones y lineamientos estratégicos que refuerzan y territorializan los mecanismos de ingreso por cuotas selectivas como parte de medidas transgresoras para hacer educación superior inclusiva, dando cuenta de medidas sectorializadas y de baja efectividad. De esta forma, Chiroleu (2012), explica que la ampliación de las oportunidades de ingreso y participación efectiva a la diversidad de IES, opera **bajo dispositivos de matrículas por cuotas que poco dicen sobre lo que implica gestionar el derecho a la educación y la creación de nuevas estructuras para ello**. Es importante que la reformulación del campo epistemológico, investigativo y metodológico para una educación inclusiva más oportuna en el siglo XXI, indague sobre las **tecnologías de producción de situaciones críticas de exclusión, explotación y marginación de los grupos subordinados en este nivel**.

En síntesis, las propuestas desarrolladas sobre educación superior inclusiva para grupos vulnerables, no asumen una dimensión condicional y epistémica de inclusión, más bien, se ubican en el espectro de acciones integracionistas con el propósito de otorgar cupos a grupos minoritarios, sistemas de becas para estudiantes talentosos y con dificultades económicas y con ello, imponiendo las lógicas binarias de selectividad bajo un manto ideológico de equiparación de oportunidades. Lucha constante en la región.

A esto se suman, las tensiones propias de la gratuidad que han sido disfrazadas a través de ésta fórmula, omitiendo así, la emergencia de una nueva ingeniería social. Se concluye observando,

criterios de muy baja intensidad para introducir cambios efectivos sobre la dimensión estructural que alberga a todas estas tensiones. El desafío condicional de la educación inclusiva apela en su dimensión ética y filosófica a **construir el espacio de lo común** como una esperanza en tiempos de exclusión. La búsqueda de nuevos fundamentos para una educación inclusiva y en particular, el diseño de formas condicionales oportunas para crear un sistema universitario de tipo inclusivo, dependen de las formas de subjetivación que según Greco (2012:33), reconfiguran el campo de lo común. Agregando además, las imposibilidades históricas para estudiar y estructurar la re-definición de las posiciones sociales (Dubet, 2012) que habitan todos los estudiantes en consideración de los marcadores de desigualdad estructuradas desde categorías de diferenciación que derivan en sistemas de segmentación educativa.

- El **análisis interseccional** (Crenshaw, 1989), la **matriz de dominación y los sistemas entrelazados de opresión** (Collins, 2009), permiten demostrar en qué medida las políticas de acción positiva o afirmativa constituyen cuerpos de alteración de las desigualdades que las medidas de educación universitaria inclusiva intentar eliminar.

  De esta forma, vale la pena preguntarse: ¿cuáles son las situaciones críticas de vulneración social que tocan a todos los colectivos de estudiantes y, en particular, a los estudiantes construidos como discapacitados?, o bien, ¿qué pueden hacer las IES para superar las **experiencias complejas** que afectan a las trayectorias sociales y educativas de su estudiantado e indicien en sus procesos de biografización?

  Conviene destacar, cómo el discurso dominante sobre la educación inclusiva dificulta la construcción de agendas alternativas para debatir sobre la potenciación de este campo de trabajo. ¿Qué elementos participan de este campo más allá del esencialismo que edifican las propuestas de inclusión universitaria?, ¿cómo se abordan las desigualdades en las políticas de producción del conocimiento de la inclusión y en particular, en los programas de educación universitaria para personas en situación de discapacidad?

- La expansión de la educación inclusiva como parte de los intereses ciudadanos y educativos globales, ha derivado en una cierta contradicción acerca de su contenido y alcance, convirtiéndose en el último tiempo en un debate central en la formación de inicial y continúa de los educadores, en las agendas políticas, en seminarios, conferencias y congresos, así como, en diversas perspectivas teórico-metodológica que intentan aproximarse a su objeto. Sin embargo, esta **no podría considerarse como un campo específico de estudio producto de su ambigüedad epistémica y baja intensidad metodológica**.

- Las propuestas en desarrollo sobre educación universitaria inclusiva se **fundamentan desde una visión patriarcal y vuelven a victimizar a las personas en situación de discapacidad** como colectivos a los que hay que hacer parte de la misma estructura que históricamente los ha excluido, ahora, con apoyos y estrategias específicas. En otras palabras e integrando los **aportes de la corriente interseccional** (Crenshaw, 1989; Expósito, 2012; Platero, 2007, 2012 y 2014; Cruells, 2015), cabe preguntarse, ¿qué tipo de exclusiones estarían superadas con la incorporación de acciones que garanticen educación universitaria para personas en situación de discapacidad?, o bien, ¿qué tipo de inclusión se podría conseguir?

- Se observa que los ámbitos de interés estipulados en las políticas de educación universitaria de tipo afirmativa y positiva a favor de las personas en situación de discapacidad, regresan a un complemento socialista ampliamente difundido durante los años ochenta, reforzando las tensiones ente acceso universal, reconocimiento a la dignidad e identidades múltiples y complejas. El desafío reside *"en que no cada demanda de reconocimiento debería ser respetada; si las políticas de identidad no incluyen*

también políticas de redistribución, el carácter emancipatorio progresivo de tal reconocimiento puede perderse" (Yuval-Davis, 2014:21).

- Es menester avanzar hacia la identificación intersectorial sobre los temas pendientes en la agenda ética y política de la inclusión en la educación superior para personas en situación de discapacidad, especialmente, desde la caracterización de los **modelos epistémicos que encubren determinadas políticas de producción del conocimiento en el campo de la educación inclusiva**, introduciendo así, un desafío múltiple, pues en el campo investigativo no existen aún trabajo que ofrezcan una caracterización sobre estas temáticas.

1.3.-INTERSECCIONALIDAD, INCLUSIÓN Y POLÍTICAS DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: ELEMENTOS PARA CARACTERIZAR LA MECÁNICA DE LA EXCLUSIÓN[7]

El concepto de interseccionalidad (Crenshaw, 1989 y 1991; Walzer, 1992; Brah, 1996; Lutz, 2002; McCall, 2005; Yuval-Davis, 2006; Davis, 2011, Platero, 2012 y 2014; Cruells, 2015) registra diversas fechas de datación al interior de la literatura especializada, demostrando con ello, esfuerzos transversales sobre este campo de conocimiento en diversas latitudes del mundo. Las referencias geopolíticas identifican aportes en Sudáfrica durante la década de los setenta. Se identifican aportes en Norteamérica con Crenshaw (1989) y en Alemania, con Lutz, Herrera, Vivar y Supik (2011). La génesis acerca del debate interseccional tiene su génesis en siglo XIX[8]. Recientemente, ha tomado mayor fuerza en España, a través del cuestionamiento a las políticas de igualdad de género, reconociendo a Platero (2007, 2009, 2011, 2014 y 2015) por reactivar esta perspectiva de investigación. A partir de 1989, el constructo adquiere una status de mayor estabilidad al interior de la comunidad científica, reconociendo a Crenshaw[9] como figura teórica principal de este enfoque, bajo la publicación: *"Demarginalising the intersetion of Race and Sex: A black feminist Crtique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics"* (Expósito 2012; Cruells, 2015).

Crenshaw (1991), entiende el concepto de interseccionalidad, **no como un listado de situaciones diferenciales, codificaciones binarias o variables desigualdad** que pueden afectar a un(os) sujeto(s), como expresa el discurso tradicional[10]. Más bien, se ocupa por explicar, de qué manera *"cada una de éstas interseccionaban de forma diferente en cada situación personal y grupo social muestran estructuras de poder existentes en el seno de la sociedad"* (Expósito, 2012:210). Otorga así, un conjunto de **directrices críticas y estratégicas** para **intervenir en las múltiples prácticas de subordinación/opresión/relegamientos** que proliferan y tienen lugar al interior de escenarios significados como inclusivos. De ahí su relevancia, en el diseño, implementación y seguimiento situacional y multidimensional, de programas de inclusión en sus diversas modalidades[11] (estudiantes en

[7] Se rescata el concepto desarrollado por Roger Slee (2010), sobre mecánica de la exclusión, para estudiar el funcionamiento de la misma y establecer una relación metodológica más intima entre los planteamientos inclusivos que la denuncian y los males que proliferan de la misma.

[8] Corresponden a cuerpos de discusiones que contribuyeron a desarrollar la arquitectura del enfoque interseccional.

[9] Especialista Norteamérica en teoría crítica de la raza, siendo mundialmente reconocida por introducir la teoría de la interseccionalidad a la teoría feminista durante la década de los ochenta, desde un análisis que se posiciona en la dimensión política de la interseccionalidad y de los estudios legales.

[10] En lo referido a la comprensión tradicional que efectúa el discurso vigente de la Educación Inclusiva sobre la comprensión de la desigualdad, cabe señalar que, consiste en la presentación de una listada de situaciones/contexto/prácticas de desigualdad, sin profundizar en sus causas estructurales y en sus mecanismos de producción/incidencia. De este modo, actúa como un mecanismo de colonización y despolitización al interior de las políticas publicas, de producción del conocimiento y de las investigaciones en particular. El desafío es emitir un conjunto de acciones críticas que permitan dictaminar a favor de su erradicación. Hoy sólo es, un acto de denuncia.

[11] De acuerdo a una investigación documental efectuada por el autor de este trabajo, en Latinoamérica, se observan cuatro grande ejes de abordaje para problematizar las agendas de Educación Superior desde los desafíos de la Educación Inclusiva, estas aluden a los clásicos sujetos excedentes de las estructuras educativas. Con mayor predominio, se identifican a los

situación de discapacidad, propedéuticos, programas interculturales y de género). La perspectiva interseccional establece un **conjunto de marcadores de desigualdad** o **marcadores diferenciales** (Crenshaw, 1991; Riffá-Valls, 2012; Platero, 2014), que permiten interrogar críticamente a las estructuras de escolarización que fundamentan la intervención inclusiva de colectivos de estudiantes vulnerables, a estructuras normativas que actúan como un dispositivo de acomodación de la diversidad. Explicita además, la necesidad de subvertir las lógicas intelectuales e investigativas sobre Educación Inclusiva, desde la identificación de modelos de desplazamiento epistémicos que trasciendan la dictomonía cartesiana del reconocimiento versus distribución. Es menester que, las diversas propuestas sobre educación universitaria para personas en situación de discapacidad, expliciten un análisis multidimensional a partir de los riesgos que las estructuras, políticas y contextos de participación pueden acarrear en su proceso formativo y con ello, rastreando un conjunto de eventos críticos que deben resguardarse, especialmente, en la operativización de condiciones académicas.

En otras palabras, la perspectiva interseccional otorga elementos para provocar el descentramiento del modelo epistémico normativo sobre educación superior inclusiva, prestando atención a los malestares estructurales compartidos por la ciudadanía en su conjunto. En contrate, al pensamiento institucionalizado para pensar las desigualdades, desde aquellos sujetos que experimentando situaciones de vulnerabilidad silenciadas, no son tipificados como parte de los tradicionales grupos vulnerables, marginándolos al interior de esta lucha. En efecto, implica reconocer que el pensamiento oficial por la inclusión margina a todos los Otros que habitan el campo mayoritario y que, de igual forma, son víctimas del conflicto social y ciudadano, explorando/denunciando de qué manera *"los diferentes ejes de diferencia se articulan en niveles múltiples y crucialmente simultáneos en la emergencia de modalidades de exclusiones, desigualdades y formación de sujetos específicos en un contexto"* (Brah, 2014:16).

La interseccionalidad según Platero (2014), aporta un conjunto de directrices para permiten examinar crítica y multidimencionalmente, los efectos del problema multicategorial que enfrenta la construcción de políticas universitarias de tipo inclusiva. La apertura del campo de la inclusión más allá de los efectos opresivos, demanda la identificación de situaciones diferenciales que entrecruzan las trayectorias académicas y sociales de los diversos cuerpos estudiantiles. La interseccionalidad permite subvertir las explicaciones naturalizadas circundantes sobre la exclusión, la desigualdad y la opresión social, introduciendo con ello, ámbitos críticos de análisis que permitan identificar concretamente, aquellas situaciones donde los estudiantes son objeto de exclusiones o desigualdades. Por tanto, es una invitación a subvertir el imaginario social y educativo sobre este tipo de discusiones. Resulta interesante observar, cómo los planteamientos básales de esta propuesta, aportan indicadores significativos para caracterizar el devenir minoritario y el devenir mayoritario, como acciones claves en la reestructuración del ejercicio del derecho a la educación superior desde un enfoque críticamente democrático. Un **desafío ético y político clave que enfrenta la lucha por la inclusión** en este contexto, expresa la necesidad de subvertir la idea de otorgar respuestas oportunas a sus principales reduccionismos. De modo que, desde los aportes de la interseccionalidad, se entiende que el devenir mayoritario, también enfrenta situaciones de relegamientos y resistencias ocultas, bajo **un manto invisible de vigilancia normativa que poco dice sobre las culturas de resistencia y las micropolíticas de producción de la subjetividad instaladas a partir del discurso de la inclusión**.

Las políticas públicas sobre Educación Inclusiva tienen la responsabilidad ética de demostrar, **desde qué dimensiones comunes y trasversales los grupos mayoritarios y minoritarios, se ven afectados por las mismas tecnologías, prácticas y contextos de desigualdad**, representando así,

---

colectivos con discapacidad, donde la discusión ha proliferado con mayor fuerza, incorporándose en las políticas públicas, las agendas de gobierno, investigaciones de postgrado, en seminarios, coloquios y congresos. Mientras que, los debates sobre el género han demostrado avances sutiles, que carecen de un examen crítico sobre los marcos normativos que los sustentan al interior de las políticas de producción del conocimiento en la especificidad discusiva de la Educación Inclusiva. Acciones específicas han recibido las tensiones sobre conformación de procesos formativos terciarios para la interculturalidad, especialmente, en el área andina de Latinoamérica, constituyendo universidades y centros de trabajo para colectivos indígenas.

un requisito previo fundamental en la modificación de los temas relevantes para gestionar la dimensión de aceptabilidad del derecho a la educación en las IES. Cruells (2015), en su tesis doctoral, titulada: *"La interseccionalidad política: tipos y factores de entrada en la agenda política, jurídica y de los movimientos sociales"*, explica que, a través de la interseccionalidad política, se puede interpretar de qué manera las estrategias políticas empleadas abordan la dimensión de desigualdad en sus temarios y agendas. En efecto, cabe destacar, la importancia que adquiere el análisis estructural sobre las políticas de producción del conocimiento que tienden a homogenizar, normalizar, despolitizar y excluir este tipo de cuestionamientos en sus mecanismos de transformación institucional. En la actualidad, las políticas de educación superior inclusiva, relevan la necesidad de brindar un proceso integral de formación a las personas en situación de discapacidad, desde la imposición del modelo epistémico de la Educación Especial, fundado en sistemas de ajustes y apoyos, instalando con ello, un debate sobre el carácter prescriptivo de la Convención de Derechos Humanos y de la Discapacidad, frente a la marginación de temas de mayor relevancia como los mencionados en este documento.

El problema de la educación superior inclusiva se reduce a una reconversión de las fuerzas ideológicas que sustentan su interdiscurso en un marco socio-histórico específico. La búsqueda de nuevas formas condicionales para hablar de Educación Inclusiva en la educación superior, deben comenzar por descolonizar los sistemas de razonamiento intelectuales que fundamentan su propósito y alcance en **mecanismos acríticos de lucha social**. La inteseccionalidad representa una apertura de partida que **invita a superar las posiciones investigativas dogmáticas** sobre las que se vertebra el discurso por una Educación Superior Inclusiva. A esto se suman, las deficiencias gramaticales que expresa el campo investigativo de este enfoque, especialmente, desde la consideración de factores estructurales y de interpretaciones meta-teóricas. Los estudios sobre Educación Inclusiva no son otra que, una fragmentación profunda de la realidad educativa latinoamericana, amparada en una concepción epistemológica normativa de tipo cartesiana. El análisis de los sistemas diferenciales en las propuestas de educación universitaria para personas en situación de discapacidad, debe interpelar mediante un **análisis crítico de los elementos de enlace que articulan los diversos niveles de desigualdad en las trayectorias de cada estudiante**, en su momento actual en las IES y, posteriormente, en su participación laboral. Por otro lado, el análisis interseccional se conecta con la igualdad de posiciones introducidas por Dubet (2012), en su libro: *"Re-pensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades"*, al analizar la posición social de los sujetos educativos y sus posibilidades de dominación de los derechos sociales básicos en un mundo despedazado y altamente segmentado. El **análisis interseccional permite evitar caer en nociones ahistóricas y esencialistas de la discapacidad**.

El enfoque de interseccionalidad (Combahee River Collective, 1977; Crenshaw, 1989 y 1991; Collins, 2009; Rey Martínez, 2008; Bustelo, 2009; Choo y Marx, 2010; Expósito, 2012; Platero, 2012, 2014 y 2014; Cruells, 2015) representa una de las herramientas teórico-metodológicas más oportunas e innovadoras para **comprender e investigar el funcionamiento real que adopta la exclusión y los sistemas de desigualdades múltiples** (Knapp, 2005; Puar, 2007) establecidos como estrategias de relaciones recíprocas al interior del campo ideológico-discursivo de la Educación Inclusiva. La propuesta interseccional introduce elementos que permiten **superar la categoría de diferencias de clase social** (Ball, 2001) como principal elemento generador de desigualdad y con ello, se adentra en la comprensión e interrelación de múltiples factores que en cada segmento social puede germinar diversas dimensiones de desigualdad o exclusión relacional o funcional. En este nivel, la investigación en Educación Inclusiva, reproduce un interés habermasiano de **tipo extra-teórico**[12]. Por otra parte, el reemplazo de la categoría de diferencias de clase social, dio paso, a que las variables como *"la raza, el género más adelante, la discapacidad y la orientación sexual, saltaran a la primera plana tanto de las perspectivas analíticas como de una relación nueva aunque provisional entre teoría y práctica"* (Ball 2001:98).

[12] Siguiendo los aportes de Osorio (2007), la dimensión extra-teórica permite la articulación de explicaciones posibles sobre un determinado fenómeno desde una visión psicológica o sociológica.

El enfoque de interseccionalidad contribuyó a **subvertir el orden dominante en la investigación educativa y sociológica**. Es fuente de error desde el discurso pre-construido de la Educación Inclusiva, denunciar la desigualdad sin aportar elementos que permitan interpretar cómo estas tecnologías de exclusiones múltiples se corporalizan y son experimentadas por los diversos cuerpos estudiantiles que acceden a la educación superior y, en concreto, en los estudiantes en situación de discapacidad. De lo contrario, la simple denuncia de las prácticas de exclusión instaladas, invisibilizadas y sin saber cómo intervenir y acceder a ellas, genera una imagen borrosa del sujeto político y de sus problemáticas más inminentes. Platero (2012), define la interseccionalidad como una

> […] variedad de fuentes estructurales de desigualdad que mantienen relaciones recíprocas, subrayando que el género, la etnia, la clase o la orientación sexual, por ejemplo, son categorías sociales construidas y que están interrelacionadas. En este sentido, nuestra tarea no es enumerar una lista de todas las desigualdades posibles, sino estudiar aquellas manifestaciones e identidades que son determinantes en cada contexto y cómo son encarnadas por los sujetos para darles un significado (p.2).

continúa expresando que, la interseccionalidad actúa como

> […] un proceso que contribuye a generar conciencia sobre cómo diferentes fuentes estructurales de desigualdad (u "organizadores sociales") mantienen relaciones recíprocas. Es un enfoque que subraya que el género, la etnia, la clase o la orientación sexual, como otras categorías sociales, lejos de ser "naturales" o "biológicas", son construidas y están interrelacionadas. No se trataría tanto de enumerar y hacer una lista inacabable de todas las desigualdades posibles, en una serie de "Juegos Olímpicos de la Desigualdad" (*Opresión Olympics*, Hancock, 2011), superponiendo una tras otra, sino de fijarse en aquellas manifestaciones e identidades que son determinantes en cada contexto y en cómo son encarnadas por los sujetos para darles un significado temporal (Platero, 2012). La interseccionalidad hace alusión a unas desigualdades u organizadores sociales que estructuran las vidas de las personas y que, muy a menudo, se pierden junto a un lánguido etcétera al final de una lista. Este mismo etcétera representa la imagen borrosa de un sujeto político que no es evidente ni pre-existente y que se construye en la acción (Platero, 2014:79-80).

En contraste, Brah y Phoenix (2004), entienden la práctica interseccional como un sistema de *"complejos, irreductibles, variados y variables efectos que resultan cuando múltiples ejes de diferencia —económica, política, cultural, psíquica, subjetiva y experiencial— se intersectan en contextos históricos específicos"* (p.75-76).

La interseccionalidad es hoy, uno de los modelos que aporta mayores perspectivas de análisis para **comprender el comportamiento de la exclusión**, contribuyendo con ello, a destrabar un conjunto de explicaciones naturalizadas sobre esta categoría al interior del campo de la Educación Inclusiva. El potencial que introduce el enfoque de interseccionalidad permite **reconocer/comprender los sistemas diferenciales que afectan el devenir minoritario y el devenir mayoritario en la búsqueda de formas condicionales que apoyen el surgimiento de una nueva arquitectura para las IES**, cuyas acciones de razonamientos se opongan a los múltiples sistemas de vigilancia normativa que el discurso actual de la Educación Inclusiva ha cristalizado en el seno de las comunidades académicas. La interseccionalidad es una herramienta práctica que permite superar la **domesticación académica** que sustenta el discurso progresista de acceso universal e inclusión en la IES y, en especial, de estudiantes en situación de discapacidad, olvidándose de reformar la sociedad. El abordaje de la exclusión, la segregación y, especialmente, la desigualdad en las propuestas actuales de educación universitaria de tipo inclusiva, se orienta a develar los mecanismos de privación material de los tradicionales grupos en situación de vulnerabilidad social.

Rescatando los aportes de Platero (2014), la interseccionalidad en el caso de las personas en situación de discapacidad en las IES, se vuelve relevante porque constituye un mecanismo de *"reconocimiento de su situación personal interseccional, así como de los procesos de reflexión ligados al empoderamiento. Aluden a personas que pueden estar situadas en lugares minoritarios, desde los que hacen frente a las normas sociales dominantes, a menudo enfrentándose a unos costes personales y sociales importantes"* (p.57). El peligro que refleja las propuestas de inclusión en la educación universitaria consiste en desconocer las experiencias de sus principales sujetos como mecanismo de transformación. Por lo que vale la pena preguntarse: ¿en qué situaciones las propuestas vigentes y sus políticas de producción consideran la voz de sus principales beneficiados?

El enfoque y la práctica de la interseccionalidad desarrolla un sistema de reflexividad que permite cuestionar los falsos consensos sobre Educación Superior y discapacidad y, particularmente, sobre sus principales ámbitos de intervención, respecto de las desigualdades estructurales que afectan su paso por la educación terciaria y qué tipo de oportunidades educativas reales encarnan. **¿Cuáles son los principales marcadores de desigualdad o sistemas diferenciales que toda propuestas de educación universitaria para personas en situación de discapacidad debiese contemplar?**, para responder a esta interrogante, se hace exigible **desviar el análisis hacia los aportes de los sistemas de resistencias instaurados por los propios estudiantes en situación de exclusión y desventaja**. Así como, analizar las condiciones de marginación invisibles que los estudiantes no significados como vulnerables enfrentan y que, al mismo tiempo, expresan demandas similares a las identificadas en las culturas de resistencias. Estas ideas, refuerzan la cristalización de un contexto cuya hegemonía instrumental y acrítica restringe la emergencia de nuevas formas de pensar alternativamente la educación y con ello, crear un campo alternativo para responder oportunamente a todas estas tensiones.

En su suma, la concreción e implementación de dichas unidades críticas de diferenciación pueden aportar mejoras significativas si éstas, se insertan en los mecanismos de evaluación de dichos programas. Su elasticidad e interdisicipinariedad, deja entrever aportes sustantivos para creación de indicadores de acreditación institucional y de carreras, o bien, resignificar los expuestos por los programas de acreditación de titulaciones de pre y postgrado. En el caso de los sistemas de acceso, redistribución de recursos y en las políticas institucionales, los marcadores diferenciales, aportan información relevante, permitiendo focalizar en aquellas condiciones estructurales que generan opresión y que, no pueden ser resueltas fácilmente. También es aplicable, a los contextos de formación práctica y a los futuros escenarios de empleabilidad. En este último, aportan información crucial para facilitar la búsqueda de empelo garantizando condiciones de potenciación del talento humano.

Los aportes de la interseccionalidad permiten comprender la mecánica o funcionamiento que adoptan los sistemas de exclusiones (Slee, 2010), desigualdades y opresiones en una **matriz de dominación** (Walsh, 2001) o en **sistemas entrelazados de opresión** (Collins, 2009), que **configuran las posiciones sociales** que definen a todos los sujetos, a través de diversas categorías de diferencia. La complejidad de la inclusión exige profundizar en las posiciones estructuradoras que definen la vida social y educativa de todos los colectivos de ciudadanos que, **sin distinción geopolítica**, experimentan condiciones similares de agobio y opresión. La perspectiva interseccional indaga en conexiones trasversales que configuran los mapas abstractos de la desigualdad. Su relevancia reside en la oficialización de un mecanismo alternativo para subvertir el orden dominante y las cargas de elección que producen las diferencias y las desigualdades. Su aplicación en el campo de la educación inclusiva, permite **elaborar criterios específicos** para contextualizar las desigualdades insertas en cada comunidad. Del mismo modo, resulta altamente oportuno, **diseñar un instrumento de evaluación sistémica** de las prácticas de inclusión a partir de este cruce de dimensiones analíticas, específicas y comunes a todos los cuerpos estudiantiles, que devele situacionalmente, qué tipo de organizadores sociales e institucionales producen/cristalizan las desigualdades más imperceptibles que enfrenta cada comunidad. En efecto, cabe preguntarse: ¿cuáles son las condiciones comunes de opresión que enfrentan los principales colectivos de ciudadanos que conforman el discurso de la educación superior

inclusiva? y ¿cuáles son los modelos epistémicos y las políticas de producción del conocimiento que avalan este marco de entendimiento?

El sentido diferenciador que aporta el concepto de interseccionalidad a la investigación y a la comprensión de las políticas de producción del conocimiento sobre la mecánica que la desigualdad, la opresión, la indiferencia colectiva, la segregación y la exclusión adoptan en el contexto epistémico de la inclusión, exige **re-pensar la lógica binaria**, que estas categorías, introducen en la elaboración del pensamiento de la educación inclusiva. Es relevante destacar que, las principales huellas discursivas o categorías de análisis que estructuran el discurso pre-construido de la inclusión, son en sí mismas, ejes de diferenciación y marcadores de análisis interseccional. Lamentablemente, el deseo modernista de la justicia social invisibilizó estas oportunidades de investigación, desde la sobre-imposición de la perspectiva individual como recurso de investigación. Las propuestas de educación universitaria inclusiva enfrentan el dilema de **no continuar particularizando las desigualdades, opresiones y discriminaciones estructurales** que comúnmente enfrentan los sujetos clásicos del discurso de la educación inclusiva. El reto está, en demostrar cómo éstas, se interrelacionan en la creación de un proyecto político más radical. ¿Cómo operan los diferentes ejes de diferenciación en la modernización del campo teórico, ideológico, político, ético, investigativo y pedagógico de la educación inclusiva?, ¿qué mecanismos participan en la despolitización de las principales patologías sociales que configuran el discurso vigente de la educación universitaria inclusiva? y ¿cómo funcionan los distintos ejes de diferenciación al interior de las propuestas de educación universitaria inclusiva?

El enfoque interseccional aplicado a la reformulación del campo investigativo de la educación inclusiva, permite **comprender qué situaciones comunes de desigualdad, opresión e indiferencia comparten los grupos minoritarios y mayoritarios en su paso por la educación superior** como mecanismo de superación del énfasis multicategorial que sustenta la reflexión teórica y la investigación científica y mantiene la estabilidad de las categorías. En otras palabras implica rastrear e interrogar críticamente un conjunto de respuestas relevantes que permitan responder a las siguientes preguntas, desde un **discurso lúdico** (Orlandi, 2012) en oposición al **discurso autoritario** que hoy fundamenta el discurso pre-construido sobre educación inclusiva y, en particular, sobre educación superior inclusiva. ¿Cómo romper con la unidireccionalidad y la homogeneidad que hoy establece el enfoque de Educación Inclusiva desde la ausencia de dispositivos de politización de su objeto?, ¿qué ideas han desradicalizado su potencial de transformación en las políticas públicas y en la investigación científica?, o bien, ¿qué silenciamientos guardan las políticas de afirmación positiva sobre inclusión de personas en situación de discapacidad, especialmente, desde la omisión de los marcadores de desigualdad al interior de sus propuestas? Un enfoque de educación inclusiva estructurado desde los planteamientos básicos de la interseccionalidad, enfrenta como desafío crucial, rescatar/resguardar las diferencias intergrupales que primeramente, enfrentan los colectivos de estudiantes definidos social e ideológicamente como vulnerables. Prestando atención a la proliferación y validación de prácticas de seudo-inclusión transversales en dichos colectivos, que pueden representar las bases de los sistemas diferenciales más inminentes a superar.

La **corriente discursiva francesa**, impulsada por Michel Pêcheux (1975) y ampliamente desarrollada y difundida en Latinoamérica por la Dra. Eni Orlandi (1993, 1998 y 2012), ofrece un conjunto de elementos para categorizar los sistemas de razonamientos que conforman las condiciones productos de un discurso en un campo de trabajo particular. En tal caso, se identifica a partir de los modos de producción de sentidos, tres tipos de discursos, los que en esta oportunidad, se mencionan con el propósito de caracterizar el discurso imperante de la educación inclusiva y demostrar, cuáles de ellos, puede aportar significativamente en la descolonización y desnaturalización de su campo de teórico, ético, metodológico y político vigente. La introducción de estos aportes, permite además, la identificación de los mecanismos de ruptura requeridos por la empresa destinada a reformular su terreno de especialización.

Tipología de discursos		Breve descripción conceptual	Observaciones significativas aplicadas al campo de la Educación Inclusiva
1	**Discurso Autoritario**	Corresponde al tipo de discurso generado en el campo de la educación inclusiva, cuyos mecanismos de transformación discursivos se encuentran contenidos y restringidos, colocando al interlocutor como agente exclusivo de producción del discurso. Se cristaliza un discurso dominante.	-Discurso reducido a las NEE, la etnia, la discapacidad y a las diferencias en negativo que actúa como un mecanismo de separación entre lo mayoritario y lo minoritario. Se consolida una gramática débil y de tipo binaria, cosificante preferentemente, para la obtención de recursos y subvenciones, la que no reforma el problema. -Se fundamenta en el modelo epistémico tradicional de la Educación Especial y una concepción epistémica de subalternos, omitiendo al Otro y restándole su posibilidad de representación. Situación que deriva en epistemicidios y omisión de saberes claves para subvertir los efectos patológicos sociales e ideológicos crónicos, que conllevan a esta situación. Se apoya además, en una visión positivista y postpositivista de la Ciencia Educativa. -Se estructura sobre los universalismos básicos de acceso a la ciudadanía. -Se crean programas basados en la inserción y en buenas intenciones, que no luchan ni interpelan a los modelos democráticos normativos vigentes al interior de las IES. -Sus políticas institucionales no significan argumentos que permitan comprender qué están diciendo o qué posicionamientos asumen en materia de justicia social e inclusión -La inclusión es normativa y funcional. Se desarrolla una tónica incorporacionista de sujetos abyectos y excedentes de las estructuras educativas, incluidos al mismo campo que los violentó y excluyó. Se omite la proliferación de concepciones alternativas más allá de los clásicos sistemas de ajustes impertinentes en desarrollo.
2	**Discurso Polémico**	Corresponde al tipo de discurso cuya acción enunciativa es controlada por las fuerzas productoras, derivando en una relación tensa sobre los sentidos del discurso de la educación inclusiva. Corresponde a todos los discursos que debaten entre la resistencia y la transformación del enfoque.	-Corresponde a todas las propuestas y debates que se aproximan a la politización de la lucha por la inclusión, especialmente, al intentar buscar formas condicionales que permitan dar cabida a grupos minoritarios y mayoritarios, a través de la creación de un campo alternativo para responder a sus principales necesidades y resolver las tensiones del contrato social que genera su malestar. -Se cuestiona el efecto epistémico normativo de las políticas y contextos que sustentan las propuestas de inclusión en IES. -Observancia de un discurso acrítico, funcional y naturalizado sobre sus principales regularidades discursivas que poco dicen sobre la inclusión como campo de batalla política y definen sus elemento de acción y agencia política. -No existe un cambio en la arquitectura general del nivel para recoger y responder oportunamente a los desafíos/necesidades de la totalidad de estudiantes.
3	**Discurso Lúdico**	Corresponde al tipo de discurso que presenta polisemia, es decir, los mecanismos de	-Se plantea la inclusión como un mecanismo de subversión del orden ciudadano dominante y, en especial, del campo ético normativo que sustenta

		transformación del discurso y los interlocutores no regulan su relación con los sentidos de este. Es un discurso deliberativo-transformador.	la lucha por la inclusión en lo social y educativo. **Se hace exigible la creación y la construcción de la ética de la inclusión**, avanzando más allá de la simple enunciación de la pregunta/preocupación filosófica por el Otro. -Se politiza la lucha por la inclusión desde argumentos más amplios que permitan repensar el devenir mayoritario y minoritario, especialmente, desde las culturas de resistencias instaladas y, en especial, desde la deconstrucción de la matriz de opresión estructural que produce todas estas patologías sociales crónicas. -Se apela a la creación de un nuevo orden ciudadano y a la ruptura de los sistemas categoriales vigentes. -Se operacionaliza a través de diversas variables la comprensión del funcionamiento de la exclusión. -Se construyen políticas de producción del conocimiento destinadas a eliminar modelos relativistas para explicar las principales patologías sociales. -Se visibilizan los elementos que definen al sujeto político de la inclusión, así como, los elementos que definen su acción política. -Se caracteriza el régimen biopolítico y su incidencia la formulación de políticas públicas y educativas de la Educación Inclusiva. -Se aproxima a la consideración temporal de la condición neoliberal que sostiene los planteamientos de la inclusión desde su campo normativo, interrogando especialmente, a las estructuras que imponen este mecanismo de reproducción.

Tabla 2: Tipología y relaciones entre discursos emergentes en el campo pre-construido de la Educación Inclusiva.

1.3.1.-PRINCIPALES DESAFÍOS IDENTIFICADOS A PARTIR DE LOS APORTES DE LA PERSPECTIVA DE INTERSECCIONALIDAD EN LUCHA POR LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA PARA PSD

A partir de los elementos teóricos analizados y su contraste con las tensiones que enfrenta el escenario sobre educación universitaria de tipo inclusiva, se observan los siguientes desafíos:

- Proponer un conjunto de argumentos más amplios y creativos que permitan levantar un marco teórico, político y metodológico para pensar una política nacional de educación universitaria para personas en situación de discapacidad, problematizada en torno a una comprensión compleja y multidimensional de la desigualdad estructural y los sistemas de violencia desde indicadores concretos que actúan como marcadores diferenciales para esta colectivo.

- Un desafío clave consiste en determinar estrategias que permitan describir cómo abordar las diferencias intergrupales articuladas al interior de una misma matriz de dominación en las estructuras universitarias latinoamericanas. Se hace necesario canalizar las ficciones políticas que hoy matiza el discurso de la Educación Inclusiva y con ello, avanzar hacia la visibilización del sujeto político de la inclusión y, particularmente, los elementos que posibilitan su acción política, desde la pregunta: ¿cuáles son las condiciones/posibilidades de subversión que tienen los abyectos en la

trama social y qué disputas escolares enfrentan?, ¿cuáles son los escencialismos involucrados en la teorización de la inclusión? o bien, ¿cuáles son las perspectivas desnaturalizados que desafían la asociación entre inclusión, totalidad y exclusión?

- Las agendas y las políticas de producción del conocimiento en materia de educación superior inclusiva, refuerzan un campo de batalla ausente de efectos políticos para abordar estratégicamente la transformación del contexto de ES y la reducción de la desigualdad interseccional y sus desigualdad secundarias emergentes y silenciadas.

- El desafío que introduce la interseccionalidad en los colectivos mayoritarios según Slee (2010), implica describir la mecánica de la exclusión y sus limitaciones en la conformación de la agencia, la posición de desventaja (Cruells, 2015) y la los sistemas de resistencia y relegamientos que pueden resultar en acciones de marginalidad en sus grupos sociales de referencia.

- La interseccionalidad introduce la necesidad de diversificar y ampliar los marcos metodológicos sobre investigación en Educación Inclusiva, especialmente, para conocer el funcionamiento de la desigualdad y la exclusión al interior de prácticas y contexto significados como incluyentes. Por otro lado, aporta diversos argumentos destinados a entender que el campo investigativo en desarrollo sobre Educación Inclusiva, carece de un sistema de reflexividad especializado a sus fines y propósitos, reforzando la existencia de un conjunto de aproximaciones sobre el mismo, pero reafirmando la ausencia de una metodología especifica acorde a su naturaleza epistémica.

- La necesidad de avanzar hacia la modernización del discurso de la educación inclusiva, y en particular, pensar el devenir mayoritario y minoritario, desde los aportes de la interseccionalidad, exige crear instrumentos que permitan evaluar las políticas de inclusión universitarias y de inclusión laboral, desde la determinación de acciones al interior de éstas, que contribuyen a deconstruir y liberar radicalmente, los significados sobre los principales marcadores de desigualdad o sistemas diferenciales como parte de las principales ficciones políticas y biopolíticas instaladas al interior del campo de la Educación Inclusiva.

- Evaluar las imposibilidades que efectúan invisiblemente las políticas educativas sobre educación universitaria a la luz de los aportes introducidos por el análisis anti-categórico, intra-categórico y extra-categórico. La tabla que se presenta a continuación, tiene como objeto brindar una explicación conceptual más específica sobre cada uno de los niveles de análisis que propone McCall (2005), acompañándose de su alcance concreto en la realidad socioeducativa. ¿Cómo conviven éstas categorías en los sistemas de vigilancia normativa el discurso por la educación inclusiva en las IES?

- En el caso del tratamiento del género, 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. **Se exige en este caso, efectuar un análisis crítico y deconstructivo sobre las identidades de género no normativas**. 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), haciendo patentes sus principales ficciones políticas, sistemas gramaticales que conducen a esta situación, en el marco de un régimen biopolítico que resta potencial crítico a la inclusión. Se hace necesario

comprender como estos fenómenos operan dentro de la conciencia contextual de la filosofía de la ciencia y trazan mecanismos de condicionamiento de la subjetividad.

La siguiente tabla tiene como objeto sintetizar los principales aportes de McCall (2005) sobre las dimensiones implicadas en el análisis de las políticas educativas y del conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva desde el aporte de la perspectiva interseccional. Se aporta una síntesis conceptual de cada dimensión y sus principales manifestaciones en la realidad de la educación terciaria.

Dimensiones implicadas en el análisis de las políticas educativas y del conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva		**Breve síntesis conceptual**	**Elementos que lo ejemplifican de forma más representativa en la realidad socioeducativa**
1	**Anti-categórico**	-Apela a la desconstrucción de las principales categorías /unidades analíticas que vertebran el discurso/lucha por la Educación Inclusiva. -Se reconoce que la producción de sistemas de categorización entramparan y restringen la vida social de las personas.	- Se utilizan para la asignación de recursos directos y más elevados, en el caso de los estudiantes incorporados dentro del discurso de la inclusión (abyectos). -Corresponde a los sistemas descritos en este trabajo sobre propuestas de matrículas por cuotas y objetivización de los estudiantes, a partir de subvenciones específicas según principales categorías participantes del discurso de la inclusión en las políticas educativas. Grupos minoritarios sobre-representados.
2	**Intra-categórico**	-El análisis se posiciona en los grupos que experimentan las múltiples desigualdades más visibles y directamente. -Analiza los **límites del significado** de las principales categorías que conforman el discurso teórico y metodológico actual de la educación inclusiva.	-Se plantea como un mecanismo d biografización, especialmente, en los estudios sobre fracaso y deserción escolar, o bien, en investigaciones de segundas oportunidades. -Implica análisis de las trayectorias de los estudiantes, de sus culturas de resistencias y de su agencia política otorgan elementos para pensar la **micropolítica de la inclusión**.
3	**Extra-categórico**	-Interpreta las categorías vigentes como imperfectas y mutables.	-No actúa como un mecanismo de fijación de la identidad y la subjetividad al interior de las propuestas y de las políticas, con la intención de explorar el funcionamiento real de la exclusión y la desigualdad, introduciendo un análisis sobre la condición neoliberal y sus posibilidades de transformación en el marco de la inclusión. Sobre este particular, existe un vacío en términos

			epistemológicos y metodológicos. -Se introducen elementos para aproximarse a la historia política de la resistencia y, en particular, de la inclusión.

Tabla 3: Dimensiones implicadas en el análisis de las políticas educativas y del conocimiento en el campo de la Educación Inclusiva desde la perspectiva de análisis interseccional.

De acuerdo al escenario educativo vigente, la lucha por alcanzar una educación universitaria de tipo inclusiva y su discusión, se posicionan con mayor fuerza en la **dimensión intra-categorial** propuesta por McCall (2005), puesto que los debates, la investigación y las acciones profesionales se concentran en la superación de desigualdades educativas, cognitiva y de aprendizaje de grupos definidos y producidos socialmente como vulnerables o abyectos. Sobre este particular, cabe señalar que, la escasa construcción del campo epistemológico de la educación inclusiva, explica un cruce que integra las tres dimensiones antes mencionadas, reforzando así, la vigencia de un **interdiscurso híbrido** sobre este campo de investigación.

1.3.1.1.-ESQUEMA DE INTEGRACIÓN DE DESAFÍOS INTERSECCIONALES APLICADOS A LA MODERNIZACIÓN DEL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

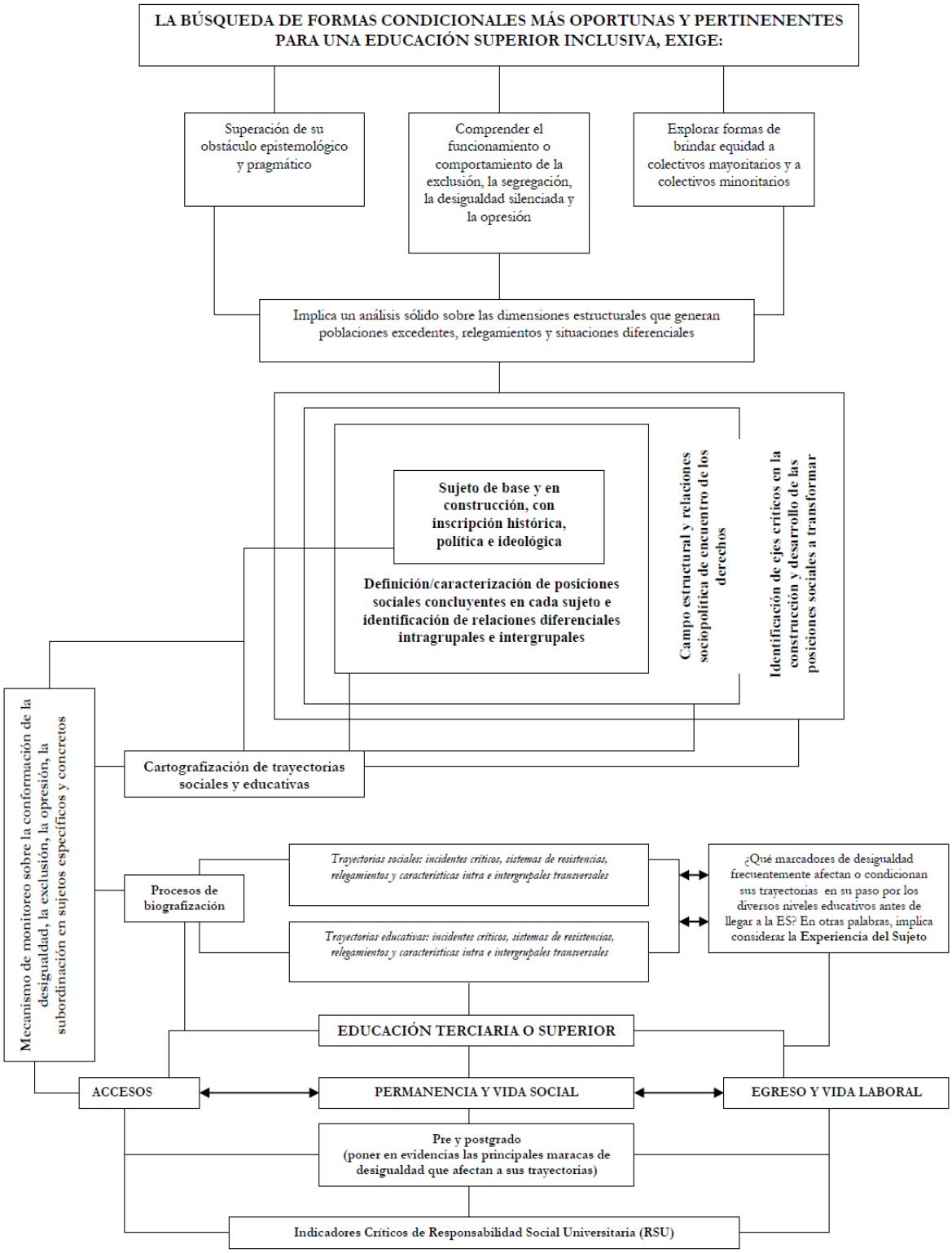


Figura 1: Principales desafíos interseccionales en la educación universitaria de PsD.

1.4.-PRINCIPALES TENDENCIAS SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

El campo de lucha por una educación universitaria de tipo inclusiva en Latinoamérica, gracias a la **elasticidad del concepto**, se ha posicionado sobre cinco dimensiones de gran significatividad al interior de las políticas educativas y de la investigación especializada. No obstante, en la situación actual de la región, aún persiste el problema epistemológico y pragmático como elementos invisibles al interior de la problemática, reforzando su dimensión multicategorial y esencialistas. Por otra parte, las tendencias identificadas, muestran un conjunto de posicionamientos que permiten insípidamente, acceder al campo de la inclusión, desde sujetos que exceden las estructuras de formación, fundamentado su necesidad de inclusión a partir de políticas de producción del conocimiento y mecanismos epistémicos encubiertos, que refuerzan la incorporación de poblaciones históricamente ausentes de este nivel, a estructuras normativas tradicionales, sin pensar de forma alternativa nuevos contextos y prácticas, cada vez más visiblemente, para sujetos opuestos a los mapas abstractos oficiales articulados al interior de las conciencias contextuales y socio-históricas de las IES.

El **desafío consiste en avanzar hacia la creación de formas condicionales alternativas** que beneficien al descentramiento colectivo de todos los estudiantes que acceden y participan de este nivel. Por otra parte, las **perspectivas de educación superior inclusiva refuerzan un carácter tutorial** al trazar directrices de apoyo, haciendo patente, la necesidad de invertir el compromiso ético y el funcionamiento institucional de las IES. La tabla que se presenta a continuación, sintetiza los aportes más significativos de cada una de las perspectivas de educación universitaria inclusiva en la región.

	Tipo de programa según dimensión en desarrollo	Descripción general del proceso
1	**Programas para estudiantes en situación de discapacidad y con NEE**	Corresponde a la perspectiva con mayor desarrollo en Iberoamérica a través de la investigación y del trabajo práctico al interior de las IES. En Latinoamérica, se han documentado experiencias desde hace más de cuarenta años sobre educación universitaria de PsD. Su interés recae en la ampliación de los derechos sociales y educativos al nivel de la educación terciaria, enfatizando en la necesidad de modificar los sistemas de ingreso, instalar condiciones efectivas para su participación y egreso de cualquier titulación de pregrado. No obstante, la construcción metodológica y teórica del mismo, reinstala las formas condicionales tradicionales del modelo epistémico de la Educación Especial, demostrando un campo de mutilación acerca de las conexiones significativas establecidas entre la naturaleza disciplinar de cada campo profesional y los sistemas de acompañamiento requeridos según las lógicas de funcionamiento de la formación técnica y profesional. Se evidencian avances significativos en asignación de recursos, sensibilización y promoción de la temática al interior de las IES, creación de programas de todo tipo para atender a las necesidades, específicamente, de participación y acceso al currículo, basada fundamentalmente desde los principios de la acción tutorial., entre otras. El conocimiento construido en este campo, aún es básico y debe dialogar con los principales ámbitos de desarrollo de la vida académica y social universitaria. A esto se agregan, la creación de unidades de apoyo y fortalecimiento del aprendizaje en las IES, como instancias de apoyo estudiantil y, en especial, a los que puedan presentar alguna NEE, entendiendo a estas, desde una perspectiva contextualizadora. Se observa además, un discurso uniforme sobre inclusión, que actúa como un mecanismo de copy-page de los fundamentos empleados en los demás niveles de enseñanza. Se exige avanzar hacia un discurso apropiado a las

		necesidades y tensiones que enfrenta la educación terciaria en este contexto.
2	**Programas propedéuticos o de potenciación del talento humano**	Refieren a la creación de programas denominados como propedéuticos cuyo interés pretende la superación de las desigualdades de aprendizaje y la ampliación de la participación social de estudiantes talentosos provenientes de sectores sociales y culturalmente vulnerables. Se intenta rescatar el campo inyectado de los sujetos y diversificar la lucha de clase. Estos programas rescatan la concepción del talento y potencial humano, señalando que, se encuentra distribuido en todas clases sociales, con lo cual, refuerzan la concepción que los sistemas educativos han desplegados diversas tecnologías para encapsular la inteligencia como un dispositivo de dominación e inequidad social. De acuerdo a los estudios de Kaplan (2007), la inteligencia en el sistema educativo occidental se ha construido a partir de la *ideología del don*, reforzando los mapas abstractos del desarrollo que privilegian a un determinado tipo de estudiantes y excluyen a otros. Los programas propedéuticos a pesar de adscribir a un sistema de razonamiento más amplio, demuestran imposibilidades para subvertir el orden hegemónico de tipo funcional que sustentan sus propuestas y con ello, perpetúa la proliferación de mecanismos silenciados de disciplinamiento de la subjetividad. A modo de síntesis, no cuestionan la escasa modificación de la estructura normativa sobre la cual se posiciona su intervención. La lucha por la inclusión debe generar formas condicionales alternativas que transformen el orden dominante y el oficialismo en las IES. De otra forma, las propuestas inclusivas denotan timidez política.
3	**Programas de Educación Universitaria Intercultural**	Son programas que amparados en los legados críticos culturales de Latinoamérica, se han propuesto rescatar el legado cultural y la agencia política de las minorías étnicas, definidos y producidos burdamente de esta forma. En este sentido, ha sido el Área Andina de Latinoamérica, la que mayores acciones de promoción y consolidación de oportunidades de educación terciaria ha desarrollado a favor de las poblaciones indígenas. Así, se han documentado en Ecuador, Venezuela y Bolivia, preferentemente, creación de leyes que permitieron el diseño e implementación de IES para grupos étnicos. **Entre sus principales logros destacan**: -Ampliación de ofertas educativas y políticas que fomentan el ingreso, la participación y el egreso efectivo de estudiantes procedentes de diversos pueblos originarios. -Contextualización de los programas y la oferta educativa a las necesidades y culturas de base de cada colectivo. -Creciente desarrollo de proyectos de investigación y extensión para sensibilizar y valorar la diversidad cultural. **Entre sus principales dificultades destacan**: -Incompatibilidad de los criterios de acreditación y las propuestas desarrolladas por las titulaciones de pre y postgraduación. -Escasez de programas de investigación y de postgrados de base intercultural. -Escasez de docentes para emprender procesos de sensibilización y diálogo al interior de las IES. -Evidencias de acciones discriminadoras por parte de diversos agentes comunitarios.
4	**Programas de sobre Género, Feminismo y Diversidad**	Describen acciones de mayor impacto en EE.UU. En el caso de Latinoamérica, la temática se ha centrado en generar foros y espacios de

	Sexual	discusión al interior de las IES, sin romper la timidez política que confluye sobre la producción social de la sexualidad y las identidades de género no normativas. Las IES seudo-problematizan el terreno de las identidades de género no-normativas desde una visión acrítica que fundamentaliza la tolerancia sin proponer espacios para el disenso, lo cuál, no transforma la realidad, ni sus múltiples formas de subordinación y discriminación. En este contexto, las luchas de la diversidad sexual en las IES aún representan un nivel de baja intensidad, en contrate, con las introducidas por la discapacidad y los programas propedéuticos. Su abordaje reside en acciones acríticas, que persiguen el respeto y la igualdad de trato en un marco normativo que no cuestiona las relaciones intrínsecas del saber y del hacer que buscan incorporar a dichas identidades a un sistema normativo sin modificación de sus estructuras de formación. En otras palabras, se busca incluir bajo un seudo-manto de respeto y valorización de las "diferencias", a un entorno altamente violento y que, a partir de este, fueron excluidos dichos colectivos. Las propuestas vigentes demuestran un campo de timidez política e ideológica, que afecta y condiciona las dimensiones de politización de los derechos de identidad, reconocimiento jurídico de personas transexuales/ transgénero, cambio de sexo, entre otras, al interior de los temas cruciales de las políticas universitarias. Se ha incorporado hace un par de años el concepto de Pedagogías Queer, que debe ser profundamente analizado con el propósito de evitar posicionar concepciones discursivamente transformadoras, que en la práctica continúan imponiendo un marco normativo y estrecho de trabajo, como ocurre con las propuestas de inclusión en todos sus dimensiones. Es menester revisar epistémicamente la formación de su objeto y vincular su interdiscurso, con los propósitos que persigue la lucha por la inclusión en este contexto. 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 referidas a género y educación, 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 y con ello, instalado discursos científicos que condenan la perdida de la función social ante un examen de VIH positivo por ejemplo, o bien, de prácticas sexuales que actúan como mecanismos contra-sociales, por ejemplo, mantener relaciones sexuales anales sin preservativo.
5	**Programas para estudiantes en situación de Ancianidad**	Los programas de ancianidad han tomado más fuerza como construcciones oficiales en algunas universidades argentinas. No obstante, no constituyen luchas y tensiones de mayor discusión en las universidades latinoamericanas en su conjunto. La educación de la ancianidad se orienta al desarrollo de procedimientos y lineamientos metodológicos para brindar formación de pre y postgrado, desde acciones específicas para este colectivo. Se reporta su abordaje al interior de los programas de inclusión de personas en situación de discapacidad. Es aún un tema poco representativo en las agendas de educación universitaria.

Tabla 4: Principales perspectivas de educación superior inclusiva en Latinoamérica.

1.4.1.-LOS PROGRAMAS DE INCLUSIÓN PARA ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

Tal como se ha mencionado anteriormente, el funcionamiento de los programas de educación universitaria para colectivos de estudiantes en situación de discapacidad, presenta una tradición y evolución de casi cuatro décadas en el contexto latinoamericano. Si bien, es durante el último decenio que las IES comienzan responder más activamente a las necesidades de este colectivo, las acciones implementadas, demuestran un claro posicionamiento ético a nivel discursivo que conjuga los aportes fundacionales que las políticas de reconocimiento y redistribución en sus orígenes, al precisar la necesidad de equipar derechos y reducir los sistemas de violencia estructural (Bourdieu, 2000; Kaplan, 2006), mediante el reconocimiento, el respeto a la diversidad (como propiedad intrínseca a cada ser humano)y la promoción estratégica de los derechos humanos en colectivos definidos/construidos desde marcadores y organizadores sociales como sujetos vulnerables o abyectos.

Por otro lado, se observa que, las diversas acciones implementadas reflejan un escenario institucional complejo, basado esencialmente en acciones individualizadas o departamentales y en escasos compromisos institucionales, durante su etapa genealógica. En el momento actual, la situación no ha sido revertida estratégicamente, desde la búsqueda de habilidades institucionales y organizativas que permitan desarrollar prácticas ecológicas e institucionales transversales en todos y cado una de los ámbitos/dimensiones de trabajo de las IES. En otras palabras, la situación actual de las propuestas de educación universitaria ha progresado hacia la instalación de la preocupación ética y formativa, con carencias en la construcción de sistemas institucionales basados en este modelo. La actividad de resistencia en las IES, como mecanismo generador de oportunidades para dicho colectivo, se articula a partir de unidades departamentales, quienes al igual que los programas de integración a nivel escolar, brindan procesos de acompañamiento a sus profesores y estudiantes, demostrando debilidades organizativas e institucionales para orquestar procesos de formación práctica altamente pertinentes a las necesidades de sus estudiantes. En síntesis, la situación puede ser descrita de la siguiente manera:

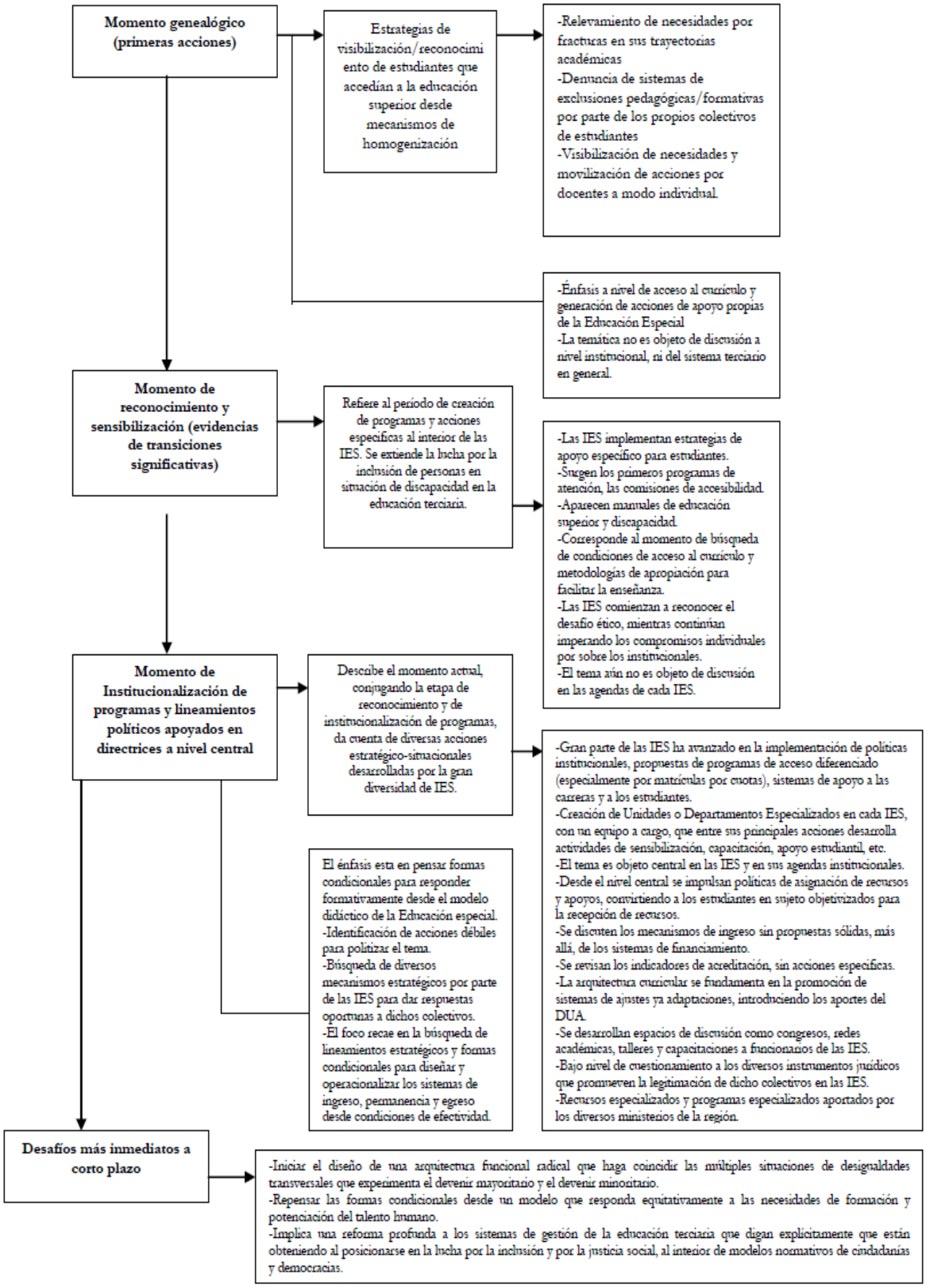


Figura 2: Principales momentos de la Educación Universitaria para PsD.

En la actualidad, con el objeto de operativizar el ideal inclusivo en todas las dimensiones de las IES, se han cristalizado acciones de todo tipo, especialmente, desde la creación de programas especializados y con ello, significando un conjunto de argumentos para decir que la institución ha alcanzado un carácter inclusivo. Se refuerza la dominancia ideológico-discusiva de los reduccionismos clásicos del discurso de la inclusión, amparado en sistemas de razonamiento y en conocimientos intelectuales propios del modelo epistémico tradicional de la Educación Especial y de la condición neoliberal. A esto se agrega, la necesidad de interceptar puntos significativos entre la lucha por la educación universitaria para personas en situación de discapacidad y la naturaleza de los procesos formativos exigidos por cada campo de estudio (carrera).

Por otro lado, se adeuda la instalación de **mecanismos de indagación crítica** que permitan semestralmente, informar sobre el estado de alcance de las competencias/capacidades más elementales definidas por cada titulación y flexibilizadas en función de los futuros intereses de desarrollo profesional. Otro gran desafío consiste en avanzar en términos investigativos a desnaturalizar los sistemas de exclusiones que refuerzan los diversos estudios sobre participación estudiantil en situación de discapacidad y las resistencias expresadas por sus profesores, por la exploración profunda de las formas condicionales más apropiadas para instalar la lucha por la inclusión desde la interrogación crítica de los factores que producen colectivos excluidos de las estructuras formativas. La determinación de nuevas formas condicionales es un ámbito crítico/complejo que demanda, la elegibilidad de indicadores para re-pensar los sistemas de ingreso, participación/permanencia, egreso, participación laboral y sistemas de enseñaza coherentes con este colectivo y la naturaleza epistémica de cada titulación.

1.4.2.-CLASIFICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA PARA PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD: NATURALEZA, CARACTERÍSTICAS Y MODALIDADES

En búsqueda de formas condicionales más oportunas que permitan pensar el escenario de la educación terciaria de otra forma y con ello, asegurar la implementación de procesos formativos coherentes con los desafíos antes citados, en este sub-acápite, se presentan algunos **criterios** que permiten clasificar y describir desde una aproximación inicial, los énfasis y alcances, de las **propuestas implementadas al interior de las IES**, en materia de educación universitaria para personas en situación de discapacidad. Estos criterios pueden ser de utilidad, si se desea caracterizar el escenario educativo general que enfrentan las IES a la luz de las tensiones y desafíos de la Educación Inclusiva y sus mecanismos de abordaje de las diversas perspectivas de educación superior inclusiva, tales como: a) personas en situación de discapacidad, b) programas de interculturalidad, c) programas de género y diversidad sexual y d) potenciación de estudiantes talentos procedentes de sectores vulnerables, etc.

La determinación de los criterios ha sido elaborada a partir de un mapeo documental que incorporó diversos países de Latinoamérica y Chile, en particular. Es menester señalar que, si bien, los criterios que se exponen a continuación refieren a programas de personas en situación de discapacidad, muchos de ellos, discursivamente, han diversificado sus planteamientos, avanzando sutilmente hacia el reconocimiento del talento humano y el empoderamiento de dichos colectivos. Los programas de educación universitaria para personas en situación de discapacidad, pueden describirse **según su tipología** a partir de los siguientes criterios:

	Según criterios de clasificación	**Descripción**
1	*Por tradición epistémica*	Corresponde al tipo de posicionamiento epistémico o paradigmático adoptado. Se identifican: a) la contribución de la Educación Especial, b) los aportes del discurso pre-construido y normativo de la inclusión, c) los travestismos discursivos y prácticos entre EE y EI. y d) los énfasis de la sociología a través de la lucha de clases.

2	*Por énfasis, alcance e interés*	Corresponde al tipo de énfasis que adquiere la intervención. Estas pueden ser: a) énfasis en inclusión funcional, b) énfasis en accesos y participación en estructuras normativas, c) sentido relacional de la inclusión y d) alcances deliberativos y trasformativos de las estructuras dominantes y opresivas de formación profesional que generan tecnologías de exclusión y desbordamiento de personas de las estructuras de la educación terciaria.
3	*Por construcción de sujeto*	Corresponden a programas cuyo ámbito de intervención y posicionamiento epistémico, se orientan: a) estrategias de compensación, b) estrategias de reforma para grupos minoritarios y vulnerables, c) estrategias orientadas a la diversidad como parte del reconocimiento de los Otros, d) acciones que describen el sujeto en lo funcional de la inclusión y en la aceptación, tolerancia y valoración de sus diferencias y, e) programas que entienden la diversidad como una propiedad intrínseca y connatural a toda experiencia humana.
4	*Por dependencia organizativa*	Corresponde a la clasificación de programas de educación universitaria de tipo inclusiva, a partir del posicionamiento, autonomía y dependencia que estos, adquieren en la estructura organizativa de las IES. De acuerdo con ello, pueden organizarse en: a) programas trasversales (dispuestos como unidades de trabajo colaborativo y de apoyo sistémico a todos los ámbitos de la institución, interrelacionándose con todos los campos de la vida universitaria siendo legitimado por la Vicerrectoria Académica y la Dirección de Docencia de cada IES), b) programas departamentales (creado al interior de un departamento, carrera o facultad específica) y c) 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).
5	*Por sistemas de participación y asignación de recursos*	Corresponden a programas cuyos sistemas de participación e ingreso, pueden efectuase a partir de: a) acceso universal sin distinción y sin mecanismos de categorización, b) ingresos prioritarios basados en políticas jerárquicas de asignación de recursos y objetivización de matrículas y c) ingresos duales que establecen distinciones entre el devenir mayoritario y el devenir minoritario, donde los primeros ingresan bajo criterios de normatividad y exclusión, mientras que los segundos, acceden por mecanismos de inclusión y por objetivización de matrícula.
6	*Por énfasis en la política pública*	Corresponden a lineamientos que pueden estructurase a partir de: a) lineamientos inspirados en el enfoque de derecho de PsD, b) basado en el enfoque funcional de la discapacidad y la visión interactiva de las NEE, c) basado en estrategias que apelan a la dimensión social de la discapacidad y los mecanismos de proliferación de tecnologías de exclusión y opresión en sus trayectorias y d) en dimensiones calidad y equiparación de oportunidades para la totalidad de la población estudiantil.
7	*Por mecanismos de accesibilidad*	Corresponden a medidas basadas en: a) recurrencia del universalismo del derecho a la educación, b) en la dimensión de accesibilidad del derecho a la educación y c) basados en la dimensión de aceptabilidad del derecho a la educación.

Tabla 5: Clasificación de las principales perspectivas sobre educación superior inclusiva.

A partir de lo anterior, los programas pueden clasificarse según su campo de trabajo como:

	Según tipo de programas	**Descripción**
1	*Programas cerrados*	Corresponden a programas formativos dispuestos al interior de las IES, que no son desarrollados a partir de una titulación de pregrado, sino más bien, representan una extensión de la formación laboral y de la TVA en

		estructuras universitarias. Estos programas se desarrollan por lo general en dos o tres años de formación, otorgando un conjunto de habilidades de alfabetización académica, gestión y emprendimiento, entre otras. Son programas que apuntan al desarrollo integral de sus estudiantes, orientados a la certificación de habilidades laborales. No representan programas de acceso a una titulación universitaria.
2	*Programas especializados*	Corresponden a los programas de inclusión universitaria de personas en situación de discapacidad, conformados específicamente, por unidades departamentales dependientes de alguna Vicerrectoria, Facultad o Carrera. Sus equipos se componen de Trabajadores Sociales, Profesores de Educación Especial y Psicólogos preferentemente. Presentan un énfasis compensatorio y de inclusión funcional en las estructuras de educación superior. Entre sus principales funciones, destacan el trabajo de apoyo tutorial a estudiantes en situación de discapacidad en la gran mayoría de ámbitos de vida universitaria, establecen acciones de colaboración y apoyo a la docencia y a sus docentes, gestionan actividades basadas en proyectos de financiamiento público. Así como, realización de acciones de sensibilización y promoción de la inclusión, programas de capacitación para el profesorado universitario, creación de políticas y lineamientos institucionales, etc.
3	*Programas diversificados*	Corresponden programas estructurados bajo la premisa que los talentos y el potencial humano se encuentran en todas las personas, sólo que, han sido reducidos y limitados por las inscripciones de clase y por las posiciones estructuradoras de los derechos de cada sujeto. Implícitamente adscriben a un sentido compensatorio desde argumentos más amplios de rescate del talento humano en grupos altamente vulnerables. En este tipo de programas, también pueden ubicarse las oficinas de inclusión o comisiones universitarias a favor de inclusión, que bajo la elasticidad del concepto, abordan las cinco perspectivas antes descritas.
4	*Programas abarcativos*	Corresponden IES que su diseño y gestión se estructura en todas las dimensiones a partir de la lucha por la inclusión. Sobre esta dimensión, no se reportaron acciones disponibles.

Tabla 6: Criterios de clasificación de programas de educación superior inclusiva.

1.4.3.-INTERNACIONALIZACIÓN, MOVILIDAD ESTUDIANTIL Y SISTEMAS DE BECAS PARA ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

Al explorar el campo investigativo sobre Educación Superior y Discapacidad, se documenta un creciente interés sobre estas temáticas, las que tienden a **reforzar el individualismo metodológico (Slee, 2010)**, especialmente, en **búsqueda de sistemas de acceso y ajustes especializados** que permitan responder a las necesidades formativas de dicho colectivo. Se reconoce con ello, la conformación de una agenda de investigación especializada en esta materia, conformada por una **visión interdisciplinaria**, cuyos cuerpos de conocimiento se solidifican desde aportes procedentes de las Ciencias Sociales y sus legados críticos, particularmente. Entre los temas de mayor investigación sobre Universidad y Discapacidad, se observan, a partir de un análisis documental y de fuentes documentales, los siguientes tópicos:

- ✓ Estudios sobre representaciones sociales de la discapacidad y sus procesos de participación en IES
- ✓ Estudios sobre condiciones académicas y desarrollo curricular adaptado para colectivos de estudiantes en situación de discapacidad y formación del profesorado (menor presencia)
- ✓ Estudios sobre procesos de aceptación y participación de PsD en estructuras normativas y funcionales de las IES
- ✓ Estudios comparativos en políticas públicas y educativas sobre educación universitaria en

situación de discapacidad entre diversos países de la región
- ✓ Estudios sobre sistemas de ingreso y políticas de asignación de recursos para promover educación universitaria en situación de discapacidad
- ✓ Estudios sobre debilidades didácticas y curriculares que enfrentan los docentes de IES respecto de la educación universitaria en situación de discapacidad
- ✓ Estudios de investigación-acción sobre implementación de programas para personas en situación de discapacidad y análisis de sus condicionantes productoras de efectividad
- ✓ Estudios sobre narrativas biográficas y trayectorias estudiantiles en PsD
- ✓ Estudios sobre participación estudiantil y ciudadana de PsD en IES
- ✓ Estudios emergentes sobre educación universitaria e interseccionalidad
- ✓ Estudios sobre tecnologías de la información y la comunicación en PsD en IES
- ✓ Estudios sobre sistemas de apoyo tutorial y movilidad académica en PsD en IES
- ✓ Estudios sobre implementación de medidas de accesibilidad académica, barreras hacia el aprendizaje y la participación, mecanismos de acceso y retención, experiencias exitosas de programas implementados a nivel de pre-grado (con mayor énfasis) y de postgrado (baja intensidad).

Cuadro 1: Principales campos de interés y temáticas asociadas al contexto investigativo de la Educación Superior Inclusiva para PsD[13]

A esto se agregan, la creciente conformación de **redes académicas y estudiantiles** para avanzar en la sensibilización, promoción y lucha activa por los derechos de educación universitaria para personas en situación de discapacidad, así como, congresos y seminarios en la materia y, programas de especialización con carácter de Diplomado y Magíster preferentemente. No obstante, ante el interés explosivo que hoy goza el campo de la Educación Inclusiva al interior de la Ciencia Educativa, es común observar que, los diversos programas de especialización vigentes, demuestran un **emparejamiento de las formas condicionales propias de la Educación Especial con las requeridas por la Educación Inclusiva**. Esta situación, puede constatarse a través de las referencias bibliográficas de los programas de estudios, las sugerencias metodológicas que explicitan y sus principales contenidos, que reproducen los fundamentos intelectuales de la E.E.

La **internacionalización[14] de la actividad universitaria** (Moles, 2006, Unceta, 2007; Gaete y Bartos, 2012) en el caso de los estudiantes en situación de discapacidad, demuestra un campo escasamente problematizado en el contexto latinoamericano. No obstante, se registran experiencias exitosas en los programas Erasmus, llevados a cabo por universidades europeas. Sebastián (2000) y Gaete y Bratos (2012), explican que la **dimensión internacional de las IES** se compone de dos dimensiones, tales como: a) la **cooperación internacional** y b) la i**nternacionalización**, cuyo propósito consiste en extender bajo un conjunto de *"políticas, procesos y actividades para obtener beneficios para la propia institución universitaria que las desarrolla"* (Gaete y Bartos, 2012:256). El desafío consiste en buscar un conjunto de argumentos que permitan **contextualizar esta dimensión de internacionalización** en el caso de las personas en situación de discapacidad. La internacionalización actúa como un mecanismo de transformación/innovación de la cultura institucional de las IES, introduciendo elementos críticos que permitan evaluar la conducción de procesos destinados a re-pensar el funcionamiento de las IES y con ello, evitar caer sistemas de alineación.

Entre las principales **finalidades** de la internacionalización en el campo de la educación universitaria para personas en situación de discapacidad, se observa:

[13] No fue posible documentar investigaciones referidas a acreditación de IES y titulaciones de pre y postgrado a partir de estudiantes en situación de discapacidad a partir de la heterogeneidad de IES en la región. Del mismo modo, no se registraron experiencias, reflexiones teóricas o estudios referidos a educación hospitalaria y educación universitaria en jóvenes y adultos con y sin discapacidad.

[14] Concepto procedente de las Ciencias Políticas y las Relaciones Internacionales, introduciéndose al campo de la Educación Universitaria durante la década de los años ochenta, reemplazado a la concepción dominante de cooperación internacional universitaria.

- Corresponde a la integración de la dimensión global de las IES y a la maximización del potencial humano en todas sus modalidades y etapas de la vida. En la situación específica de la movilidad y la internacionalización de programas y acciones en la población estudiantil con discapacidad, se observa baja intensidad de investigaciones y contribuciones sobre diseño metodológico de programas sobre esta temática en Latinoamérica.

  La internacionalización en el caso latinoamericano, se ha posicionamiento fuertemente en la **movilidad física** de los académicos y de los estudiantes, reforzando la **promoción de estudios virtuales** en el caso de los estudiantes en situación de discapacidad. La brecha entre programas de internacionalización y políticas institucionales en beneficio de este colectivo sigue siendo una deuda aún pendiente, que avance en temáticas de investigación, prácticas, docencia, cursos de estivales, entre otras.

- Corresponde a la ampliación de ámbito local de las IES en todas las dimensiones y ámbitos de su funcionamiento. El interés de la internacionalización debe responder a cuatro ámbitos críticos sobre el desarrollo formativo-institucional de las IES según Fernández y Ruzo (2004), éstos son: a) **académicos**, b) **políticos**, c) **culturales** y d) **financieros**.

  En el caso de los colectivos de estudiantes en situación de discapacidad, éstas dimensiones cobran mayor relevancia en su dimensión social, permitiendo la potenciación del talento humano en todas sus dimensiones, mientras que, en su propiedad política, permite la organización de políticas públicas y mecanismos de institucionalización que éticamente obliguen a las IES a plantearse alternativas para enriquecer el paso de la experiencia universitaria de todos su estudiantes. Por oto lado, la dimensión política juega un rol fundamental, especialmente, al trazar las directrices específicas, para que la política pública interrogue críticamente qué recursos económicos pueden destinarse para la movilidad académica en estudiantes con discapacidad, definiendo diversos tipos de acceso y apoyos para cumplimentar este proceso a través de criterios específicos y mecanismos de diferenciación según cada caso.

- Si bien, esta perspectiva persigue la *modalidad básica* de movilidad estudiantil internacional, denominada **física**, representan al mismo tiempo, el principal desafío que enfrentan las IES, puesto que requiere de la redefinición de recursos, sistemas de apoyo y condiciones académicas e institucionales al interior de cada IES. Mientras que, las **modalidades de tipo virtual y ficticia**, han sido ampliamente abordadas en el caso de los estudiantes en situación de discapacidad, puntualmente, en desde la implementación de acceso a titulaciones de pregrado en modalidad e-learnig. La dimensión ficticia según Gaete y Bartos (2012) corresponde a lineamientos de doble titulación.

- Por otra parte, en lo referido a la **dimensión de cooperación interuniversitaria** (Sebastián, 2000), se observa que esta, ha sido la de mayor proliferación y crecimiento al interior de las propuestas de educación universitaria para estudiantes en situación de discapacidad, particularmente, a través de acciones compartidas entre diversas instituciones, como proyectos de mejoramiento de la infraestructura, investigación y formación de estudiantes y del profesorado, estos últimos con énfasis en la promoción, sensibilización y ampliación de las competencias requeridas para abordar oportunamente los procesos académicos y sus necesidades formativas más directas de dicho colectivo. Ejemplos concretos de esta dimensión son los FDI impulsados por el Ministerio de Educación de Chile, cuya debilidad refiere al problema de participación según presencia de instituciones públicas o privadas, reduciendo el potencial de alcance de la justicia social y con ello, imponiendo acciones de objetivización de las matriculas a las que se dirigen. Otro desafío consiste en la **ampliación de la oferta académica internacional** en los diversos colectivos de personas en situación de discapacidad, tanto a nivel de pre y postgrado. En otras palabras, el carácter más

relevante que persigue la internacionalización es el desarrollo y fortalecimiento de la dimensión formativo-curricular.

La necesidad de avanzar en materia de movilidad e internacionalización para estudiantes, docentes e investigadores con alguna situación de discapacidad asociada, responde a la creciente necesidad de especialización y desarrollo del potencial humano a partir de: a) movilidad por **enriquecimiento/especialización del aprendizaje** asociado a cada campo de desarrollo profesional, b) movilidad por **cooperación** (caso típico de académicos e investigadores) y c) apoyo al desarrollo de **políticas universitarias** en la materia.

1.4.3.1.-DESAFÍOS MÁS INMEDIATOS QUE ENFRENTA LA INTERNACIONALIZACIÓN EN EL CASO DE LOS ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD Y LAS IES

- Incentivar, promover e implementar efectivamente políticas de internacionalización en colectivos de estudiantes en situación de discapacidad, a través de programas de intercambio estudiantil. Este sigue siendo un tema pendiente en las políticas concertadas entre los diversos gobiernos de América del Sur. Es menester que, cada una de las medidas que sean implementadas puedan ser medidas a través de criterios de acción positiva.

- Construir **estrategias de relaciones internacionales universitarias** que superen las debilidades políticas que enfrentan las agendas de educación universitaria para personas en situación de discapacidad y en especial, que promuevan la cooperación política y sistemas de innovación permanentes en materia de formación especializada, sistemas de acompañamientos e indicadores para evaluar la eficacia de la participación en este contexto.

- Promover programas de movilidad académica adecuada a las demandas de desarrollo integral formativo en estudios de pre y postgrado para personas en situación de discapacidad, a través de acciones que faciliten el aprendizaje de idiomas diferentes, mediante la gestión de una arquitectura transversal apoyada en una sólida política nacional y de cooperación internacional, sobre enriquecimiento de la formación especializada y la investigación en estudiantes y docentes con alguna situación de discapacidad.

- Establecer directrices para pensar un modelo de internacionalización conectado a los ámbitos de mayor relevancia de su proyecto formativo y modelo educativo, referido a maximización del talento humano en estudiantes en situación de discapacidad, permitiendo elaborar un instrumento con indicadores críticos para evaluar las barreras que el modelo educativo de la institución, evidencia de forma explicita e implícita, respecto de la implementación de un sistema de apoyo/asesoramiento continúo en todos los niveles de formación (pre y postgrado), con el propósito de promover la movilidad de sus estudiantes con alguna situación de discapacidad. A ello se agrega, la creación de un mecanismo de asignación presupuestaria para dar cabida a dichas necesidades en la gestión institucional y académica de las IES. El desafío no sólo tensiona las dimensiones intra IES sino que requiere del apoyo de empleadores/empresas, Asociaciones Civiles/ONGS, entre otras.

- Superar la baja presencia de investigaciones documentales sobre movilidad académica de profesores en situación de discapacidad, así como, de asociaciones gremiales y relevancia de sus voces en la literatura especializada. Esta dimensión direcciona hacia los dispositivos de violencia epistémica y, en particular, hacia la pregunta de Spivak sobre si el subalterno puede hablar y representarse, o bien, si se puede hacer política sin sujeto, según Bulter.

- Fomentar los acuerdos bilaterales o multilaterales para promover efectivamente la participación de programas de movilización para académicos, estudiantes e investigadores en situación de discapacidad, representando sus focos y énfasis más inmediatos, especialmente, en el levantamiento/promoción de un conjunto de medidas comunes sobre condiciones académicas e institucionales en programas de investigación, estudios de pre y postgrado preferentemente.

- Creación de una política de internacionalización en las IES que contemple a los estudiantes en situación de discapacidad, con fondos específicos y sistemas de acompañamiento destinados a fortalecer el talento humano y la experiencia intercultural. Según esto, los planes de acompañamiento a estudiantes en situación de discapacidad, tendrán como desafíos:

    - ✓ Fortalecer el aprendizaje de un segundo idioma y maximizar la eficacia de la competencia comunicativa en el caso de arribar a países con L1 diferente al español.

    - ✓ Facilitar el contacto intercultural a través de soportes SAC y LS y apoyos económicos para un agente significativo que acompañe al estudiante o docente en el caso de requerirlo según su situación de discapacidad. Ejemplo, estudiantes, docentes o investigadores con discapacidad intelectual o **en situación de enfermedad**.

    - ✓ Brindar facilidades de elección de destinos y programas según necesidades de cada estudiante, así como, privilegiar en la creación de indicadores críticos para la asignación de recursos específicos en función de sus requerimientos personales más inmediatos. Establecen sistemas de prioridades que consideren el talento y sus méritos en consideración de sus necesidades formativas y requerimientos personales/funcionales.

    - ✓ Todo programa orientado a la gestión de la movilidad de PsD en IES, debe incorporar las siguientes dimensiones sugeridas por Fundación Once, sobre articulación de programas de internacionalización, estos son: a) relevancia, b) calidad de su diseño y desarrollo, c) calidad del Equipo y de los acuerdos, d) impacto, difusión y sostenibilidad/sustentabilidad.

- Establecer vínculos significativos y generativos entre IES, organizaciones no-gubernamentales y asociativas de personas con discapacidad y fundaciones que apoyen la gestión de becas en los siguientes ámbitos: a) becas de intercambio en estudios de pregrado, becas de estancias en estudios doctorales y de investigación, becas para cursar programa de postgrados, d) difusión cultural, e) extensión y gestión universitaria y f) de movilidad para docentes con alguna discapacidad asociada. Es menester, estipular la creación de un mecanismo de apoyo concertado y un sistema de monitoreo y acompañamiento de resultados según el perfil del becario y su contribución al campo disciplinar-profesional al que pertenece, democratizando de esta forma, el acceso al conocimiento y la difusión de la investigación desde mecanismos que subviertan el orden dominante de la IES y promuevan activamente la solidaridad internacional.

- Fortalecimiento de recursos humanos, institucionales y de las habilidades organizativas implicadas en la gestión universitaria al servicio de la inclusión, al tiempo que éstos, coincidan activamente con los propósitos decretados en la políticas de cooperación interuniversitarias e intrauniversitrias referidas educación superior y discapacidad. Todos los programas de internacionalización y movilidad estudiantil debiesen ser abordados y problematizados a partir de un mecanismo interseccional e intersectorial.

- Contribuir al desarrollo de una metodología transversal que permitan diseñar y articular políticas de cooperación interuniversitarias desde el criterio de interseccionalidad y co-construcción y multiestamental al interior de las IES. Sumando a ello, la necesidad de coincidir en metas comunes

y sistemas de monitoreo de su impacto en cada comunidad académica, al tiempo que, permitan señalar de qué manera se cautelará el pleno desarrollo humano de sus colectivos implicados.

- Tanto la creación de políticas y lineamientos institucionales deben ser integradas en una estrategias de intervención institucional y académica que expresen, mediante criterios metodológicos concretos, de qué manera, se propone alcanzar la responsabilidad social universitaria en este contexto, junto a ello, estableciendo contexto pertinentes de desarrollo para sus diversos cuerpos estudiantiles a través del funcionamiento de dicha política.

- Sólo doce estudiantes españoles han cursado según la Fundación Once un programa de movilidad estudiantil "Erasmus"[15], entre 2010 y 2011. Se identifica el estudio denominado: *"La movilidad transnacional de los estudiantes con discapacidad: Estudio de situación y retos de futuro"*[16], donde se caracteriza el panorama actual sobre internacionalización y movilidad de colectivos en situación de discapacidad, evidenciando sus principales tensiones y desafíos de futuro en el contexto europeo.

1.4.3.2.-SISTEMAS DE BECAS PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

De acuerdo con el estudio efectuado por Fundación Universia y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (Fermi), en 2014, expresa que el 9,2% de los estudiantes con alguna situación de discapacidad accede a becas para cursar estudios de postgraduación, tales como: a) maestrías y b) doctorados, dando cuenta que 1.259 cursan estudios de maestrías y 378 se encuentran matriculados en programas doctorales. El estudio analizó las condiciones de inclusión de las personas en situación de discapacidad en las diversas modalidades que ofrece el sistema educativo español. En el caso de Latinoamérica, se carecen de estudios con cifras específicas sobre este proceso. La gran mayoría de los **sistemas de becas ratifican el principio de igualdad de oportunidades en sus convocatorias**, explicitando muy poco sobre lo qué están diciendo al respecto, demostrando con ello, la necesidad de introducir criterios para verificar qué tipo de acciones al interior de dichas propuestas permiten efectivamente dar cuenta del cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades y justicia social. Así como, del tipo de acciones que benefician a dicha población.

La información que se presenta en la siguiente tabla, tiene como propósito observar el tipo de medidas desarrolladas y con ello, demostrar el bajo campo de evolución que éstas, han demostrado, especialmente por parte de los gobiernos vigentes. La información recaba en la siguiente tabla fue recogida a partir de un **análisis documental** y de **fuentes secundarias** dispuestas en diversos portales de Internet.

Sistemas de Becas para Personas en Situación de Discapacidad en países de Latinoamérica				
Becas	**Organismos participantes**	**Destinatarios**	**Número de becas y programas**	**Información relevante**
Becas de postgrado en EE.UU. para profesional con discapacidad	Fulbright Colombia y Fundación Saldarriaga Concha	Destinada a profesionales discapacidad y profesionales del área de inclusión	2 becas de acceso a programas de maestrías y	En el caso de las PsD la beca puede sutilizarse en todos los campos a excepción de clínicas de salud.

[15] Corresponde a la modalidad de movilidad estudiantil de todos los cuerpos estudiantiles para la Unión Europea.
[16] Véase en: http://www.fundacononce.es/sites/default/files/estudio_de_movilidadeditoweb.pdf

	*Las becas se otorgan desde 2010 a la fecha. **La Fundación Fulbright posee una beca específica para Líderes Afrodescendientes. ***Entre 2010 y 2011 la beca se desarrollo de forma conjunta con Fundación Carolina ****La Fundación Saldarriaga Concha otorga en Colombia becas para jóvenes y adultos que deseen cursar estudios superiores con apoyo del Ministerio de Educación Nacional, Icetex y FSC.		doctorados.	La beca cubre la estadía, pasajes aéreos, tramitación de visa, manutención y pago de aranceles en las respectivas universidades.
Fundación Universia y la Fundación Carolina período 2016-2017 (corresponde a la renovación de convenio)	VII edición de ayudas al estudio para estudiantes con discapacidad procedentes de Latinoamérica para el curso 2016/2017, con el fin de promover la especialización y actualización de sus conocimientos y que continúen con su formación académica en España.	A través de esta alianza, durante los últimos siete años, se han otorgado un total de doce becas a estudiantes en situación de discapacidad procedentes de Latinoamérica, considerando ayudas técnicas y personales de movilización. El propósito creacional de esta alianza responde al logro efectivo y operativo del principio de igualdad de oportunidades en dicho colectivo, así como, refuerzo al imperativo ético que enfrentan las IES en esta materia.	Período 2016-2016, para cursar estudios de de postgrado, doctorado y formación permanente. El período mínimo de asignación de los becarios es de tres meses.	Becas para estudiantes latinoamericanos en situación de discapacidad que deseen cursar estudios de postgrado en IES españolas.
Becas y ayudas complementarias para PsD	Fundación Carolina y Fundación Universia	Mediante la ratificación del principio de igualdad de oportunidades, dispone de ayudas complementarias para PsD que hayan obtenido una beca otorgada por Fundación Carolina. Las becas que dispone Fundación Carolina son para estudios de postgrado, másteres y doctorado, para académicos, investigadores y estudiantes. Se incluyen becas para estancias de investigación, escuela de verano, proyectos de emprendimiento, programas de estudios institucionales, etc.	Para el período 2016 y 2017 cuenta con 607 becas distribuidas en 196 programas.	Becas en todos los campos del conocimiento, tales como: -Ciencias y nuevas tecnologías -Energía, medio ambiente e infraestructuras -Ciencias de la salud -economía y finanzas, organización empresarial y negocios -Ciencias sociales y jurídicas -Artes, humanidades y comunicación.
Becas Fundación Universia en el Centro Garrigues	Fundación Universia Desde 2008 a la fecha VIII Convocatoria cierra el 29 de julio de	Destinada a titulados universitarios de todas las titulaciones que deseen acceder a programas de	VIII convocatoria período 2016-2017.	Becas para cursar programas de Máster en el Centro de Estudios Garrigues.

	2016.	postgraduación. El requisito más importante es que demuestren un 33%, igual o superior, de discapacidad acreditada.		Fundación Universia otorga un 75% del valor total del máster.
Becas Fundación Iberdrola	Fundación Iberdrola	Sistema de becas especificas para deportistas paralímpicos orientadas a potenciar su preparación y fomentar su inclusión laboral futura.	Beca especifica para deportistas paralímpicos	
Becas Disability Rights Scholarship Program	Programa de Becas, financiado por Open Society Foundations y destinado a personas de distintos países de África y América Latina, tales como: -Argentina -Colombia -China -Malawi -México -Mozambique -Perú -Sudán -Sudán del Sur -Tanzania -Túnez -Zambia	Sistema de becas para cursar estudios de maestría. Programa se encuentra destinado a Abogados y representantes de los derechos de las personas con discapacidad de México, Perú y Colombia.	2 becas completas para cursar estudios de maestría en educación inclusiva. *Enfatiza en la participación de PsD a postular.	Sin especificación.
Programa de Becas Oportunidad al Talento	Fundación ONCE	Las becas se otorgan para la realización de movilidad transnacional, máster y postgrado y prácticas remuneradas. *Consideran estudios doctorales y estancias de investigación **Pueden postular sólo personas con nacionalidad española.	20 becas movilidad transnacional 20 becas máster y postgrado 2 becas de doctorado 2 becas de investigación 10 becas para prácticas en empresas	Programas de movilidad transnacional, postgrado y máster, doctorados, estancias de investigación y prácticas remuneradas en empresas.
Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford	Fundación Ford	Postulación a becas de maestría en Chile y Perú.	-Excluyen de la participación a cuidadnos estadounidense.	El programa de becas incorpora la manutención durante el tiempo de los estudios, pago de arancel académico, pasaje de ida y vuelta, computador, fondo de libros, entre otros.

Tabla 7: Aproximación general a los principales sistemas de becas y programas de becarios para estudiantes en situación de discapacidad.

1.5.-LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO[17] Y LOS ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD: LA NECESIDAD DE AVANZAR HACIA LA ACCESIBILIDAD ACADÉMICA Y EMPRENDER LA BÚSQUEDA DE FORMAS MÁS OPORTUNAS PARA PROMOVER LA ENSEÑANZA

Los estudios de postgrado para PsD representan un campo de trabajo escasamente explorado por la comunidad científica y profesional especializada, en materia de educación universitaria de tipo inclusiva. Los estudios de postgraduación son entendidos como un sistema de especialización

[17] Corresponde a la formación avanzada iniciada una vez que finalizan los estudios de pregrado.

profesionalizante o investigativa en un campo disciplinar particular del saber, descritos como programas de máster/magíster o doctorado. Ante la inminente necesidad de potenciación del capital y del talento humano, es preciso considerar cómo los estudios de especialización y postgrado de toda actividad formativa se orientan a brindar condiciones de especialización. Sobre este particular, cabe preguntarse: ¿de qué manera los sistemas de apoyo al estudiantado en situación de discapacidad, aseguran al interior de las IES, condiciones estratégico-situacionales para progresar en los diversos niveles formativos? El desafío que enfrentan los estudios de pre y postgraducación es, avanzar en la **búsqueda de condiciones de democratización del saber** y, en particular, en la determinación de **formas condicionales** que permitan avanzar en el diseño e implementación de una **arquitectura institucional**, **curricular** e **investigativa** que produzca condiciones de educabilidad (Grzona, 2015) acorde a las necesidades del mundo actual y de sus principales estudiantes.

Según Cruz (2014), Latinoamérica expresa un alto grado de heterogeneidad en los estudios de postgraducación, proliferan así, programas de diplomados, post-títulos, maestrías, doctorados y postdoctorados, entre otras. La realidad Iberoamericana en materia de postgraducación, enfatiza en dos tendencias claras: a) modelos de producción del conocimiento (orientados a la investigación) y b) a la formación (orientados a la profesionalización), siendo estos últimos, los de mayor presencia.

En el caso particular de los estudios de postgraduación en PsD, las IES enfrentan el desafío de avanzar hacia elaboración de protocolos que permitan evaluar la pertinencia formativa e institucional, como elementos que favorezcan el desarrollo de dichos programas. En efecto, implica considerar indicadores críticos y operativos para determinar los sistemas de acceso de cada programa y, por otro lado, lo sistemas de homologación basado en criterios de relevancia, conectividad y generatividad del conocimiento. A esto se agrega, el **establecimiento de dimensiones e indicadores que basados en la naturaleza de cada nivel formativo**, determinen un conjunto de acciones claves que permiten implementar sistemas de apoyo situados a las reales necesidades que podría enfrentar una PsD, al cursar un programa doctoral o sus respectivas estancias de investigación, estableciendo además, las **condiciones para la gestión del programa desde los aportes de la accesibilidad académica**.

Tal como ha sido mencionado anteriormente, la sobre-imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación Especial (Slee, 2010), ha derivado en la cristalización de medidas didácticas, curriculares y evaluativas que refuerzan la perspectiva del individualismo metodológico de la discapacidad y, discursivamente, fundamentadas desde un enfoque contextual. Esta situación, ha derivado en la incorporación de medidas escolarizantes para problematizar las estructuras formativas de la educación superior en el caso de las PsD y con ello, dando paso a la proliferación de sistemas de ajuste y acomodación de materias, libros, espacios, recursos Tic´s, entre otras. 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 qué repertorios formativos y didácticos contribuyen a fortalecer la formación de un ingeniero o de un médico, en el caso de las PsD. A esto se agrega, la necesidad de comprender cuáles son los grandes temas que merecen ser comprendidos/aprendidos en la formación profesional. Los estudios de pre y postgraducación, exigen avanzar hacia la búsqueda de formas que permitan pensar los accesos y sistemas apropiación del saber desde una perspectiva de heterogeneidad cognitiva. Para dar respuesta a estas tensiones, se identifican los aportes de la **accesibilidad académica y de la enseñanza para la comprensión a nivel curricular**. Mientras que, a **nivel didáctico** se introducen los aportes del **modelo 4MAT y de la neurodidáctica**. En lo relativo a la **evaluación de los aprendizajes**, aportan significativamente, las concepciones denominadas: a) **desarrolladora**, b) **alternativa** y c) **diagnóstica continúa**.

La accesibilidad se manifiesta a través de: a) su dimensión física, b) comunicacional y c) académica. La concepción de accesibilidad a la que adscribe la lucha por la educación universitaria para PsD, recoge los aportes efectuados por Schalok (1999), basada preferentemente entre persona y variables ambientales/contextuales, lo cuál obliga a las IES desde la perspectiva de la responsabilidad

social universitaria (RSU), avanzar en la gestión de soluciones integrales orientadas a la cumplimentar la función social de las IES. En la lucha por la educación universitaria de PsD, **no vasta con garantizar el acceso a la vida academia sino existen las condiciones estratégicas a nivel institucional, ético, curricular, investigativo y extracurricular para atender a las demandas de dicho colectivo**.

En 2013, tras un arduo debate emprendido por las diversas comisiones universitarias de discapacidad de las IES argentinas, tuvo lugar en la Universidad Nacional de Entre Ríos, la III Reunión Anual Ordinaria de la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos, donde fue creada la **Declaración de Paraná sobre accesibilidad académica**[18]. Entre los principales focos de discusión, se observan:

- Cuestionamiento a los modos rígidos de enseñar.
- Reconocimiento de transitar hacia procesos de ingreso, participación y egreso efectivo en cada una de las titulaciones de pregrado.
- El entendimiento de la accesibilidad académica como una deuda histórica y de alcance jurídico y ético para los colectivos de estudiantes en situación de discapacidad.

Las ideas ratificadas en la Declaración de Paraná, sin duda representan, un avance sustantivo en la relevación y visibilización de la temática, aunque por la información documentada, se observa omisión de criterios de operacionalización del currículo y la enseñanza acordes a la complejidad disciplinar de cada titulación. Además, se refuerzan ideas básicas evidenciadas en la modernización del sistema universitario europeo (EEES) y de las premisas elementales del enfoque por competencia, al expresar la necesidad de subvertir los modos rígidos de enseñar en las IES. Por tanto, los alcances de la accesibilidad académica, deben ser entendidos como una perspectiva abarcativa de la enseñanza y de los procesos curriculares, en beneficio de todos los estudiantes, pues de alguna manera u otra, el devenir mayoritario también expresa sistemas de relegamientos complejos e invisibles en su formación de pre y postgrado, constituyendo un dilema ético innegable de resolver. De acuerdo con los valiosos aportes de la Declaración de Paraná, así como, por diversos documentos, se observa que, la **accesibilidad académica representa un concepto en construcción**, que cuestiona profundamente a las estructuras de escolarización y a las prácticas de enseñanza.

En este contexto, la accesibilidad académica recoge implícitamente la idea fundacional del Diseño Universal de Aprendizaje (D.U.A.), al entender que el currículo y sus dispositivos de concreción y apropiación, generan discapacidades en los estudiantes. De modo que, la accesibilidad académica posicionada en esta premisa, se entiende como una forma de construir y gestionar el currículo de cada titulación desde la eliminación de barreras epistémicas y metodológicas, eminentemente. Las barreras epistémicas corresponden a las formas de estructurar el saber y las metodológicas, se posicionan en el campo práctico de la enseñaza.

La accesibilidad académica como dispositivo transversal de estructuración y desarrollo del modelo educativo de cada IES, se entenderá como un conjunto de opciones concretas que posibilitan la implementación del mismo en términos didácticos y formativos en la arquitectura curricular de cada titulación. Las directrices de la accesibilidad académica deben situarse en directa relación con el plan de desarrollo estratégico de cada IES. Del mismo modo, implica introducir directrices sobre la estructura curricular del modelo educativo, estableciendo conexiones significativas entre: a) pertinencia y generatividad de los aprendizajes, b) centralidad curricular respeto de las disciplinas, c) movilidad y transdisciplinariedad, d) relevancia de los aprendizajes y e) en sus respectivos ciclos y líneas de formación. En lo específico de los ciclos formativo, permite determinar y graduar un conjunto de saberes claves, los cuales deben ser evaluados/monitoreados en su nivel de alcance/logro por cada

[18] Para mayores consultas véase: http://www.unr.edu.ar/noticia/7437/intenso-debate-sobre-accesibilidad-academica-en-las-universidades-nacionales

estudiante como mecanismo de acreditación de capacidades/competencias claves que habilitan al estudiante en la progresión de su plan de estudio.

En este contexto, la accesibilidad académica integra el principio de accesibilidad universal a la vida académica, procurando el aseguramiento de las competencias y de los aprendizajes más relevantes requeridos por cada campo de desarrollo profesional. Su carácter de flexibilidad, plantea la necesidad de responder situacionalmente a las múltiples necesidades educativas que experimentan todos los colectivos de estudiantes. ¿Qué aporta la enseñanza para la comprensión (EpC) en este contexto?

El modelo de **Enseñanza para la Comprensión** (EpC) (Perkins, 2006; Stone Wiske, 2008), tiene sus orígenes en el proyecto cero desarrollado por la escuela de postgrado de la Universidad de Harvard, desde hace treinta años. Su interés se posiciona en el replanteamiento de las formas curriculares y didácticas, para lograr en docentes y estudiantes, procesos de comprensión profunda dentro de las disciplinas, además de introducir ayudas para potenciar la educación del pensamiento. En el caso particular de la educación universitaria aporta la capacidad de articular las formas de enseñanza desde un conocimiento generativo y aplicable en todas las dimensiones de la vida cotidiana. Gracias a esta idea, se introduce la necesidad de formular las curriculas de la educación superior a partir de los temas que efectivamente valgan la pena aprender, estipulando tres preguntas claves: ¿qué temas merecen ser comprendidos en la formación universitaria de grado?, ¿qué es exactamente lo que los estudiantes deben comprender de un tema? y ¿cómo estos demostrarán que han comprendió profundamente?

La Enseñanza para la Comprensión (EpC) en la formación de pre y postgrado, aporta: a) lineamientos para estructurar el período de formación profesional desde una visión conectada con la realidad y sus principales dilemas técnicos, prácticos, investigativos y éticos, b) a la creación de lugares para el análisis de la práctica y de reflexión sobre cómo pensamos, c) entrega elementos para que los propios estudiantes reflexionen sobre su práctica y d) seleccionado contenidos o temas a través de los cuales los estudiantes le otorguen sentido a lo que aprenden.

En este modelo, la **"comprensión"** se entiende como *"la capacidad de una persona para pensar y actuar con flexibilidad utilizando lo que uno sabe. Es ser capaz de tomar el conocimiento y utilizarlo en formas diferentes"* (Perkins, 2006:70). Mientras que para Blythe (1998), agrega que, la comprensión se manifiesta cuando *"el estudiante desarrolla la capacidad de hacer con un tema o contenido una variedad de cosas que estimulen el pensamiento, con la finalidad de aplicarlo de formas que vayan más allá del conocimiento y la repetición"* (p.12). En síntesis, apela: a) a un conocimiento basado en un estilo de enseñanza centrada en temas ricos en posibilidades y conexiones, b) desarrolla un currículum que contenga conocimientos razonables y próximos a la actuación profesional de los estudiantes, permitiendo una vinculación profunda con percepciones y aplicaciones futuras, c) se entiende como una comprensión de gran amplitud, d) estructura experiencias de aprendizajes que consideran los intereses, motivaciones y necesidades académicas y de desarrollo profesional futuro de los estudiantes y, e) cada experiencia de aprendizaje permite a los estudiantes usar activamente lo aprendido.

El modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC), refuerza los hallazgos el Laboratorio de Entrenamiento Nacional de Maine, sobre las formas más oportunas que cristalizan la enseñanza o promueven, un clima altamente resonante para el aprendizaje. La figura que se expone a continuación, explica las estrategias de promoción del aprendizaje que más benefician a todos los estudiantes:

Figura 3: Pirámide del Aprendizaje. Fuente: Fernández (2014).

Siguiendo estas ideas, Robinson (2015), explica **cómo funcionan los programas de educación alternativa** en los EE.UU., el autor identifica que

> […] trabajan a menudo en proyectos prácticos o en la comunidad ayudando a otras personas, o en montajes y en representaciones artísticas. Trabajan en grupos cooperativamente. Junto con sus profesores habituales, colaboran con personas de otros sectores que les orientan y les sirven de modelo: ingenieros, cinéticos, tecnólogos, artistas, músicos, líderes empresariales, etcétera. Estos programas de educación alternativa suelen dar grandes resultados: alumnos que estaban aletargados se despabilan; los que creían que no eran inteligentes descubren que lo son; los que temían no ser capaces de hacer nada bien comprueban que sí pueden. Tras tomar conciencia de ello, tienen una idea más clara del rumbo que quieren tomar en su vida y aprenden a respetarse más. Por lo general, su rendimiento académico convencional también mejora muchísimo. Descubren que hay otros caminos en la vida que son igual de gratificantes" (p.63-64).

El aprendizaje basado en la Enseñanza para la Comprensión, exige una variedad compleja de desempeños, que desafíen a los estudiantes a utilizar lo aprendido en la resolución de acciones cotidianas, funcionales y significativas para su vida. Situación que implica un repertorio amplio de acciones desarrolladas por los estudiantes. Los desempeños para Blythe (1999), Perkins (2993 y 2006) y Stone Wiske (2008), son **actividades que requieren que los estudiantes usen lo aprendido en situaciones nuevas, teniendo como finalidad, la resolución de desafíos divergentes**.

¿Existen niveles de comprensión en EpC?, efectivamente. Perkins (2006), han establecido **cuatro niveles** que experimenta todo ser humano al momento de conseguir un estadio de comprensión. Los niveles identificados por este autor son: a) *nivel de contenido*, b) *nivel de resolución de problemas*, c) *nivel epistémico* y d) *nivel de investigación*. Estas cuatro dimensiones permiten comprender de qué manera los estudiantes organizan sus imágenes mentales al momento de resolver un desafío. El **nivel de contenido** esta determinado por el **procesamiento de rutina de información**. Se reduce al tratamiento de información conceptual, algorítmica, etc. En esta etapa, el sujeto cognoscente utiliza muy solidamente estrategias de mecanización y reproducción de la información. El **nivel de resolución de problemas**, el estudiante integra conocimientos teórico-conceptuales y busca acciones de resolución práctica a dichos problemas. En este nivel los estudiantes son **conscientes del tipo de estrategias** que necesitan poner en práctica para **resolver con éxito determinadas tareas**. El **nivel epistémico**, se logra una vez que el estudiante ha sido capaz de internalizar información teórica más relevante y

aquellos procesos mentales que le permiten resolver estratégicamente la tarea. Los estudiantes que alcanzan este estadio en un determinado contenido son capaces de profundizar sobre el tema e indagar en explicaciones más elaboradas sobre el mismo. El último nivel identificado, denominado **de investigación**, se caracteriza por integrar conocimientos teórico-prácticos, discutir resultados y construir nuevos conocimientos. Son estudiantes que desean ir más allá de lo entregado en clases.

¿Cómo integrar estos aportes en la construcción didáctica diaria de una sesión de clases?, un aporte significativo ha sido el otorgado por el modelo 4-MAT. Sus planteamientos permiten la programación de actividades, desafíos o desempeños que los estudiantes tendrán que resolver. El modelo 4-MAT, creado por la Doctora norteamericana Berenice McCarthy en 1987, tiene como propósito alentar a los educadores en el desarrollo de un círculo de aprendizaje completo, que atienda a las especificidades y particularidades de la estructura cognitiva de cada aprendiente, sentando con ello, las bases generales requeridas para una didáctica de la inclusión, puesto que, no involucra un sistema de ajuste como en páginas anteriores se mencionaba.

El modelo 4-MAT identifica cuatro tipos de estudiantes: a) **aprendices imaginativos**, su aprendizaje se ve optimizado en situaciones que se les permite reflexionar profundamente a parir de lo aprendido. Para Robinson (2015), la creatividad y la imaginación, son atributos diferenciadores de la especie humana y son claves en el aprendizaje. La investigación neurocientífica ha reafirmado que tanto la imaginación, creatividad, fantasía y curiosidad son fuerzas motoras del aprendizaje y recursos claves para garantizar un óptimo proceso de aprendizaje-enseñanza. b) **Aprendices analíticos**, aprenden más oportunamente a través de experiencias que les exijan pensar y reflexionar profundamente sobre determinados tópicos de estudio. Representan un porcentaje de estudiantes que disfrutan más con el aprendizaje que implica investigar y profundizar temas según sus intereses formativos. Según McCarthy (2013), piensan como expertos. c) **Aprendices de sentido común**, responden a la pregunta del cómo, es decir, su proceso de aprendizaje se ve fortalecido cuando las experiencias didácticas se centran en crear, reparar y experimentar. Su aprendizaje es más procedimental. Y finalmente, d) los **aprendices dinámicos**, aprenden más y mejor, cuando tienen la posibilidad de auto-descubrir, o bien, la tarea requiere involucrar sentimientos o el despliegue de múltiples formas de trabajo.

Es importante saber identificar en cuáles de estos grupos se ubican nuestros estudiantes, con el propósito de optimizar sus procesos de aprendizaje. La propuesta desarrollada por Dra. McCarthy, es aplicable a estudiantes con necesidades educativas especiales y con alguna situación de discapacidad, puesto que, estos colectivos de estudiantes, también aprenden más y mejor, jugando, moviendo el cuerpo, simbolizando significados, utilizando materiales sensoriales, entre otros. Es importante descubrir en cuáles de estos grupos se encuentran, explorar las fortalezas de su competencia cognitiva, lingüística y comunicativa. **Los niños, jóvenes y adultos que experimenten una determinada necesidad educativa especial o bien, alguna situación de discapacidad, también poseen talentos y, sobre esto, es urgente saber intervenir e identificar**.

1.6.-LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA LA INCLUSIÓN Y LA DISCAPACIDAD

La heterogeneidad de tensiones y exigencias que enfrenta la educación terciaria, sus instituciones, docentes y sus estudiantes, exige avanzar en la búsqueda de condiciones que permitan transformar la enseñanza desde una perspectiva de equidad y justicia social que otorguen mayores condiciones de **acceso efectivo al currículo de cada titulación**, mediante **formas didácticas potenciadoras del talento humano**. En otras palabras, implica buscar formas condicionales que permitan a todos los estudiantes progresar en la arquitectura curricular de cada titulación desde sus intereses personales y profesionales futuros, asegurando un conjunto de saberes propios de la disciplina y de su futuro campo de desarrollo profesional.

En este contexto, la educación universitaria de personas en situación de discapacidad (García y Cortina, 2011; Sánchez Palomino, 2011; Fernández, 2012) exige que el paso de dichos colectivos por las IES este cargado de **experiencias significativas** que trasciendan el pensamiento y la acción basado en sistemas de ajuste y acomodación, situando al estudiantado en una **arquitectura formativa** que facilite el empoderamiento ciudadano, ético y profesional, en todos los ámbitos relevantes de la formación; especialmente, los referidos a la **formación práctica aplicada**. Una debilidad constatada en los programas de formación del profesorado universitario, demuestra la baja intensidad de situaciones que faciliten la comprensión e interacción de las diferentes realidades, contextos y situaciones a las que este colectivo se deberá enfrentar, inicialmente, participar en menor medida, a través de sus niveles progresivos de práctica y posteriormente, en su contexto laboral.

De modo que, la formación del profesorado debe concentrar sus esfuerzos en la institución de modelos formativos que conecten significativamente ambas dimensiones en sus diversos módulos y dimensiones metodológicas. Siguiendo a Ken Robinson (2015), la arquitectura formativa de programas de educación del profesorado universitario para la inclusión y, en particular, para la discapacidad, debe cuestionar críticamente, los contenidos o tópicos que conforman sus curriculas, interrogándose: ¿cómo estos programas permiten fortalecer el diseño e implementación de estrategias metodológicas que permitan comprender e interpretar las múltiples desigualdades que experimentan las PsD en el acceso al currículo más elemental de su titulación? y ¿bajo qué condiciones los fundamentos teóricos/metodológicos de dichos programas, facilitan el replanteamiento de la enseñanza a partir de temas, contextos y prácticas altamente relevantes para su campo disciplinar y qué expliciten múltiples formas de demostrar lo aprendido?

Asimismo, los programas de educación universitaria para personas en situación de discapacidad al igual que, los referidos a formación del profesorado en este contexto, están llamados a subvertir la proliferación de estrategias y procedimientos de incorporación de estudiantes a estructuras normativas que apelan a la valoración de las diferencias, como estrategia básica que consiste en normalizarlos al máximo. En contrate, se hace exigible, crear escenarios altamente creativos y alternativos, donde el patrón rector sea la educación basada en los talentos. Esta concepción según Robinson (2012), se opone a la visión técnica de tipo incorporacionista y constata, la necesidad de consolidar un corpus de escenarios de formación basada en herramientas eficaces, en la capacidad de adaptación a los cambios y en la creatividad para pensar la formación de pre y postgrado de otra manera. Los programas de formación del profesorado para la inclusión, la justicia social y la discapacidad, tiene como desafío estimular las siguientes capacidades descritas por Robinson (2012:187-188):

- Capacidad de hacerse preguntas y explorar cómo funciona el mundo de desarrollo profesional en colectivos de personas en situación de discapacidad y sus principales tensiones y oportunidades, en el marco de la supuesta inclusión laboral. En otras palabras, no vasta con asegurar que las PsD alcancen títulos universitarios, si una vez egresados de las IES, no existen políticas de resguardo/potenciación de sus empleos desde una perspectiva de dignificación y potenciación del talento humano.

- Capacidad de generar nuevas ideas y ponerlas en práctica, especialmente, en lo referido a pensar el currículo, sus formas didácticas y evaluativas. La formación para el profesorado universitario en caso de la inclusión, la discapacidad y las nuevas identidades educativas, debe apostar por estructuras didácticas que contengan bajo un mismo dispositivo a la totalidad de estudiantes y apoyado en los principios de la neurodidáctica. Asimismo, la generación de nuevas ideas tendrán como misión desarrollar programas que critiquen y permitan comprender los dispositivos de conexión que producen poblaciones excedentes en las IES.

- Capacidad de expresar pensamiento y sentimientos con claridad y confianza en una diversidad de medios y formas, cuyos repertorios metodológicos, faciliten a los docentes comprender la

necesidad de desarrollar actividades que permitan estimular todos sus talentos y a través de ello, implementar actividades que agudicen la comprensión de las diversas formas de exclusión, segregación y patologías sociales crónicas que afectan a sus trayectorias.

La formación del profesorado para la inclusión en las IES tiene como misión teleológica, brindar marcos comprehensivos que reporten los principales riesgos que enfrentan todos los colectivos estudiantiles, si este tipo de programas no proliferan en las estructuras universitarias, refuerzan el peligro segregacionista del que pueden ser objeto las IES, al reducir las políticas de afirmación positiva como seudo-recursos de reescritura del contrato social y en la búsqueda de sistemas de redistribución social.

La formación de estudiantes en situación de discapacidad debe apelar a las dimensiones de gestión del talento humano y de este modo, asegurar un corpus de aprendizajes relevantes en su futuro ejercicio profesional, pues todos los contenidos que conforman los planes curriculares de las titulaciones, no siempre representa los saberes clave de la profesión. La formación profesional debe ayudar a los estudiantes a comprender un conjunto de saberes claves que puedan ser utilizados en las situaciones requeridas, es decir, *"el uso activo del conocimiento no reporta ningún beneficio recordar e incluso comprender lo estudiado en la escuela, si esos mismos conocimientos no se aplican en situaciones mas mundanas"* (Perkins, 2006:19). De modo que, la formación profesional tendría que **conjugar estratégicamente** la **retención del conocimiento especializado de cada disciplina** y brindar **múltiples escenarios que fortalezcan el uso activo del mismo** en situaciones lo más divergente posible. Sobre este particular, Robinson (2015), recomienda superar la visión reduccionista de la personalización de la enseñanza fundamentada en procedimientos de uno a uno, por un proceso de personalización basada en la potenciación de las grandes capacidades innatas de dichos colectivos. Esta perspectiva, permite deconstruir la visión tradicional y la recurrencia explicativa vigente que, tiende a desconocer que las personas con discapacidad también pueden ser creativas. La educación universitaria representa la última instancia de formación formal para descubrir en cada estudiante sus auténticas capacidades. A continuación, se extraen textualmente, cuatro recomendaciones que Ken Robinson (2015:127), ofrece en su obra: *"Escuelas Creativas. La revolución que está transformando la educación"*:

- Reconocer que la inteligencia es diversa y polifacética.
- Capacitar a los alumnos para desarrollar sus intereses y cualidades personales.
- Adaptar el horario al ritmo de aprendizaje de cada alumno.
- Evaluar a los alumnos con métodos que estimulen su progreso y rendimiento personal.

Frente a estos desafíos, la formación del profesorado universitario para la discapacidad, ha sido un tema escasamente explorado en el contexto de la educación superior inclusiva en Latinoamérica. Si bien es cierto, durante los últimos años se constata la proliferación de diversos cursos y programas destinados a plantear condiciones de accesibilidad al currículo, se requiere desarrollar una estructura curricular que conecte todas las dimensiones de la vida universitaria, es decir, conjugue lo formativo, lo curricular, lo académico y lo institucional, en un marco de equidad transversal. Las propuestas implementadas sobre formación del profesorado universitario para la discapacidad, **reinstalan las formas condiciones** más características de la Educación Especial y con ello, se establece una **articulación práctica de tipo compensatoria**.

La dificultad no reside en el aporte de las medidas de Educación Especial, sino que, la escasa contextualización de estas, a la **arquitectura funcional** y a la **naturaleza del nivel** y, en particular, a las **lógicas de funcionamiento epistémico y formativo** de cada **titulación y campo disciplinar**. De este modo, es común observar, programas con énfasis en la comprensión de los modelos explicativos de la discapacidad, los aportes de la normativa jurídica vigente en materia de discapacidad y educación y, en los sistemas de adaptación del currículo. No obstante, cabe preguntarse: ¿qué alcance expresan estos tópicos en la conformación de prácticas de accesibilidad académica y maximización de las

capacidades en estudiantes con alguna discapacidad?, ¿bajo qué condiciones, éstos temas permiten diversificar la enseñanza y llegar a todos los estudiantes? o bien, ¿a través de qué medios desnaturalizar los fines y alcances de la educación universitaria para PsD, desde los aportes escolarizantes vigentes introducidos por la Educación Especial? El desafío consiste en, **subvertir el orden normativo** que introducen la EE como modalidad compensatoria en las IES, por la **búsqueda de formas condicionales que respondan oportunamente a las necesidades del nivel terciario** de educación.

En la actualidad la incipiente construcción de programas de formación del profesorado para la discapacidad en las IES, se articula desde acciones de atención desarrolladas a través de la **función tutorial** a cargo de unidades y programas departamentales o transversales al interior de las IES. La función tutorial, se imparte a partir de las **necesidades específicas** que presentan determinados colectivos, ya sea por dificultades lingüístico-comunicativas (caso de estudiantes extranjeros o de ascendencia étnica), problemas de gestión académica referidas a accesibilidad curricular y didáctica (caso de los PsD) o por situaciones de discriminación (caso de género o enfermedades, etc.). De este modo, los **programas de inclusión universitaria** de personas en situación de discapacidad, refuerzan el **modelo tutorial** (García, Asensio, Carballo, García y Guardia, 2005) mediante la implementación de diversas acciones (institucionales, académicas y extracurriculares) destinadas maximizar oportunidades a través de *"acciones de orientación, seguimiento y asesoramiento para que todos los estudiantes tengan información sobre las características y las opciones de formación universitaria, conozcan la estructura de planes de estudio e itinerarios formativos, resuelvan las dudas y las dificultades de tipo administrativo, conozcan las ayudas y los servicios de que disponen a lo largo de su proceso formativo"* (Álvarez y López, 2015:197), pero no en modelos metodológicos que permitan pensar un sistema de gestión institucional y académica autónomo y más pertinente a estas tensiones.

Algunos elementos que refuerzan el abordaje metodológico de los programas de inclusión universitaria para PsD fundamentadas en los principios de la acción tutorial son:

- Gran interés por implementar estrategias de maximización de las diversas instancias de participación e inclusión en la vida social universitaria.
- Estructuración del foco de trabajo por parte de los programas, a partir de las necesidades académicas que las PsD enfrentan en el transcurso de su titulación.
- Establecimiento de acciones, medidas y estrategias a nivel de profesores que atienden a los estudiantes según asignaturas prioritarias o bien, que requieran de mayor apoyo según su complejidad.

De modo que, es altamente oportuno estructurar las principales líneas de formación del profesorado universitario para la discapacidad, desde la consideración de los siguientes tópicos:

- Mecanismos metodológicos de caracterización multidimensional del estudiantado.
- Mecanismos de graduación incremental de los itinerarios académicos, reforzando los ejes claves a desarrollar en función del perfil personal de aprendizaje de cada estudiante y de sus futuras metas o intereses de desarrollo profesional.
- Construcción de modelos de gestión institucional y académica para estudiantes en situación de discapacidad conectada a todos los ámbitos de la vida universitaria, donde la acción tutorial, representa una de todas las actividades tendientes a promover procesos formativos/académicos en beneficio de este colectivo.
- Sistemas de acompañamiento estudiantil y docentes con foco en la maximización de sus capacidades según grandes aprendizaje requeridos por cada ciclo formativo de la titulación donde estos participen.
- Implementación de estrategias de fortalecimiento de las habilidades de aprendizaje.

La formación del profesorado en las IES, no supone un eje crítico y representativo en las políticas de educación universitaria, como también no lo son, en los indicadores de medición de la efectividad de la enseñanza y de la calidad/pertinencia de la respuesta educativa. Su tratamiento queda a disposición de las IES, quiénes inspirados en los lineamientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), sobre condiciones de transformación de la enseñanza más activa y generativa, han introducido en sus proyectos formativos y modelos educativos, directrices para fortalecer las condiciones de enseñanza. No obstante, las escuelas docentes, centralizan su intervención en la generación de condiciones para que los docentes comprendan los lineamientos básicos de su modelo educativo y con ello, aseguran mecanismos de ingreso de este, a sus aulas. En algunos países del EEES, cada Ministerio de Educación, dispone de una plataforma con diversas acciones de fortalecimiento de la formación de los docentes, a través de becas estatales para realizar estancias de docencia e investigación, así como, para la creación de programas de acompañamiento continúo a las necesidades de estos. A esto se agrega, el vacío que expresan las políticas de educación universitaria para personas en situación de discapacidad, en cuento a ayudas técnicas, sistema de acreditación, estrategias de accesibilidad laboral y de postgrado.

Entre los principales desafíos que enfrenta la formación del profesorado universitario para la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad, se observan:

- Diseño y construcción de programas que entreguen herramientas metodológicas para comprender las diferentes realidades, contextos y prácticas profesionales que estos deberán resolver en su futuro más inmediato.

- Incorporar asignaturas referidas a diseño, construcción y gestión de programas de inclusión para estudiantes en situación de discapacidad en IES, con especial énfasis, en la implementación de procesos académicos, formativos e institucionales y en la evaluación de su impacto/efectividad según necesidades de cada institución.

- Resguardar la producción de sentidos, énfasis y alcances que cada programa busca imprimir, especialmente, desde la necesidad de ampliar los márgenes de interpretación sobre la lucha por la discapacidad en la educación terciaria, buscando formas curriculares y metodológicas coherentes con las exigencias del nivel y no desde la imposición/reproducción asintomática de lineamientos escolarizantes.

- Introducir contenidos destinados a analizar críticamente las instancias de participación de dichos colectivos en la dimensión de formación práctica aplicada, según requerimientos y naturaleza de cada titulación, avanzando con ello, a la exploración de criterios metodológicos y dimensiones para gestionar modelos de comprensión apropiados sobre formación práctica y discapacidad.
- Construir y validar un modelo de gestión académica que permita delimitar oportunamente las diversas modalidades e instancias de funcionamiento de la formación práctica en PsD en carreras técnicas y profesionales. Se observa la necesidad de diversificar los escenarios de promoción de las prácticas.

- Direccionar las asignaturas sobre currículo y discapacidad, a partir de la confluencia de los aportes del modelo de enseñanza para la comprensión y de la accesibilidad académica, como ejes claves para avanzar hacia la construcción de propuestas curriculares apropiadas a la naturaleza y arquitectura disciplinar de cada titulación.

- Analizar críticamente las referencias bibliografiítas con el propósito de evidenciar las contracciones que suscita el emparejamiento de las formas condicionales de la EE con la Educación Inclusiva.

- Introducir temáticas destinadas a pensar la arquitectura y los criterios de gestión académica para la implementación de estudios de postgrado. Así como, los apoyos requeridos por cada tipología de postgrado, por ejemplo, los estudios de doctorado, exigen en muchos casos, efectuar estancias de investigación, de modo que, precisa delimitar apoyos específicos en función de este tipo de necesidades.

- Introducir una asignatura sobre evaluación institucional, acreditación y calidad de carreras, IES y programas de inclusión universitaria para PsD, con el objeto de incrementar la efectividad y rigurosidad de los mismos. En lo referido a la acreditación, es menester incorporar criterios referidos a la gestión curricular, institucional y la evaluación institucional. Es necesario desnaturalizar la concepción dominante sobre calidad y educación universitaria a partir de criterios específicos que consideren las dimensiones antes mencionadas.

- Levantar un corpus de estrategias metodológica que permitan a los profesores universitarios comprender multidimencionalmente la presencia de la desigualdad y la exclusión en procesos curriculares, didácticos y evaluativos en este nivel. Así como, validar un conjunto de acciones metodológicas significativas para avanzar en la concreción de estrategias de acceso al currículo y repertorios didácticos estructurados desde los planteamientos de la justicia social y la equidad cognitiva.

- En lo institucional precisa la evaluación de políticas institucionales, diseño de proyectos de mejoramiento académico para PsD, modalidades de trabajo colaborativo entre docentes y dimensiones de las IES, perspectivas y modelos de acción tutorial graduadas según niveles y planos de tensión según requerimientos de cada IES.

1.6.1.-PANORAMA GENERAL SOBRE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN MATERIA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y DISCAPACIDAD[19]

Síntesis de programas de formación del profesorado en el campo de la Educación Superior y Discapacidad			
	Denominación del programa	**Organizaciones participantes**	**Descripción general**
1	**Diplomado en Educación Superior y Discapacidad**	Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.	Programa que tiene como propósito comprender y reflexionar sobre los desafíos que supone implementar procesos de formación profesional y de postgraduación para colectivos de estudiantes en situación de discapacidad en Latinoamérica. Este espacio pretende avanzar hacia la consolidación de un nuevo espacio de inter-comprensión en la materia, cuestionando las bases teóricas y metodológicas gravitantes en esta discusión. Se adscribe a la necesidad de modernizar las bases de este enfoque e impactar en la gestión de saberes pedagógicos más centrados en las personas y en su naturaleza humana, con la finalidad de asumir un concepto de sujeto en potencia. Se pretende dar una sólida formación en gestión curricular y universalización del currículo de educación

[19] No se documentaron estudios, propuestas o reflexiones teóricas desde nuestra región sobre Educación Hospitalaria de Jóvenes y Adultos con o sin discapacidad en IES, lo cal representa un reto significativo al interior de estas propuestas. En los programas presentes en este trabajo, la educación hospitalaria no aparece como contenido ni temática en referencia bibliográfica.

			superior, bajo la instalación de nuevas concepciones que orienten la formación práctica y la creación de dispositivos de acreditación más oportunos a la luz de las tensiones vigentes en nuestra región. Su estructura curricular se compone de seis módulos tales como: a) Contenidos propedéuticos del lenguaje crítico aplicados a la Educación Inclusiva, b) Fundamentos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI y políticas de producción del conocimiento, c) Interseccionalidad y Políticas de Equidad e Inclusión en Educación Universitaria de PsD en Latinoamérica, d) Neurodidáctica, Desarrollo Cognitivo y Educación del Talento Humano, e) Accesibilidad Académica y Discapacidad: tensiones curriculares y didácticas, f) Gestión y Evaluación de programas de Inclusión y Sistemas de Acompañamiento en IES, g) Educación Hospitalaria de Estudiantes Universitarios, h) Evaluación de los Aprendizajes y sistemas de Acreditación, i) Asesoramiento Pedagógico y Gestión Institucional para el desarrollo de procesos de inclusión, j) Estudios de Postgrado, Modelos de Formación Práctica e Internacionalización de la Actividad Académica en PsD, k) Inclusión Laboral y Responsabilidad Social Universitaria y l) Proyecto de Innovación e Investigación. Su metodología se desarrolla a través de clases presénciales y con acompañamiento en aula virtual. Se exige a los estudiantes actividades de formación práctica aplicada en contextos reales. El programa funciona desde 2015 a la fecha. Cuenta además, con profesores visitantes a nivel de Iberoamérica.
2	**Diplomado en inclusión de estudiantes en situación de discapacidad**	Universidad Católica de la Santísima Concepción.	Programa diseñado e implementado por la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la UCSC y apoyado por el programa de Inclusión Estudiantil de dicha casa de estudios, desarrollado bajo un Fondo de Desarrollo Institucional, denominado: *"Disminución de las barreras físicas y tecnológicas que favorezcan la inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad de la UCSC"*. Su primera versión se efectuó entre septiembre de 2015 y marzo de 2016. El programa busca contribuir en la preparación y formación de los académicos de la Universidad y otras casas de estudios de Educación Superior, por medio de un diplomado que ofrezca un plan de estudios formales a los agentes que requieran apoyo en las dimensiones educativas para enfrentar los retos propios de la educación universitaria de PsD. A esto se agrega, el interés de la IES por asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas en situación de discapacidad, contribuyendo de esta forma, al logro de la inclusión social. Su estructura curricular se organiza en torno a

			cuatro módulos, tales como: a) Educación Superior Inclusiva, b) Consideraciones para favorecer el aprendizaje y la inclusión académica, c) Adecuaciones curriculares en Educación Superior y d) Seminario. Se imparte en una modalidad presencial y vespertina, según lo reportado por la coordinadora del programa.
4	**Diploma en Docencia en Educación Superior Inclusiva**	Universidad Austral de Chile.	Programa organizado por la Escuela de Educación Diferencial de la Universidad Austral de Chile, dirigido a docentes y docentes directivos de dicha casa de estudios y de otras instituciones interesadas. El diseño del programa se inspiró en los Derechos Humanos, Derechos de las Personas con Discapacidad, Igualdad de Oportunidades y Educación de Calidad. Su actividad curricular se organiza en torno a los siguientes contenidos: a) Enfoque Inclusivo y de Derecho, b) Modelos de Atención a la Diversidad en Educación Superior, c) Estrategias Pedagógicas para atender pertinentemente las diferentes necesidades educativas asociadas a discapacidad y d) Modelo de transición a la vida del trabajo. Según lo informado en su sitio Web, el programa considera 45 horas pedagógicas que se desarrollarán en 9 sesiones.
5	**Diploma en Educación Superior: haciendo accesible la universidad para todos**	Universidad Austral de Chile.	Se identificó el programa en la Web (a través de mapeo documental), sin reportar mayor información acerca de su funcionamiento y estructura curricular.
6	**Diplomado en Educación Superior Inclusiva e Intercultural**	Universidad Popular del Cesar, Colombia	Sólo se identificó el programa creado gracias a fuentes de financiamiento otorgado por el Ministerio de Educación de Colombia, en el marco de la creación de cátedras especializadas en inclusión en IES.
7	**Diplomado en Diversidad e Interculturalidad en la ES inclusiva**	Universidad Manuela Beltrán, Colombia.	Programa desarrollado en 2013, con carácter presencial que en su primera versión, contó con 50 docentes estudiantes, profesionales de ministerios de Colombia y organizaciones sociales vinculadas a la temática, en especial, con expertos pertenecientes a comunidades tradicionalmente discriminadas (indígena, afrocolombiana, LGTBI, personas con discapacidad y mujeres) impartieron clases valiéndose, entre otras, de la metodología de historias de vida. El programa se diseñó con un total de 120 horas, distribuidas en seis meses de trabajo presencial.
8	**Diplomado en Educación Superior Inclusiva para poblaciones en contextos adversos**	Universidad Industrial de Santander, Colombia.	Se identificó el programa en la Web (a través de mapeo documental), sin reportar mayor información acerca de su funcionamiento y estructura curricular.

Tabla 8: Principales programas de formación del profesorado universitario en materia de Educación Superior y Discapacidad en el contexto de las IES Latinoamericanas.

1.6.1.1.-PRINCIPALES PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA CON ÉNFASIS DIVERSIFICADO[20]

1	**Diplomado en Postitulo en Equidad e Inclusión Universitaria**[21]	Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.	Programa de formación continúa abierto a todo público, impartido de forma presencial que busca constituir un mecanismo de respuesta ante la ausencia de programas especializados en torno a planificación, intervención y evaluación de programas de inclusión educativa en la educación superior. El programa tiene una duración de un año, organizado en dos semestres, bajo un sistema presencial. Su estructura curricular, se organiza a partir de los siguientes ámbitos de interés: a) Perspectivas y políticas de Equidad, Inclusión y Diversidad en Educación Superior, b) Implementación de experiencias y programas de inclusión, c) Intercambio de prácticas de inclusión en educación superior, d) estrategias de acompañamiento, seguimiento y análisis de información de estudiantes para la inclusión y la equidad educativa, e) asesoramiento a docentes para la innovación en el contexto de la equidad universitaria.
2	**Diplomado en Liderazgo Transformacional e Inclusión en Educación Superior**[22]	Fundación Equitas y Universidad de Santiago de Chile (Usach) con el apoyo de UNESCO.	El programa de Diplomado en Liderazgo Transformacional e Inclusión en Educación Superior, es una innovación desarrollada en el marco de la cátedra UNESCO-USACH "Inclusión en Educación Superior", la inauguración del programa se desarrollo en el Seminario "Acceso e inclusión a la Educación Superior". El programa en 2013 se desarrolló en torno a tres módulos tales como: a) Acceso e Inclusión a la Educación Superior, b) Liderazgo transformacional y c) Políticas de Inclusión en Chile. Su primera versión se efectuó entre el 23 de abril al 02 de agosto de 2013 y estuvo

[20] Corresponden a programas de formación abierto a todo público.
[21] Programa de postgrado dirigido a público interesado en dicha temática. Al igual que el programa desarrollado por la Usach, fue incluido en este reporte por su posicionamiento epistémico y sentido temático innovador. Es importante relevar que no constituye un programa dirigido a fortalecer las competencias pedagógicas del profesorado universitario.
[22] Programa no correspondiente a formación del profesorado universitario, debido a su temática se incluye como una medida de tipo diversificada sobre las propuestas de educación inclusiva, pues parte del reconocimiento que los talentos humanos se encuentran repartidos en todos los campos de la sociedad, incluso en sectores vulnerables. No corresponde a un programa dirigido a incrementar las competencias pedagógicas en los académicos. Se incluyó en este catastro por su énfasis y sentido de innovación sobre la temática abordada.

			dirigido a representantes de asociaciones estudiantiles de IES. En 2014 fue desarrollado entre el 24 de julio al 16 de agosto y contó con el apoyo del programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) de Usach. El programa fue desarrollado en 2013, 2014 y 2015. En 2016 se desarrolló la cuarta versión del diplomado en Liderazgo y Derechos Estudiantiles (LDE), dirigido a estudiantes y jóvenes líderes de la educación secundaria (técnica y científica humanista) que cursen III° y IV° medio, y estudiantes de la educación superior (de Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales y Universidades) que idealmente no se encuentren en el último año de su respectiva carrera. Su estructura curricular se vertebra a partir de cursos con carácter interdisciplinario sobre educación terciaria y participación ciudadana de estudiantes universitarios. Es un programa presencial.
3	**Diplomado en Género y Liderazgo Universitario**[23]	Organización Universitaria Interamericana y El Colegio de las Américas, Canadá.	Este programa tiene como objeto impulsar la articulación de estrategias para desarrollar e implementar **mecanismos de gestión institucional con perspectiva de género**. Asimismo, otorga a sus estudiantes habilidades para implantar políticas institucionales con enfoque de género. El diplomado en Género y Liderazgo Universitario, se organiza en torno a tres módulos que versan los siguientes temas: a) conceptualización y contextualización del liderazgo de las mujeres en las IES, b) mujeres y acceso al poder en las IES y c) transformación institucional y políticas de equidad en las IES. Su tercera edición fue efectuada ente el 28 de octubre de 2015 al 27 de abril de 2016, mediante una metodología virtual de formación. El programa es organizado por el Colegio de las Américas (COLAM), la Red Interamericana de Formación en Mujeres, Géneros y Desarrollo con Equidad (RIF-GED), el Observatorio de la Participación de las Mujeres en las Instituciones de

[23] Programa dirigido a todo público, especialmente a investigadoras y académicas relacionadas en temáticas de género y desarrollo institucional en IES.

			Educación Superior y el Espacio de Mujeres Líderes de las Instituciones de Educación Superior de las Américas (EMULIES).

Tabla 9: Principales programas de formación del profesorado universitario en materia de Educación superior e Inclusión en el contexto de las IES Latinoamericanas.

1.6.1.2.-OTRAS ACCIONES FORMATIVAS IDENTIFICADAS

	Síntesis de cursos, talleres y otras modalidades de apoyo a la formación del profesorado en el campo de la Educación Superior y Discapacidad		
	Denominación del programa	**Organizaciones participantes**	**Descripción general**
1	**Curso: Estrategias de accesibilidad para una universidad inclusiva**	Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Año 2015.	Este programa se inserta en el ciclo de capacitaciones dependientes del programa de Universidad y Discapacidad de la Secretaría de Extensión Universitaria y la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de San Luis. Es un curso de acceso libre y gratuito para funcionarios universitarios y académicos de lucha casa de estudios. Su estructura curricular, se desarrolla a partir de los siguientes tópicos: a) Accesibilidad Académica, b) Ajustes curriculares, c) Análisis de la normativa y cultura jurídica en materia de educación inclusiva vigente, d) Talleres de Lengua de Señas y Braille, etc. El programa se desarrolla de forma presencial.
2	**Curso: Accesibilidad Académica e Inclusión Universitaria a la Población con Discapacidad**	Universidad Nacional de Lanús. Año 2016. Argentina.	Programa orientado al entendimiento de la problemática sobre Universidad y Discapacidad y sus aportes en el marco de los derechos humanos. El programa se desarrolla de forma a través de dos encuentros presenciales. Entre sus principales temáticas de estudio destacan: a) Desafíos de la Universidad y la discapacidad, b) aportes de la normativa vigente, c) Conformación de prácticas inclusivas basado en el aporte de los modelos de la discapacidad y las NEE, preferentemente y d) Recursos educativos digitales accesibles. El curso está dirigido a funcionarios universitarios y académicos de lucha casa de estudios.
3	**Postgrado: en estrategias de accesibilidad**	Universidad Nacional de Santiago del Estero. 2015.	Programa que tiene por objeto potenciar la formación en recursos humanos para la

	académica: los estudiantes con discapacidad	Argentina.	promoción oportuna de condiciones académicas dirigidas a estudiantes en situación de discapacidad. La estructura curricular se vértebra a partir de los aportes que los fundamentos teóricos vigentes sobre universidad y discapacidad, evidenciando los ámbitos significativos de los aspectos técnicos y normativos estipulados para el desarrollo de una IES inclusiva, en relación a los nuevos modelos que plantea la convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad y las normativas de la educación superior. El programa se desarrolla bajo una modalidad presencial y virtual, posee una carga horaria de 40 horas con evaluación. Organizado por la Secretaría de Bienestar Estudiantil, la Comisión de Discapacidad de la UNSE y la Secretaría de Extensión Universitaria, a través del PECUNSE.
4	**VIII edición del Curso a Distancia de Accesibilidad Web**	Universidad Nacional de la Plata. Argentina.	Programa de carácter gratuito y presencial. Su propósito creacional busca concienciar a los estudiantes sobre la importancia de la creación de sistemas web accesibles. El programa se desarrolla ininterrumpidamente desde el año 2011, respeta y hace eco del espíritu de la Ley 26.653 de accesibilidad de la información en las páginas Web, aprobada por unanimidad el 3 de noviembre de 2010, por el Senado de la Nación Argentina. Su estructura curricular está compuesta cuatro unidades/módulos, tales como: **a)** La problemática del discapacitado en la Web, b) Herramientas de adaptación de hardware y software, c) la Accesibilidad Web. Leyes, normas y validadores y, d) Cómo hacer accesible un sitio Web.

Otras acciones generales desarrolladas:

- Talleres, charlas y cursos de formación sobre Accesibilidad Académica para estudiantes en situación de discapacidad en los estudios superiores
- Identificación de proyectos de investigación desarrollados por la Facultad de Educación Especial y Elemental de la Universidad Nacional de Cuyo, sobre Accesibilidad Académica en entornos universitarios.
- Talleres para profesores universitarios sobre Diseño Universal de Aprendizaje, metodologías de apoyo a estudiantes a partir de su discapacidad, Lengua de Señas (LS), autismo, jornadas de reflexión sobre Discapacidad Intelectual en la educación superior.
- Foros sobre accesibilidad al mundo del trabajo y calidad de vida
- Curso de Accesibilidad Universal (Entornos accesibles y Gestión de la accesibilidad), impartido por la Universidad Nacional de La Plata.
- Proliferación de materiales audiovisuales de corte narrativo-biográfico sobre procesos de exclusión,

inclusión y participación ciudadana sobre discapacidad. • Canalización de fondos públicos otorgados por el Ministerio de Educación de Colombia para la creación/modificación de programas académicos en IES con enfoque de Educación Inclusiva.

Tabla 10: Principales cursos y programas de difusión del conocimiento sobre formación del profesorado universitario en materia de Educación Superior y Discapacidad en el contexto de las IES Latinoamericanas.

1.7.-ACCIONES GUBERNAMENTALES DE APOYO A LA IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE DIFUSIÓN/FORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN IES: EL CASO DEL MINEDUCACIÓN

Hasta 2012, el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (Mineducación)[24], convocó a las IES para participar del llamado para creación/modificación de programas académicos en IES con enfoque de Educación Inclusiva, con el propósito de instalar mayores y mejores condiciones de acceso, permanencia y egreso de la totalidad de estudiantes que cursan alguna titulación de pre-grado. No obstante, la proliferación de los programas, reforzó el problema epistémico mencionado al inicio de este documento, articulando declaraciones en torno a las cuatro variables más representativas de la inclusión en las IES, con especial énfasis, en colectivos de estudiantes en situación de discapacidad y grupos de ascendencia étnica. Sobre este último, por constituir una tensión cultural relevante en la realidad colombiana.

Los fondos públicos concursables otorgado por el Mineducación de la República Colombia, perseguían la ampliación del conocimiento en materia de educación universitaria y Educación Inclusiva, con miras al fortalecimiento de sus instituciones, mediante la conformación de apoyos específicos/directos a las poblaciones denominadas en la convocatoria como "diversas", a través del fortalecimiento de procesos y procedimientos de flexibilización de la oferta educativa bajo criterios de educación inclusiva en sus planos académicos e institucionales.

La información que se presenta a continuación ha sido extraída directamente del portal web del Mineducación, siendo incluida en este trabajo, por su carácter innovador al destinar recursos para que las propias IES instalen condiciones formativas que contribuyan a re-pensar el funcionamiento institucional, cultural, organizacional, formativo y académico de sus comunidades en el marco de propuestas destinadas a invertir el rol ideológico-dominante de la educación terciara ante las múltiples desigualdades que afectan/condicionan las trayectorias de su estudiantado, en lo referido a la vida social universitaria.

	IES participantes de la convocatoria	Mecanismos de alianzas con otras instituciones	Titulo del emprendimiento
1	Universidad del Atlántico	ASATLAN-Asociación de Sordos del Atlántico. FUNDADIS-Fundación Para el Desarrollo Social y Laboral para PD.	Diplomado en Fortalecimiento y Calificación del Servicio de Interpretación en LSC en Costa Caribe.
2	Universidad de Antioquia	Asociación Antioqueña de Personas Sordas IE Francisco Luis Hernández Betancur IE Barrio Blanco	Promoción del acceso y la permanencia de la comunidad sorda en la U de Antioquia
3	Pontificia Universidad Javeriana Cali	Fe y Alegría Regional Valle.	Fortalecimiento de procesos académicos de la ES Inclusiva.
4	Universidad Manuela Beltrán.	Colectivo de Estudiantes Universitarios Afrocolombianos CEUNA	Diplomado Diversidad e Interculturalidad en la ES Inclusiva

[24] Información disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-307002.html

5	Universidad Industrial de Santander	Corporación de Profesionales para el Desarrollo Integral Comunitario	Diplomado en educación inclusiva para población en contextos adversos
6	Corporación Universitaria Iberoamericana	Asociación Colombiana de Sordociegos.	Licenciaturas en Educación Especial y Pedagogía Infantil
7	Universidad de Antioquia	Instituto Departamental para la Educación Indígena.	Educación Superior desde la Madre Tierra
8	Universidad Nacional de Colombia	Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y DH.	Cátedra "Educación Inclusiva"
9	Universidad Tecnológica de Pereira	Fundación para el fomento de la lúdica, el deporte y la salud de personas especiales Universidad de Sherbrooke.	Maestría en Educación - Discapacidad
10	Universidad de Medellín	Secretaría de Mujeres de la Alcaldía de Medellín	Cátedra Medellín Diversa e Incluyente

Tabla 11: Asignación de recursos para innovaciones de programas académicos en IES con enfoque de Educación Inclusiva.
Fuente: Ministerio de Educación Nacional (Mineduca) de la república de Colombia, 2012.

En relación al carácter innovador que demuestran estas acciones en el marco de las preocupaciones de la política educativa, surge la necesidad de contar con apoyos que permitan intervenir la arquitectura funcional de desarrollo de las IES, pues dichas modalidades de intervención quedan reducidas al campo de interés y compromiso de ciertos grupos en las IES. Mientras que, desde una perspectiva de **aseguramiento institucional**, podrían replicarse bajo un conjunto de procedimientos, que contribuyan a re-pensar el tipo de estructuras requeridas para responder a las necesidades, intereses y tensiones que enfrenta el devenir mayoritario y el devenir minoritario en su paso por la educación universitaria.

Por otro lado, **la politización del tema a nivel institucional permite incidir en la conformación de los imaginarios que confluyen sobre la cristalización/implementación de mecanismos y lineamientos institucionales y su vinculación con la tarea formativa de cada comunidad**. A esto se agrega, la necesidad de analizar desde la historia de cada IES, **cuál ha sido el papel que ha jugado a lo largo de su identidad institucional y de sus propuestas la calidad, la pertinencia, la equidad, la inclusión y la justicia social**. La educación superior inclusiva representa el ejemplo más claro para revolucionar su campo desde la creación de formas condicionales que bajo la lucha por la inclusión den respuestas estratégicas y situacionales tanto al devenir minoritario y mayoritario, pues la batalla por la inclusión en la educación terciaria, debe demostrar el sistema de ingreso tradicional a la condición ciudadana, entendida como una adquisición progresiva de derechos.

1.7.1.-IDENTIFICACIÓN DE PRINCIPALES ACTIVIDADES DESTINADAS A AMPLIAR LA PROMOCIÓN Y LUCHA POR UNA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE CARÁCTER INCLUSIVA

La siguiente tabla, tiene como propósito describir las principales acciones de promoción 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, sus acciones y significados más relevantes.

Redes asociaciones académicas sobre Educación Superior Inclusiva	Redes y Asociaciones estudiantiles sobre Educación Superior Inclusiva	Espacios de reflexión y acción significativos en la promoción de una Educación Superior Inclusiva
-Red Interuniversitaria Latinoamericana	-Red de Estudiantes	-Carta de los derechos de los estudiantes con

y del Caribe sobre Discapacidad y DD.HH, creada en 2009, en Argentina. -Red de Educación Superior inclusiva para la Paz y la Reconciliación. Colombia. 2013. -Red Interuniversitaria para la Integración de Personas con Discapacidad, creada en 2007, en la ciudad de Temuco, Chile. -Red de Educación Superior Inclusiva (RESI), creada en 2011. Antes de la fecha organizada por Senadis, se observa presencia de acciones parcializadas en la materia. -Red de Universidades Indígenas Interculturales comunitarias de AWYA YALA (RUIICAY). -Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad. Chile. -Red Colombiana de IES para la discapacidad. 2005. -Red de Universidades nacionales interculturales del Perú. 2016. -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. -Comisión Interuniversitaria de acceso a la Educación Superior. Costa Rica. -Red de Instituciones de Educación Superior en materia de Discapacidad y Derechos Humanos. Panamá. -ReTeDis. Uruguay. -Comisión Interuniversitaria: discapacidad y derechos humanos. Argentina. -Directorio de la Inclusión, creado por diversas instituciones en la Univ. de Santiago de Chile. Mayo, 2016. **No se reportaron redes o asociaciones en materia de promoción de inclusión de *Género y Diversidad Sexual*. Se indagó en ello, al ser un eje recurrentemente utilizado en las diversas propuestas de ESI. -Asociación en la ciudad de Navarra sobre Universidad y Discapacidad. -Centros Regionales de Educación	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. Esta red avanzó en el desarrollo de la Declaración de Valparaíso que da cuenta de los problemas tradicionales y más elementales que enfrentan las PsD en las IES. -CIDUCT, Colectivo por la Inclusión de la discapacidad de la Universidad Católica de Temuco. Abril de 2008.	discapacidad en la universidad, creada en 2014, en el marco del seminario permanente sobre diversidad efectuado en la Universidad de A Coruña, España. -Declaración de Lisboa. Las opiniones de los jóvenes sobre inclusión educativa. 2007. -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" -Proyecto MISEAL, organizado en casi todos los países de América Latina. -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. **-**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. -Taller sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, realizado en Belo Horizonte (Brasil) en agosto de 2009. -Proyecto IESALC, sobre Experiencias de Educación Superior orientadas a pueblos indígenas y afrodescendientes. -Declaración efectuada en el marco del Taller sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, realizado en Belo Horizonte (Brasil) en agosto de 2009. -Proyecto epistemológico y político UAIW, cerrada en 2013. -Declaración Americana de los derechos Indígenas. 1997 y Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007. -Observatorio de la discapacidad, dependiente de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. 2012. -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.

Superior. Mineducación, Colombia. -Fundación ONCE desarrolla programas en el campo de la internacionalización, prácticas académicas externas y campus inclusivo para facilitar el proceso de inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en las IES. No obstante, propuestas especializadas propiamente en internacionalización y movilidad académica para estudiantes en situación de discapacidad Latinoamérica, aún es un tema pendiente en las políticas de educación universitaria, las políticas de las IES y en las agendas de los gobiernos y de sus instituciones. -Proyecto Interuniversitario de la Comunidad Autónoma de Madrid, desarrollan el proyecto "Madrid sin Barreras, que persigue el propósito de analizar la normativa vigente sobre accesibilidad en educación, empleo, movilidad o participación, entre otras áreas, con el objetivo de mejorar la regulación existente.		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. -Observatorio de la Participación de las Mujeres en las Instituciones de Educación Superior de las Américas, sede Universidad Interamericana de Puerto Rico, con desarrollo de estrategias que favorecen la igualdad de género en el espacio de la educación superior. -Programa Radial Rayas Paralelas, UMCE. -Documental Ver y Escuchar, de José Luis torre Leiva, 2015. -Creación del material de la Ciudad Accesible que permite implementar medidas de accesibilidad física en las IES. -Creación de Audioteca de Ciencias Sociales y Discapacidad creada en 2015 por la Universidad ARCIS, Chile. -Laboratorio de tecnologías de la inclusión, impulsado en la Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt. -Declaración de Paraná, sobre Accesibilidad Académica, 2013.

Tabla 12: Principales organizaciones y estrategias de resistencia y promoción de una educación universitaria inclusiva para PsD. Fuente: Ocampo, 2016.

1.8.-LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LAS I.E.S. Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: EL DESAFÍO DE CONTRIBUIR AL BIENESTAR

La relación existente entre **ética** (Hirsh y Navia, 2015; Hirsh, 2016) y **responsabilidad social universitaria**[25] (Vallaeys, 2006; Saravia y Escobar, 2010; Aldeanueva y Benavides, 2012; Beltrán-Llevador, Iñigo-Bajo y Mata-Segreda, 2014; Larrán-Jorge y Andrades-Peña, 2015), introduce un conjunto de elementos que no sólo se reducen a fiscalizar y evaluar las actuaciones de las IES, dirigidas a conocer el grado de pertinencia de las medidas implementadas como soluciones estratégicas a los problemas sociales que los afectan, entre ellos, la **plena participación de los estudiantes en situación de discapacidad**. Sino que más bien, avanzar en la búsqueda de condiciones que aseguren el logro del bienestar de todos sus miembros: docentes, estudiantes e investigadores, demostrando con ello, que los sistemas de gestión propuestos por las IES, permiten situar a la organización en el centro de los problemas ciudadanos. La RSU consiste en generar condiciones institucionales, académicas e investigativas orientadas a enfrentar y resolver los principales problemas sociales que afectan a su ideario institucional y a sus principales colectivos de estudiantes en el marco de la crisis ciudadana y de la fractura histórica de las democracias normativas vigentes en Latinoamérica.

[25] En adelante R.S.U.

La RSU tiene como propósito la **transformación de la conciencia social** que circunda la cultura académica e institucional de las IES, al ser un **concepto multidimensional y relativista**, hace que su funcionalidad se reduzca un discurso acrítico dando paso a la proliferación de acciones universalista y sin impacto concreto en las principales dimensiones de la vida universitaria, tales como: a) investigación, b) políticas, c) currículo y d) sistemas de gestión. Por otro lado, esta situación introduce un cierto **margen de timidez política** al establecer un diálogo entre la institucionalidad de las IES y su función social. En efecto, la RSU presenta un carácter liberador sólo si, *"permite a la sociedad discriminar si las actuales instituciones de orden, autoridad y dominio son útiles en términos de los derechos y necesidades humanas fundamentales"* (Chomsky, 2002: 116). Por otra parte, la RSU en el campo de la educación universitaria para las personas en situación de discapacidad, constituye una estrategia/herramienta de análisis crítico sobre las principales **patologías sociales** y las **formas crónicas de inclusión excluyente,** fuertemente anidadas en la estructura social.

La RSU en el campo de la Educación Inclusiva implica la búsqueda de formas condicionales que permitan responder estratégicamente a los grupos minoritarios y a los grupos mayoritarios, en otras palabras, plantea el **desafío de subvertir el orden incorporacionsita funcional y normativo de grupos excluidos a las mismas estructuras que generaron su exclusión**[26], a través de propuestas de educación inclusiva más justas socialmente, pero carentes de escenarios alternativos para dar cabida a la multiplicación de nuevos sujetos educativos. De acuerdo con Beltrán-Llevador, Iñigo-Bajo y Mata-Segreda (2014), la relación entre RSU e Inclusión, reside en la capacidad de aprehender a reconocer y ordenar un conjunto de argumentos que permitan dictaminar operativamente en contra de modelos normativos de inclusión, de políticas de seudo-inclusión, de prácticas deficientes de inclusión y de epistemologías opuestas a la descolonización de este nivel.

La responsabilidad social plantea a las IES, el reto de conformar prácticas que permitan el pleno desarrollo de la institución, su comunidad y participantes, exigiendo la orquestación de las responsabilidades personales e individuales. En este contexto, la responsabilidad social de IES en materia de inclusión de PsD, invita a considerar las posiciones que cada miembro de la institución habita, permitiendo evaluar las dimensiones que facilitan o restringen su participación al interior de los compromisos éticos y políticos explicitados por cada comunidad. Saravia y Escobar (2010), definen la responsabilidad social como un proceso que *"permite definir y determinar el nivel de contribución efectiva al bienestar"* (p.29). La RSU implica en otras palabras, pensar el marco estructural y funcional de las IES en directa relación con la **re-escritura del contrato social**, el **empoderamiento ciudadano** y ante todo, con la **proliferación de sujetos educativos complejos y opuestos** al discurso dominante en sus enfoques formativos oficiales. La RSU implica cuestionar las formas de ser y actuar de las IES y de sus mecanismos al problematizar su función social ante al creación de una arquitectura condicional capaz de responder a los colectivos de PsD. Por otra parte, refuerza el compromiso ético y político que tienen las IES con la justicia social y con el logro de la democracia.

En el caso específico de las propuestas de educación universitaria para PsD, la RSU explica la necesidad de **evaluar su diseño y arquitectura funcional o formas condicionales** a partir de dos dimensiones claves: a) **académica** y b) **organizacional**. La evaluación de la pertinencia de los programas a partir de estas dimensiones da cuenta que, las IES han reforzado un interés basado en la accesibilidad física y académica, explicitando medidas para un campo inclusivo, demostrando con nula intensidad de sistemas de razonamientos referidos a fundamentos epistémicos claros sobre las cuales se posicionan dichas propuestas. Siguiendo los aportes de Rodríguez (2012), la RSU puede concebirse como *"un nuevo paradigma, que deja atrás la universidad "narcisista" […], para convertirse en una universidad*

[26] Bajo la concepción del autor del presente documento, la lucha por la inclusión debe cristalizarse como la necesidad de construir un nuevo orden ciudadano que permita dar cabido a la composición e nuevos patrones de democracia y resignificación de los derechos ciudadanos básicos. También, cabe preguntarse: ¿qué elementos permiten caracterizar el devenir post inclusión?

transformadora, comprometida con un modelo de desarrollo inclusivo y ambientalmente sustentable, cuyas funciones sustantivas y su gestión interna están al servicio de la construcción de una sociedad más justa y democrática" (p.28).

Desde una perspectiva emancipatoria y crítica, la RSU subvierte el rol hegemónico de las IES en el marco de políticas y prácticas orientadas a la inclusión desde ayudas específicas para poblaciones más necesitadas. De modo que, una IES socialmente responsable según Larrán-Jorge y Andrades-Peña (2015), se encuentra solidamente posicionada sobre sus problemas de base bajo una política de regulación construida y compartida por todos los agentes comunitarios relevantes al interior de cada comunidad académica, demostrando con ello, su compromiso por la transformación de la sociedad y de su institución, como mecanismo de contraposición a la proliferación de acciones y estrategias para pensar la RSU y, en particular, la inclusión de PsD desde una **proyección social solidaria** (tónica tradicional/vigente) en vez de un conjunto de procedimientos y prácticas amparados en una dimensión de **RSU**. Este avance exige un compromiso multidimensional de la institución para resolver los problemas más elementales de su función social. Sobre este particular, cabe preguntarse: ¿qué teorías apoyan el compromiso de la RSU en el marco de la educación universitaria para PsD?, ¿cuál es la teoría que mejor se ajusta a los requerimientos de la inclusión de PsD en las IES? y ¿cuáles son las diversas perspectivas y posiciones teóricas y políticas que apoyan el reto de la RSU a través de las propuestas de inclusión de PsD?

Desde la perspectiva tradicional de lucha por la educación universitaria de PsD, se refuerza la concepción de gasto extra que supone a la política educativa, al gobierno de turno y a las propias instituciones. **Las exigencias de avance/transformación apuntan a la necesidad de emprender una búsqueda más oportuna de formas condicionales que alberguen las necesidades de todos los estudiantes, es decir, grupos minoritarios y grupos mayoritarios, en un mismo devenir, como estrategia de descolonización y reducción de las lógicas que amparadas en la lucha por la inclusión, continúan dirigiéndose hacia la inclusión de los mejores estudiantes provenientes de entornos vulnerables, siendo este, un claro ejemplo, de un mecanismo de reducción de la ciudadanía, de disciplinamiento de la subjetividad y de seudo-inclusión**.

La responsabilidad social en el campo de la educación superior inclusiva, queda definida por la naturaleza de su actividad. De modo que, esta no se consigue sólo con la implementación de medidas de todo tipo (programas, formación del profesorado, sistemas de acreditación, asignación de recursos y dispositivos institucionales), sino que más bien, exige avanzar hacia la disposición de criterios metodológicos que pongan en evidencia la eficacia y pertinencia de las estrategias emprendidas, especialmente, si éstas, apuntan al cumplimiento de las *"distintas funciones en la dinámica social, lo que a su vez determina diversos públicos con lo que se vincula en el marco de la comunidad"* (Saravia y Escobar, 201:30). Entre los principales desafíos que enfrenta la RSU en la gestión de programas de inclusión universitaria destacan:

- La responsabilidad social universitaria permite evaluar la pertinencia de las actuaciones emprendidas en el campo de la inclusión universitaria, develando que tipo de estrategias de intervención institucional permiten que las IES cumplan con su función social y con su tarea educativa, especialmente, ante la reducción la desigualdad y la indiferencia colectiva. Sobre este particular, la RSU no debe limitarse a una dimensión discursiva y declarativa, sino que, a través de los programas de inclusión universitaria destinar un espacio significativo a la determinación de criterios que permitan evaluar la eficacia de sus actuaciones, en las que *"la exclusión el individuo está solo, y por lo tanto sin capacidad de organizarse ni siquiera con los que se encuentran en su misma condición, casi fuera de la comunidad a la que debiera pertenecer, apartado de los beneficios del sistema que configura el entramado de los mercados"* (Saravia y Escobar, 2010:67).
- Avanzar en la creación de un modelo de evaluación sistemática y multidimensional al interior de los programas de inclusión universitaria, alineados a los propósitos institucionales y filosóficos adscritos por cada IES, evidenciando el logro de sus costes sociales a partir de sus principales

mecanismos de funcionamiento implementados y, en particular, en las incidencias negativas que dichas actuaciones evidencian en el bienestar de las PsD. En efecto, la evaluación de la RSU reclama la necesidad de proposición de parámetros específicos sobre estas tensiones.

- Caracterizar el nivel de sustentabilidad otorgado por los programas de inclusión universitaria al interior de cada comunidad, indagando en conexiones significativas entre las dimensiones de bienestar personal y la pertinencia de las acciones a favor de los accesos académicos, permitiendo politizar este debate como una política de Estado.

- Se observa la necesidad de reconstruir y reconceptualizar el concepto de responsabilidad social universitaria, especialmente, en los programas de inclusión de PsD, debe ser incluido en sus agendas y políticas de producción del conocimiento y de este modo, avanzar hacia indicadores críticos que permitan evaluar su compromiso con la satisfacción de las necesidades de sus principales implicados. Por lo general, el tratamiento de la RSU en los programas de inclusión, se da por sentado a través de la dimensión ética asociada a la Educación Inclusiva. La RSU se encuentra asociada a la función social de las IES y, es este hecho, el que invisibiliza muchas veces, su discusión al interior de las propuestas desarrolladas.

- Entrega herramientas para pensar e intervenir estratégicamente en las políticas dirigidas a pensar el devenir mayoritario y el devenir minoritario, centrado con ello, la lucha por la inclusión en la proliferación de mecanismos que beneficien a la colectividad y, marginando a las políticas de instrumentalidad y funcionalidad de la inclusión, así como, de sus mecanismos invisibles que permiten su desarrollo.

- Determina indicadores para medir el impacto de la gestión académica institucional en relación a la reducción de las desigualdades sociales y las múltiples tecnologías de opresión dispuestas al interior de cada comunidad académica y de sus procesos formativos asociados.

- La RSU apoya la consolidación de un modelo democrático de tipo deliberativo, introduciendo ejes críticos para evaluar la alineación entre las propuestas de desarrollo de la función social de las IES y sus lineamientos orientados a la construcción de un modelo educativo y un proyecto formativo que operativamente explicite el cumplimiento de los Derechos Humanos. En otras palabras, apela al rescate y transformación de la ciudadanía.

- Permite clarificar la función social de la IES en tiempos de exclusión y desarme institucional. La RSU refuerza el sentido político de la universidad como estrategia y proyecto político de maximización del bienestar social. Aporta además, elementos para evaluar sistemática y profundamente el impacto y la efectividad de las políticas de educación universitaria para PsD.

- Se opone a la canalización de los universalismos y a la instrumentalidad de las propuestas vigentes en materia de inclusión universitaria de PsD en las IES.

- La RSU según Vallaeys (2006), permite efectuar un diagnóstico institucional multidimensional como mecanismo de develamiento del currículo oculto y las culturas de resistencia (de los estudiantes PsD), a través de *"insumos que le permitan a la universidad vincularse socialmente desde una posición ética, Cohen (2007) propone que su responsabilidad social no parte de centralizar la problemática en un aspecto estrictamente técnico, económico o político sin tomar en consideración la dimensión ética. El rol universitario en el marco de la sociedad no puede omitir las implicaciones éticas de toda posición científica y técnica ya que pueden derivarse resultados regresivos para la comunidad tales como desigualdades e inequidad"* (Beltrán-Llevador, Iñigo-Bajo y Mata-Segreda, 2014:8).

- Contribuye a evidenciar los sistemas de razonamientos que, por diversas razones, han excluido de las agendas de IES la lucha por la responsabilidad social en el marco de los programas vigentes de educación universitaria para PsD.

Este trabajo considera como dimensiones claves de la RSU en el diseño, gestión e implementación de programas de inclusión universitaria para PsD, la dimensión de: a) **conciencia social** y su b) **incidencia en la política**, permitiendo avanzar en la comprensión de sus principales problemas sociales, como es el caso de la transformación de la modalidad de educación inclusiva desde su fundamentación funcional y en su capacidad de enfrentar dichas tensiones. Retomando los aportes de Foladori (2008), las propuestas de educación universitaria para PsD, a través de las estrategias de RSU, deben monitorear los **mecanismos de represión institucional** y **política,** dispuestas al interior de las IES. La represión actúa como una tecnología que prohíbe o invisibiliza el tratamiento de ciertos temas al interior de cada comunidad académica, situándose de este modo, *"en el plano de lo no dicho más que en el plano de lo latente"* (Foladori, 2008:243).

1.9.-A MODO DE CONCLUSIÓN

El escenario educativo actual, sobre el que se posiciona la lucha por la inclusión de PsD en la educación universitaria, demuestra un proceso complejo y progresivo que, desafía a las IES en su imperativo ético, no se reduce a la aplicación funcional del derecho a la educación para colectivos históricamente excluidos de este nivel. Sino más bien, persigue el propósito de situar a las IES en su función social y contribuir con ello, a la re-escritura del contrato social y de la promoción de lineamientos que permiten subvertir el orden dominante sobre la democracia. Epistémicamente, la lucha por la inclusión educativa, debe contribuir a romper con la justificación normativa que generan las diversas máquinas productoras de verdad (como son las IES), las que posicionan la lucha por la inclusión desde la cristalización de políticas paternalistas y compensatorias, que no hacen otra cosa que, intentar volver a posicionar a los sujetos que excedentes de las estructuras educativas a los mismos contextos que los violentaron y excluyeron. La subversión del orden hegemónico de la inclusión exige plantear un escenario creativo y alternativo para hacer educación. En otras palabras, implica romper con las concepciones vigentes.

Por otro lado, se observa que, las políticas de educación universitarias se posicionan sobre un mecanismo de modernización del sistema y de sus políticas de fiscalización, propugnado construcciones y relaciones categoriales sin sentido y transformación de la realidad. En la actualidad, las políticas de educación universitarias de tipo inclusiva, se han desarrollado desde la cristalización de matrículas por cuotas o bien, a través de sistemas que objetivizan a los estudiantes a través de mecanismos de asignación de recursos, dando paso a los círculos de exclusión según impacto de su efectividad y sistemas de rendición de cuentas que refuerzan las principales patologías sociales del sistema neoliberal. Así, la sociedad latinoamericana se debate entre la búsqueda de la tan ansiada regulación estatal y promover el derecho universal a la educación. Algunos de los desafíos más inmediatos que enfrenta la educación universitaria de personas en situación de discapacidad, destacan:

- Inscribir los objetivos de lucha por la educación inclusiva en las bases del contrato social, otorgando pistas desde la investigación y la formación para su re-escritura, y con ello, alinearlos con la creación de una nueva forma de ciudadanía.

- Superar el reduccionismo de la inclusión a la discapacidad y con ello, visibilizar el poder opresivo que genera en todos aquellos colectivos significados como sujetos vulnerables.
- Explicitar las estructuras curriculares de cada titulación desde los aportes de la accesibilidad académica y de la enseñanza para la comprensión.

- Generar un pensamiento original en materia de educación inclusiva, especialmente, desde el diseño e implementación de las políticas institucionales referidas a educación universitaria de PsD. Agregar, los aportes de la perspectiva interseccional, con el propósito de develar las principales marcas de desigualdad que afectan históricamente a las trayectorias de los diversos colectivos de estudiantes.

- Avanzar hacia la creación de un modelo de formación práctica para asumir la formación de estudiantes en situación de discapacidad, cumpliendo con el imperativo ético de las IES y con sus fórmulas de responsabilidad social universitaria.

- Asumir la necesidad de **brindar condiciones de participación y acompañamiento a estudiantes en situación de enfermedad**. Eje crítico invisibilizado en este contexto de discusión. Se abre con ello, una nueva línea de investigación al respecto.

- Las IES deben abrir espacios de reflexión para pensar cuál será el devenir post-inclusión, evidenciando sus niveles y planos de afectación.

- Explorar las culturas de resistencia que viven los estudiantes significados como objeto del discurso acrítico/funcional de la inclusión.

- Describir la micropolítica de las Educación Inclusiva y explorar los diversos regimenes ideológicas dispuestos en su trama ideológica (soberano, bipolítico, somatopolítico, etc.) que condiciona su accionar y fundamentación.

- Los campos de fundamentación de las propuestas progresistas sobre educación superior inclusiva (aplicada de igual forma, a todos los niveles y ciclos de la educación), deben observar los sistemas de violencia epistémica que articulan de forma silenciada y con ello, explicitar con claridad los mecanismos de agencia y representación que éstos, otorgan a sus principales implicados.

REFERENCIAS

ACHIARDI, C., HOJAS, A.M., LISSI, M.R., SALINAS, M., VÁSQUEZ A., ZUZULICH, M.S. (2013). *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile*. Santiago: Ediciones PUC.

ALDEANUEVA, I., BENAVIDES, C. (2012). "La dimensión social de la educación superior: universidades socialmente responsables", en: Boletín Económico de ICE N° 3024, 51-57. [en línea] http://www.revistasice.com/CachePDF/BICE_3024_51-58__2F83CF6CD09AE70FDC3BF7069F1228F5.pdf (Consulta: 19 de febrero, 2016).

ÁLVAREZ, P., LÓPEZ, D. (2015). "Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas", en: Educ. Educ., 18 (2), 193-208. [en línea] http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v18n2/v18n2a01.pdf (Consultado: 28 de septiembre, 2015).

BALL, S. (2001). "Estudios educativos, empresa política y teoría social", en: Slee, R., Weigner, G. (eds.). ¿Eficacia para quién?, Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar. Madrid: Akal, 95-112.

BAUMAN, Z. (2005). *Ética Postmoderna*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

BELTRÁN-LLEVADOR, J., ÍÑIGO-BAJO, E., MATA-SEGREDA, A. (2014). "La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente", en: Revista Iberoamericana de Educación Superior, 12, *(5)*, 4-18. [en línea] http://ac.els-cdn.com/S2007287214702975/1-s2.0-S2007287214702975-main.pdf?_tid=128ba62e-432b-11e6-b104-00000aab0f27&acdnat=1467776475_f2391418dcf30a70504c6da706ed0258 (Consultado: 05 de enero, 2016).

BURKÚN, M., KRMPOTIC, C., (2006). *El conflicto social y político. Grados de libertad y sumisión en el escenario local y global*. Buenos Aires: Prometeo.

BUSTELO, M. (2009). "Intersectionality faces the strong gender norm", International Feminist Jounal of Politics, 11, *(4)*, 530-546.

BRAH, A. (1996): *Cartographies of Diaspora, Contesting Identities*. londres y Nueva York: routledge.

_____, A., PHOENIX, A. (2004): "Ain't i a Woman? revisiting intersectionality". En: Journal of International Women's Studies, 5,(3),75-86.

_____, A. (2014). "Pensando en y a través de la interseccionalidad", en: Zapata, M., Galindo, S., Chan, J. (eds). La interseccionalidad al debate. Berlin: Institut der Freien Universität Berlin.

CIFUENTES, D., GUTIÉRREZ, R., VIDAL, R. (2015). "Reflexiones en torno al ingreso de estudiantes con discapacidad a la Educación Superior", en: Convergencia Educativa, 5, 9.18. [en línea] http://www.convergenciaeducativa.cl/principal/wp-content/uploads/Reflexiones-entorno-al-ingreso-de-personas-con-discapacidad-a-la-Educaci%C3%B3n-Superior.pdf (Consultado: 8 de agosto, 2015).

COLLINS, P. (2009). *Black Feminist Thought. Kwoledge , consciousness, and the politics of empowerment*. London: Routledge.

COMBAHEE RIVER COLLECTIVE. (1977). "A black feminist Statemen", reimpreso en This Bridge call my black: writtings by beyond: law, power and the politics of locations, en: Moraga, C., Anzaldúa, G. (eds). (1981). Nueva York: Kitchen Table, Woman of Color Press, 210-218.

CORREA, P. (2015). *Ética para educadores. ¿Cuál es el lugar de la ética en el siglo XXI?* Santiago: Editorial Universitaria.

CRENSHAW, K. (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics", University of Chicago Legal Forum, 139-67.

_____, K. (1991). "Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color", Satanford LawReview, 43, 1241-1299.

CRUELLS, M. (2015). *La interseccionalidad política: tipos y factores de entrada en la agenda política, jurídica y de los movimientos sociales*. Tesis doctoral. Barcelona: Ediciones Universidad Autónoma de Barcelona. [en línea] http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/288224/mcl1de1.pdf?sequence=1, (Consultado: 11 de junio, 2016).

CRUZ, V. (2014). "Tendencias del postgrado en Iberoamérica", en: Revista Ciencia y Sociedad, 39, (4), 641-663. [en línea]

http://www.auip.org/images/stories/DATOS/PublicacionesOnLine/Tendencias_Postgrado_Iberoamerica_Victor_Cruz_2014.pdf (Consultado: 13 de abril, 2016).

CHIROLEU, A. (2012). "Políticas de Educación Superior en América Latina en el Siglo XXI: ¿Inclusión o Calidad?", en: Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 20, (13), 1-20. [en línea] http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/916/973 (Consultado: 07 de abril, 2016).

CHOO, H.Y., MARX, M.F. (2010). "Practicing Intersectionality in Sociological Research: A Citical Analys of Inclusions, Interactions, and Institucions in the Study of Inequalities", en: Sociological Theory, 28, *(2)*, 219-249.

CHOMSKY, N. (2002). *Los límites de la globalización*. Barcelona: Ariel

DAVIS, K. (2011). "Intersectionality as Buzzword: a sociology of science perspective on what makes a theory successful", en: Lutz, H., Herrera, M.T., Supik, V. (eds). *Framing Intersectionality: debates on a multi-faceted concept in gender studies*. Farnham: Ashgate.

DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.

DELEUZE, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrotu Editores.

DUBET, F. (2012). *Repensar la justicia social: Contra el mito de la igualdad de oportunidades* (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.

EXPÓSITO, C. (2011). "¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España", en: Revista Investigaciones Feministas, Vol. 3, 203-202. [en línea]. http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonesMujer/Documentos/8.%20Exp%C3%B3sito,%20C.%20(2012),%20Qu%C3%A9%20es%20eso%20de%20la%20interseccionalidad.pdf [Consultado: 30 de octubre, 2015].

FERNÁNDEZ, J. M. (2012). "Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior", en: Revista de la Educación Superior, XLI (2), 9-24.

FERNÁNDEZ, R. (2014). *Cerebrando el aprendizaje*. Buenos Aires: Bonum.

FERNÁNDEZ, S., RUZO, E. (2004) "Los procesos de internacionalización y globalización en la Educación Superior: un análisis de los países de la OCDE". *Revista de Educación,* n. 335, 385-413.

FOLADORI, H. (2008). *La intervención institucional. Hacia una clínica de las instituciones*. Santiago: Editorial Arcis.

GAETE, R., BRATOS, M. (2012). **"**Una mirada a la internacionalización universitaria desde la perspectiva de la responsabilidad social: discursos de los jóvenes investigadores", EN: Estudios Pedagógicos, 38, (1), 255-272. [en línea] http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000100015 (Consultado: 13 de marzo, 2016).

GARCÍA, N., ASENSIO, I., CARBALLO, R., GARCÍA, M., GUARDIA, S. (2005). "La Tutoría Universitaria ante el proceso de armonización europea", en: Revista de Educación, 337, 89-210.

GARCIA, M., CORTINA, M. (2011). "Accesibilidad, inclusión e innovación docente en la Universidad", en: Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, 67, 1-12.

GRECO, M.B. (2012). *El espacio político*. Buenos Aires: Prometeo.

GRIESHABER, S., CANNELLA, G. (2005). *Las identidades en la educación temprana: Diversidad y posibilidades*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

GRZONA, M.A. (2015). La accesibilidad académica, la responsabilidad de las universidad inclusivas. Intervención efectuada en el I Taller Regional de Educación Superior Inclusiva. Universidad de La Serena, 29 de marzo, 2015. Chile.

HIRSCH, A. (2016). "Percepción de académicos de universidades de México y España sobre los valores de la ética de la investigación", en: Izarra, D. (Coord.). Experiencias y Perspectivas en Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria en Iberoamerica. San Cristóbal: UPEL, 88-102. [en línea] http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2016/05/%C3%89tica-y-RSU.pdf (Consultado: 21 de mayo, 2016).

LARRÁN-JORGE, M., ANDRADES-PEÑA, F.J. (2015). "Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos", en: Revista Iberoamericana de Educación Superior, 6, 91-107. [en línea] http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287215300056 (Consultado: 01 de Febrero, 2016).

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.

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.

LUTZ, H. (2002): "Intersectional analysis: a way out of multiple dilemmas?" Artículo presentado en el Internacional Sociological Association Congress, Brisbane, Julio.

_____, H., HERRA, M.T, SUPIK, L. (2011). F*raming intersectionality. Debates on a multi-faceted concept in gender studies*. Frankfurt: Ashgate-Goethe University.

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.

KNAPP, G.A. (2005). "Race, Class, Gender: Reclaiiming Baggage in Fast Travelling Theories". European Journal of Woman´s Studies, 12, *(3)*, 249-265.

MCCALL, L. (2005). "The complexity of intersectionality", en: Signs, 30, *(3)*, 1771-1800.

MINEDUCACIÓN. (2012). Convocatoria para apoyar la creación o modificación de programas académicos de educación superior con enfoque de educación inclusiva. [en línea] http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-307002.html (Consultado: 02 de febrero, 2016).

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.

MOLES, R. (2006). *¿Universidad S.A.? Público y privado en la educación superior*. Barcelona: Ariel.

NAVIA, C., HIRSH, A. (2015). "Ética profesional en estudiantes de posgrado en dos universidades mexicanas", en: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17, *(1)*, 100-115. [en línea] http://redie.uabc.mx/redie/article/view/495/999 (Consultado: 15 de enero, 2016).

OCAMPO, A. (2012). *Mejorar la Escuela Inclusiva*. Madrid: Ediciones Académica Española.

_____, A. (2013). "Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad", en: Revista Temas de Educación, 19, (2), 55-68. [en línea] http://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/447/565 (Consultado: 12 de diciembre, 2015).

_____, A. (2014). "En busca del saber pedagógico y epistémico fundante de la educación inclusiva: Ideas para un modelo paradigmático en evolución". En: A. Salvador, A. Pantoja et al. (Coords.), *Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgos: Actas de comunicaciones*. Universidad de Huelva, España, 2650-2663 [en línea]. http://congresoinfanciaenriesgo.com/recursos/ActasCongreso.pdf (Consultado: 21 de noviembre, 2014).

_____, A. (2015). "Fundamentos para una educación inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica". En A. Ocampo (coord.), *Lectura para Todos: El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades*. Málaga: AECL/CELEI, 13-49. [en línea] http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2015/05/LECTURA-PARA-TODOS.pdf (Consultado: 14 de mayo, 2016).

OSORIO, N. (2007). "La teoría crítica de la sociedad de la Escuela de Frankfurt. Algunos presupuestos teórico-críticos", en: Revista Educación y Desarrollo Social, 1, *(1)*, 104-119.

ORLANDI, E. (1993). *As Formas do Silêncio*. Campinas: Editora da Unicamp.

_____, E. (1998). *A Lectura e os Lectores*. Campinas: Editora da Unicamp.

_____, E. (2012). *Análisis del Discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: LOM.

PÊCHEUX, M. (1975). *Les vérités de la palisse*. Paris: Maspero.

PERKINS, D. (2006). *La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.

PLATERO, R. (2007). "La representación de la violencia contra las mujeres como un asunto de género y un asunto público", en: Bustelo, M., López, S. (Coord.)Políticas de Igualdad en España y Europa. Afinando la mirada. Madrid: Cátedra, 131-160.

_____, R. (2009). "Discriminación por orientación sexual e identidad de género", en: Cancio, M.D., Ávares, E., Figueruelo, A., Nuño, L. (coords.). Estudios interdisciplinares sobre igualdad. Madrid: Lustel. 169-182.

_____, R. (2012). "¿Son las políticas de igualdad de género permeables a los debates sobre la interseccionalidad? Una reflexión a partir del caso español", en: Revista del CLAD Reforma y Democracia, 52, 1-22. [en línea] http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357533684005 (Consultado: 12 de marzo, 2016).

_____, R. (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona: Edicions Bellatera.

_____, R. (2014). "Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad", en: Quaderns de Psicología, 16, (1), 55-72. [en línea] https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5036133 (Consultado: 13 de marzo, 2016).

_____, R. (2015). *Trans*exualidades: Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Edicions Bellatera.

PUAR, J. (2007): *Terrorist assemblages: homonationalism in queer times*. Durham: Duke University Press.

REY MARTÍNEZ, F. (2008). "La discriminación múltiple, una realidad antigua, un concepto nuevo" Revista Española de Derecho Constitucional, 28, *(84)*, 251-283.

RIFA-VALLS, M. (2012): "CityScapes, slow/close subjectivities and migration in a film essay on Amsterdam Bijlmer". Ponencia presentada en el International ASCA Worsksop & Conference, Ámsterdam, abril.

ROBINSON, K. (2015). *Escuelas Creativas. La revolución que esta transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo.

RODRÍGUEZ, J. (2012). "Introducción. La responsabilidad social es inherente a la naturaleza y misión de la Universidad". En J. Domínguez y C. Rama (eds.). La responsabilidad social universitaria en la educación a distancia. Chimbote, Perú: ULADECH Católica, 13-37.

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. [en línea], http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-26812015000200015&script=sci_arttext (Consultado: 20 de mayo, 2016).

SÁNCHEZ-PALOMINO, A. (2011). "La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: Ideas y actitudes del personal docente e investigador", en: Revista de Educación, 354, 575-603. [en línea] http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_23.pdf (Consultado: 08 de enero, 2016).

SARAVIA, F., ESCOBAR, J. (2010). *Hacia una democracia socialmente responsable. Una reflexión desde la Universidad pública*. Buenos Aires: Prometeo.

SEBASTIÁN, J. (2000) Modalidades y tendencias de la cooperación internacional de las universidades. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 5, 125-144. [en línea] http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=123208 (Consultado: 18 de noviembre, 2015).

SCHVARTZMAN, A. (2013). *Deliberación o dependencia. Ambientes, licencia social y democracia deliberativa*. Buenos Aires: Prometeo.

SLEE, R., WEIGNER, G. (2001). *¿Eficacia para Quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal.

_____, 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.

TOMASEVSKI, K. (2009). "Indicadores del derecho a la educación", en: Revista IIDH, 40, 341-388.

THOMAS, G., LOXLEY, A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla.

UNCETA, K. (2007). *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas*. Madrid: AECI Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

UNZUÉ, M. (2004). "Democracia clásica, ciudadanía y polis". En *La política en Conflicto. Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía*. Buenos Aires: Prometeo, 11-36.

VALLAEYS, F. (2006). "Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria", en: Vallaeys, C. (Eds.), Responsabilidad Social Universitaria [CD interactivo], Banco Interamericano de Desarrollo, Red de Ética y Desarrollo (2006).

_____, F. (2010), *Taller sobre Responsabilidad Social Universitaria,* impartido por el Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.

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, [en línea], http://icci.nativeweb.org/boletin/25/walsh.html (Consultado: 29 de abril, 2016).

WALZER, M. (1992). *Spheres of Justice: a Defence of Pluralism and Equality*. Nueva York: Basic Books.

WOOD, R. (1987). Assessment and Equal Opportunities, conferencia pública, Instituto de Educación de la Universidad de Londres, 11 de noviembre.

YUVAL-DAVIS, N. (2006). "Intersectionality and feminist politics", en: European Journal of Women's Studies, 13, *(3),*193-209.

ZEICHNER, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

Capítulo II

……

BENEFICIOS DE LA INCLUSIÓN: UNA PERSPECTIVA ORGANIZACIONAL

Ingrid Cortés Díaz[*]
Karina Cisterna[**]

Resumen: actualmente, las empresas deben enfrentan a diversas presiones, tanto internas como externas, esto hace que las organizaciones estén constantemente buscando nuevas herramientas de gestión que les permita mejorar sus resultados de una manera innovadora y con foco en el largo plazo. En este sentido, "Beneficios de la inclusión, una perspectiva organizacional" propone hacer de la inclusión laboral de personas con discapacidad una nueva herramienta gestión para crear valor compartido. El objetivo principal, es romper con el paradigma de quienes ven la inclusión como una acción de beneficencia y explorar los beneficios corporativos en términos de incremento de la productividad, mejoras en el clima laboral, trabajo en equipo e imagen corporativa, todo esto desde una perspectiva de negocios. Finalmente se exponen algunos casos de éxito a modo de ejemplo.

Palabras clave: *inclusión laboral, valor compartido, evaluación económica inclusión, beneficios inclusión y Aha!Global Consulting*

BENEFITS OF INCLUSION: AN ORGANIZATIONAL PERSPECTIVE

Abstract: currently companies face pressures that come from multiple fronts, this means that organizations should constantly look for new management tools in order to enable them to improve their both economical and non-economical results in an innovative way and with a long-term vision. In this sense, "Beneficios de la inclusión, una perspectiva organizacional" proposes making inclusion a new management tool to create shared value. The main objective of the ideas presented here is to break the paradigm of those who see the inclusion as a charitable action. It explores the corporate benefits of inclusion with a business lens, in terms of increased productivity, and improvements in the work place, teamwork and corporate image. Finally, through concrete examples, the inclusion´s positive impacts on the companies, their workers and the community are shown.

Keywords: *labor inclusion, shared value, economic evaluation inclusion, inclusion and benefits Aha! Global Consulting*

[*] Ingeniero Civil Industrial, Master of Business Administration con seis años de experiencia en Consultoría para diversas industrias. Actualmente se desempeña como Director Comercial de Aha! Global Consulting. E-mail: ingrid.cortes@ahaglobalconsulting.com

[**] MBA e Ingeniera Civil Industrial con formación en Chile, Asia y Estados Unidos. Seis años de experiencia ejecutando, administrando y liderando procesos de control de proyectos y administración de contratos en industrias de Minería e Ingeniería y Construcción. Actualmente, es Directora Ejecutiva de Aha! Global Consulting, una organización motivada por la Inclusión laboral, la Equidad y la Diversidad. E-mail: karina.cisterna@ahaglobalconsulting.com

2.1.-INTRODUCCIÓN

Actualmente las empresas enfrentan presiones provenientes de diversos frentes, mercado más competitivos, trabajadores diversos, clientes más selectivos, conscientes e informados, una comunidad exigente que se hace escuchar y un marco regulatorio más estricto, entre otros. A esto se suma, la percepción que las compañías prosperan a costa del resto de la comunidad y que durante los últimos años, las empresas han sido vistas cada vez más como una causa importante de los problemas sociales, ambientales y económicos.

De acuerdo al economista y Profesor de la Universidad de Harvard, Michael Porter, una buena parte del problema se encuentra en las mismas compañías, las que siguen entrampadas en un enfoque anticuado que ha surgido a lo largo de las décadas pasadas. Siguen teniendo una visión estrecha de la creación de valor, optimizando el desempeño financiero de corto plazo dentro de una burbuja mientras pasan por alto las necesidades más importantes de los clientes e ignoran las influencias más amplias que determinan su éxito en el largo plazo (Porter & Kramer, 2011).

Es ahí cuando surgen diversas teorías, modelos y herramientas que ofrecen solución a los problemas empresariales, muchas de ellas que hacen sentido y otras no tanto, sin embargo, hay una en particular que este documento destaca, por un planteamiento de similares bases. Se trata de The Golden Circle, teoría propuesta por el autor Simon Sinek en su libro: "Start with Why". En ella se explica cómo los consumidores actuales toman sus decisiones de compra y que lo importante ya no es qué se vende o cómo se vende, sino el por qué se vende.

Cuando las empresas comunican cuál es su propósito y cuáles son sus valores y creencias, logran inspirar a sus consumidores y activan en ellos un área del cerebro que no es racional. Algunos ejemplos son: los productos de Apple y la fidelización de sus clientes, la nueva generación de trabajadores, que buscan un trabajo con sentido, y los actuales proveedores, quienes escogen dónde posicionar sus productos. Las decisiones ya no son sólo con base en la mayor rentabilidad, su menor costo o su mejor precio; sino que con base en motivaciones, gratificaciones y el valor adicional a una simple transacción. Este planteamiento no significa despertar el paradigma que cataloga a las empresas como villanas, sino de cómo se reinventan, cómo abordan nuevas soluciones y herramientas de gestión que les permitan a las empresas mejorar sus resultados de una manera innovadora y sustentable en el largo plazo. Sin embargo, esta vez, tomando en consideración la perspectiva de cada uno de sus stakeholders.

En este sentido, una solución cada vez más aceptada y popular entre las empresas, es la que plantea el **principio del valor compartido**: un nuevo enfoque estratégico que involucra **crear valor económico de una manera que también cree valor para la sociedad**_(Porter & Kramer, 2011). Esto impulsa una oleada de innovación y crecimiento de la productividad en la economía global, otorga una nueva forma al capitalismo y su relación con la sociedad y ayuda a crear valor compartido como una mejor oportunidad para volver a legitimar a las empresas (Porter & Kramer, 2011).

2.2.-DE LA R.S.E. CLÁSICA AL NUEVO PRINCIPIO DE VALOR COMPARTIDO

Cuando hablamos de responsabilidad social empresarial (RSE) surgen inmediatamente dos asociaciones mentales inevitables. La primera es que las empresas tienen áreas de RSE como medida de compensación por las cosas terribles que hacen en contra de la sociedad. La segunda es que los únicos problemas que enfrentan son los medioambientales. Sin embargo, la responsabilidad social empresarial va mucho más allá de eso. Ya no se trata de hacer el bien, ni de filantropía o del cuidado del medio

ambiente, la responsabilidad social empresarial está evolucionando para transformarse en un medio que permite a las empresas crear valor para ellas y para todos sus stakeholders.

En un enfoque clásico, la RSE es considerada como un gasto necesario y que ha surgido principalmente para mejorar la reputación de las firmas. En este sentido, pone los problemas sociales fuera de la empresa y éstos son tratados como algo diferente que corre por un carril distinto. Es decir, las actividades del tipo RSE no son vistas como parte del negocio y, por supuesto, se cree que no tienen injerencia en los resultados de la compañía. Mucho menos se consideran como parte integral del negocio, donde muchas veces la RSE es vista como una piedra de tope que impide maximizar las utilidades de la firma.

En el nuevo enfoque, la RSE es vista como una actividad estratégica que asegura el éxito sustentable de las organizaciones. Es posible indicar que la RSE se considera estratégica cuando permite alinear los esfuerzos para maximizar los beneficios, no sólo las utilidades, convirtiéndose incluso en una ventaja competitiva y en una oportunidad de obtener mejores resultados vía la creación de valor compartido entre la sociedad y las empresas.

Desafortunadamente, el que las empresas comiencen a hacer negocios bajo la perspectiva de valor compartido toma tiempo, pues existen barreras prejuzgadas, como la idea que las prácticas sustentables son más costosas y, por tanto, que aumentan los gastos en relación a los competidores. Cabe mencionar que esto no es del todo falso, pues en un escenario de corto plazo, no hay dudas que hacer las cosas mejor cuesta más. Sin embargo, es necesario mirar más allá del día de mañana, del corto plazo. En una mirada un poco más extendida, esto debe ser concebido como una inversión, pues en el largo plazo resulta rentable (Kielstra, 2008).

En síntesis, ya no se trata de compensar, ayudar, hacer lo correcto u optar por la filantropía, se trata de establecer una relación del tipo ganar-ganar, donde tanto la sociedad como las empresas se benefician de la interacción.

2.3.-LA DISCAPACIDAD COMO CREACIÓN DE VALOR COMPARTIDO

Este documento se titula "Beneficios de la Inclusión: Una perspectiva Organizacional". Quizás este punto, varios esperan entender por qué se plantea que la inclusión laboral de personas con discapacidad genera beneficios para las empresas, y cómo se vincula a los conceptos de creación de valor y responsabilidad social empresarial estratégica. Para ello, es necesario hacer un preámbulo que aclare la definición de discapacidad.

Actualmente, en la literatura existen múltiples conceptos de discapacidad, entre los que se rescatan:

- Según la RAE: Discapacitado: "Dicho de una persona que tiene impedida o entorpecida alguna de las actividades cotidianas consideradas normales, por alteración de sus funciones intelectuales o físicas." (Real Academia Española, 2015)

- Según WIKIPEDIA: Discapacidad: "Es aquella condición bajo la cual ciertas personas presentan alguna deficiencia física, mental, intelectual o sensorial que a largo plazo afectan la forma de interactuar y participar plenamente en la sociedad." (Wikipedia, 2015)
- Según SOFOFA & OIT (Organización Internacional del Trabajo, 2013). Persona con discapacidad: "Es aquella persona que teniendo una o más deficiencias físicas o mentales (…), al interactuar con el entorno (…), experimenta impedimentos o restricciones para vivenciar una

participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás personas."

- Según la OMS: El término genérico «discapacidad» abarca todas las deficiencias, las limitaciones para realizar actividades y las restricciones de participación, y se refiere a los aspectos negativos de la interacción entre una persona (que tiene una condición de salud) y los factores contextuales de esa persona (factores ambientales y personales). (Organización Mundial de la Salud- OMS, 2011)

Dadas las definiciones y diferencias entre ellas, es posible indicar que la discapacidad es compleja, dinámica, multidimensional y objeto de discrepancia. Pero hay una cosa que si está clara: el concepto de discapacidad ha evolucionado. En las últimas décadas, ha evolucionado desde una perspectiva individual y médica a una perspectiva estructural y social, en el cual las personas son consideradas discapacitadas por la sociedad más que por sus cuerpos. (Organización Mundial de la Salud- OMS, 2011).

La definición sobre la que se determinará este escrito es aquella que entrega la OMS, pues, desde la perspectiva laboral, es necesario entender que las personas con discapacidad deben desarrollar la capacidad de adaptarse al entorno empresarial y, a su vez, que las empresas visualicen que juegan un rol fundamental en las oportunidades o restricciones que tengan las personas con discapacidad de adaptarse y por tanto dejen de ser estigmatizados por la condición y sean incluidos bajo el concepto general de trabajador.

2.3.1.-LA DISCAPACIDAD EN ALGUNAS CIFRAS

Se estima que en el mundo alrededor de **1 billón personas** presenta algún grado de discapacidad, lo que representa un **15 por ciento de la población mundial** y **20 por ciento de los pobres** del mundo. Gráficamente, estos datos serían algo como:

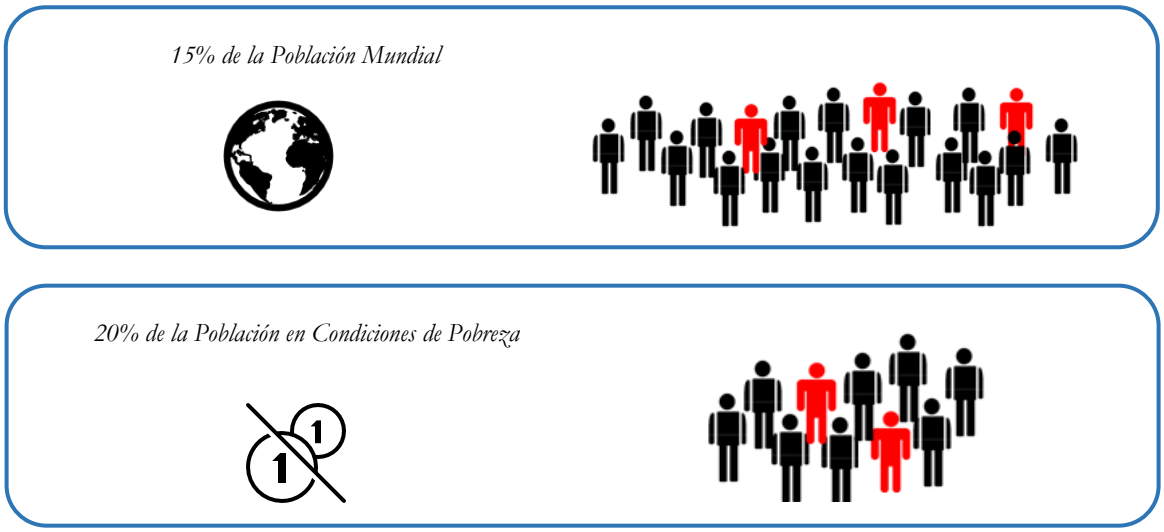


Figura 1: Gráfica de cifras internacionales de discapacidad.

De este último punto, un 82% de las personas con discapacidad vive por debajo de la línea de pobreza y a menudo carece de acceso a áreas clave del desarrollo, incluyendo salud, educación, formación y empleo (International Labour Organization, 2015). En un desglose a América Latina, cerca del 80% de los niños con discapacidad no tiene acceso a la educación debido a barreras exógenas a su condición, y sólo uno de cada 20 termina la secundaria.

De las personas con discapacidad, unos pocos tienen empleo y están totalmente integrados en la sociedad. De hecho, en América Latina el 70% de las personas con discapacidad no tiene empleo (International Labour Organization, 2014). El porcentaje que trabaja, con frecuencia está relegado a trabajos de bajo nivel y pocos ingresos, con escasa seguridad social y legal, o está segregado del mercado primario del trabajo. Muchos incluso están subempleados. Esta situación afecta su autoestima y muchos se resignan y deciden abandonar sus intentos. Sin embargo, la experiencia demuestra que cuando éstos encuentran trabajos que corresponden a sus capacidades, habilidades e intereses, pueden hacer aportes importantes en el lugar de trabajo (Organización Internacional del Trabajo, 2007).

En términos macroeconómicos, excluir a las personas discapacitadas del mundo del trabajo conlleva un costo para las sociedades por lo que respecta al potencial productivo de estas personas, al costo de las prestaciones y pensiones por discapacidad, a las consecuencias para la familia y para los prestadores de cuidados. La OIT estima que esta exclusión puede costar a los países entre el uno y el siete por ciento de su Producto Interior Bruto (Organización Internacional del Trabajo, 2012).

2.3.2.-LA DISCAPACIDAD EN EL CONTEXTO CHILENO

En Chile se desconoce con certeza la magnitud del problema y por tanto no hay conciencia de la imperiosa necesidad de compromiso de la sociedad en la búsqueda de soluciones que permitan mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Así, el único estudio ampliado que se tiene a nivel país sobre la realidad de la discapacidad en Chile, fue realizado en 2004 por el Fondo Nacional de la Discapacidad. Esas son estadísticas válidas para este documento, teniendo en cuenta que es evidente que en una década la población de Chile ha variado, considerando posible un aumento incluso de las personas con discapacidad, versus la que será detallada.

Los resultados del ENDISC de 2004, indican que el 12,9% de la población Chilena que presenta alguna discapacidad, lo que equivale a más de 2 millones de personas. Para muchos esa cifra puede sonar algo lejana, pero si se piensa en un partido de fútbol, se encontrarían a tres personas con discapacidad dentro de la cancha.

En términos de educación, sólo el 50% termina la educación básica, sólo un 10% la educación media y menos del 5% accede a la educación superior. Las consecuencias de la falta de escolaridad impactan directamente en la tasa de empleo, pues aunque en Chile el 60% de la población con discapacidad está en edad de trabajar, sólo uno de cada tres logra insertarse laboralmente. En otras palabras, siete de cada diez no logran generar ingresos autónomamente! (Fondo Nacional de la Discapacidad, 2004).

2.4.-PROPUESTA AHA!: LA GESTIÓN DE LA DISCAPACIDAD COMO VALOR COMPARTIDO

2.4.1.-EL PARADIGMA DE LA INCLUSIÓN

Con la cruda realidad descrita en el ámbito de la inclusión laboral, es posible pensar que hay muchas brechas que cerrar y muchas oportunidades que tomar. En este sentido, las características nacionales hacen que se siga pensando en la discapacidad y en la inclusión laboran como actividades relacionadas a la caridad o filantropía. Lo anterior porque siguen existiendo muchas empresas que no

realizan contratación de personas con discapacidad por desconocimiento o falta de propuestas en el tema. También hay realidades en las que se contrata a personas con discapacidad sin considerar las actividades que requiere o puede hacer la persona y lo que se requiere para el puesto de trabajo determinado. Esto último termina en un círculo de incomunicación entre la empresa y el trabajador que termina resintiendo la relación, hasta cortarla.

¿Pero por qué el tema de la discapacidad sigue latente como un problema? En el siguiente punto se analizarán las barreras que conlleva el sector empresarial en la contratación de personas con discapacidad.

2.4.2.-BARRERAS

En términos globales, el tema de la discapacidad puede enfrentar barreras que impidan la participación de sus actores. Tal como lo reporta el Banco Mundial, las personas con discapacidad pueden enfrentar barreras sociales, económicas y cívicas, generadas por variables económicas, legislativas, físicas y sociales de un país. Éstas comprenden desde dificultades de desplazamiento en el sistema de transporte público, acceso a edificios o acceso a la información, entre otros (The World Bank, 2015).

En el ámbito laboral y desde el punto de vista empresarial, de acuerdo a un estudio internacional de Office of Disability Employment Policy (ODEP) de Estados Unidos, las principales barreras o preocupaciones que tienen las empresas a la hora de pensar en contratar a trabajadores con discapacidad son, el costo asociado a esa contratación, la falta de habilidades y de experiencia de las personas con discapacidad, la falta de seguridad que podrían tener en el trabajo y la baja productividad que podrían desempeñar (Sharma *et al.*, 2008). La siguiente tabla resume estas preocupaciones detectadas en el estudio:

Barrera o Preocupación	%	Ranking
El costo de emplear a trabajadores con discapacidad es superior	58,1	1
Trabajadores con discapacidad carecen de habilidades y de experiencia para hacer sus trabajos	49,4	2
Personas con discapacidad podrían no ser tan seguros ni productivos como otros trabajadores	45,7	3
Supervisores no están seguros cómo tomar acciones disciplinarias	44,3	4
Supervisores no están seguros cómo evaluar	40,7	5
Supervisores no están cómodos supervisando a personas con discapacidad	30,8	6
Fuente: Encuesta a empleadores de perspectivas de empleo de personas con discapacidad, ODEP, 2008. 3,797 compañías fueron encuestadas por esta pregunta.		

Tabla 1: Porcentaje de compañías citando preocupaciones acerca de contratación de personas con discapacidad.

Si bien es cierto que estas preocupaciones son reales y se pueden evidenciar entre la relación de una empresa y una persona con discapacidad, cabe mencionar que cada uno de estos factores pueden ser gestionados en orden de ser mitigados.

En el caso de la preocupación que indica que el costo de emplear a trabajadores con discapacidad es mayor, la misma encuesta señala que las empresas que reclutan frecuentemente a personas con discapacidad presentan una baja en esta barrera (del 60,7% al 44,1%), volviéndose un ítem

que preocupa a menos de la mitad de las empresas encuestadas. Esto se debe a que las empresas son más conscientes de lo que significa emplear a una persona con esta condición y de los esfuerzos reales que involucra. Por otro lado, cabe mencionar que en Chile hay instituciones especializadas en apoyar y asesorar en este proceso de contratación, clarificando los costos en los que es necesario incurrir, los tiempos que se deben considerar y las actividades que son necesarias internalizar de manera paralela al interior de la organización. Una vez superada esta inversión, es necesario indicar que los beneficios asociados a una persona con discapacidad en un trabajo digno y adecuado a sus habilidades, puede ser una fuente de valor única para la organización, convirtiéndose esta inversión inicial en una rentabilidad mayor, que da ganancias económicas concretas al final del periodo. En el próximo punto, Aha! Global Consulting presentará un estudio que da cuenta de esta creación de valor.

En el caso del punto que indica que las personas con discapacidad no cuentan con habilidades o experiencia para desempeñar el trabajo, esto sí una realidad en Chile, al menos a nivel educacional. De acuerdo a la encuesta nacional de discapacidad del 2004 (ENDISC), cerca del 50% de las personas que presenta discapacidad no cuenta con educación básica completa (Fondo Nacional de la Discapacidad, 2004). Por otro lado, el porcentaje de personas con educación superior completa corresponde a un 2.66%. Esto quiere decir que las personas con discapacidad tienen baja escolaridad, sin embargo, pueden igualmente desempeñar cargos que requieren baja especialización o puestos de trabajo más técnicos. De igual forma, su baja experiencia en el trabajo es real. Sin embargo, es necesario considerar que es parte de la cultura de trabajo que existe actualmente propicia que se den pocas oportunidades tanto para el estudio como para el trabajo (International Labour Organization, 2014). Por lo tanto, en esas condiciones, es lógico obtener como resultado esperado lo indicado.

Por ello surge una pregunta que haga responsable a cada actor de la sociedad: ¿qué es posible hacer por parte de empresas o instituciones que se dedican a contratar y a capacitar a personas con discapacidad? Actualmente, el Gobierno de Chile cuenta con una serie de iniciativas dedicadas a fortalecer la capacitación orientada al empleo de personas con discapacidad, mediante programas de SENCE, +Capaz y OMIL, entre otros. Este tipo de capacitaciones se especializan actividades "técnicas, habilidades transversales e intermediación laboral, que favorezcan la empleabilidad de personas con discapacidad, entre otros grupos en situación de vulnerabilidad" (SENCE, 2015). Lo anterior incluso propone que una buena comunicación y coordinación entre entidades privadas, públicas y de la sociedad civil puede encausar los esfuerzos de profesionalización de las personas con discapacidad hacia las habilidades que sean demandadas efectivamente en el mercado laboral.

Con respecto a la preocupación que las personas con discapacidad podrían no ser tan seguras ni productivas, en comparación al resto de los trabajadores, cabe mencionar que existen estudios que indican que esta preocupación corresponde sólo a un mito. En el caso de la productividad, se han hecho estudios a nivel nacional, como el de la OIT (Organización Internacional del Trabajo, 2013), en el que 15,6% de los empresarios encuestados declaran obtener una alta productividad de los empleados con discapacidad. ¿En qué radica la diferencia entre los que detectan oportunidades y las capitalizan y los que no? El punto en el que hay que aunar fuerzas para que esto se produzca, tiene relación con la cultura de la empresa y su relación con la aceptación e inclusión, de manera tal que no existan barreras creadas por la organización para el desempeño pleno de cada uno de sus trabajadores, con o sin discapacidad.

Es decir, las gestiones adecuadas de la discapacidad tienen como resultado la capitalización de estos beneficios. Este punto será cuantificado en el próximo punto de este documento. Con respecto a la seguridad de los trabajadores, no hay ningún estudio que de luces de una correlación entre la actitud hacia la seguridad y la discapacidad. Algunos sectores siguen señalando de igual forma que existen actividades específicas relacionadas a mejorar los índices de seguridad (Oficina Internacional del Trabajo, 2010). Por otro lado, como en cualquier empresa, deben existir procedimientos de rutina y

protocolos de acción en caso de emergencia, conocidos por todos sus trabajadores, tengan o no discapacidad, los cuales deben estar acorde a la naturaleza de la tarea y el lugar en que se desempeña.

Las siguientes preocupaciones están ligadas a la relación entre el supervisor y los trabajadores con discapacidad. En este ámbito, relaciones y actividades de evaluación, la toma de acciones disciplinarias y la supervisión propiamente tal pueden ser manejadas bajo un programa de entrenamiento serio y responsable. En este marco, empresas expertas como Aha! Global Consulting, asesoran a las empresas mediante intervenciones culturales que permitan evaluar la cultura de la organización, detectar las brechas que tiene ésta con respecto a una cultura inclusiva y estable, y proponer actividades de entrenamiento orientadas a cerrar estas brechas. Una gestión adecuada de la cultura en este ítem, proporciona al equipo, a los supervisores, y a la empresa en general, herramientas que permitan la relación adecuada del capital humano. En este contexto, se ha demostrado que la gestión adecuada de actividades de inclusión aporta mayor productividad a los empleados que presentan discapacidad (Oficina Internacional del Trabajo, 2010). Impactos económicos concretos de este ámbito se plantean en el próximo punto de este documento.

Adicionalmente a lo planteado por ODEP, el estudio nacional de OIT, señala otras razones que se podrían atribuir a las barreras de entrada de las personas con discapacidad a las organizaciones: ausencia de política inclusiva en la empresa, cultura no inclusiva, falta de capacidades organizacionales, miedos y mitos acerca de la discapacidad, falta de habilidades blandas y sobreprotección o discriminación familiar (Organización Internacional del Trabajo, 2013). Acerca de estas últimas barreras, la gestión de cada una de ellas es similar a las indicadas en los puntos anteriores. En principio, se requiere dar una mirada a la corporación y a las características con las que cuentan sus empleados.

Finalmente, como desafío global, hay que concluir que las barreras señaladas anteriormente son reales en la mayoría de los casos y que puede ocurrir en entornos laborales. Sin embargo, la eliminación o mitigación de estas barreras es, a su vez, posible y está relacionada a la capacidad de la organización de interiorizar una cultura inclusiva, que permita anticipar los escenarios posibles, programar acciones mitigadoras y encaminar las actividades inclusivas de manera estable y permanente en el tiempo. Una organización capacitada para eliminar o mitigar las barreras de inclusión laboral de personas con discapacidad es una empresa que crea valor compartido, mediante el impacto positivo sobre distintos actores relacionados a las familias, a la sociedad civil, al Estado y a la misma compañía. Esto es lo que se refleja a continuación.

2.4.3.-BENEFICIOS DE INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

En este punto del documento se expondrá que cuando la organización es capaz de realizar su actividad de negocio mediante la inclusión laboral de personas con discapacidad es una empresa que llega a su solución mediante un nuevo modelo. En este punto hablamos de innovación. Adicionalmente, como se ha expuesto, este tipo de iniciativa genera beneficios más allá del individuo o de la compañía aisladamente, sino que a otros actores de la sociedad, hablando de innovación social.

En el contexto de los beneficios, las encuestas han declarado que existen oportunidades para las empresas que contraten a personas con discapacidad dentro de su fuerza de trabajo. Sin embargo, de manera paralela, los beneficios se multiplican a la persona con discapacidad, a su familia y a la sociedad en general. Como registro de ello, un estudio nacional de la OIT retrató la realidad nacional y los beneficios en cada uno de los grupos de interés, con una encuesta que considera distintos factores para distintos actores (Organización Internacional del Trabajo, 2013).

Figura 2: Beneficios Inclusión Laboral de Personas con Discapacidad.

En los beneficios para las personas con discapacidad, o trabajador nuevo, el estudio indicado menciona: El impacto positivo en la economía personal y familiar, pues se genera una oportunidad laboral remunerada, acorde a las competencias profesionales; mayores grados de autonomía, liberación de energía, de tiempo y de recursos en la familia y la mejora en la autoevaluación personal. Por otro lado, otros documentos señalan como impacto el nuevo sentido de vida que tiene el nuevo trabajador, donde es capaz de establecer nuevas metas personales y sociales, desarrollando nuevas habilidades de comunicación y participación social (International Labour Organization, 2014).

Para la sociedad, los encuestados reconocieron beneficios de cambio de cultura y paradigma social con el cambio en el concepto de inclusión, el aumento de la valoración social hacia la diversidad, la incorporación de la discapacidad en la agenda social y el cambio en el modelo colectivo. En otros documentos, se menciona además el mejoramiento del Estado y de la sociedad civil en general, mediante el aumento de la fuerza productiva del país y una mejor asignación de recursos (que antiguamente se designaban a subsidios a actividades compensatorias), destinándose ahora para otras necesidades o minorías vulnerables.

Finalmente, en el caso de las empresas que incluyen a personas con discapacidad dentro de su fuerza de trabajo, se registraron los beneficios de mayor motivación de parte de las personas con discapacidad en otros trabajadores, mejoramiento del clima laboral, mejora en la reputación de la empresa y mayor productividad. Todo lo anterior en el caso de las empresas que alcanzan una cultura inclusiva desarrollada. Sin embargo, un análisis importante a añadir sería el determinar cuánto de esto "agranda la torta a repartir", es decir, genera valor compartido. Para ello, Aha! Global Consulting ha analizado, estimado y traducido los beneficios de la empresa a un valor económico concreto.

2.4.4.-ESTUDIO DE BENEFICIOS DE LA EMPRESA-CASO ROTACIÓN LABORAL

Como empresa involucrada con la discapacidad y las oportunidades que se pueden generar alrededor de una gestión real de la unión de la discapacidad y las empresas, Aha! Global Consulting ha querido dar un salto de la mirada de caridad y ayuda ligada a la discapacidad y medir económicamente los retornos que obtiene una empresa que involucra a personas con discapacidad. El objetivo final de ello, es explicitar al inversionista la creación de valor que tiene gestionar de manera adecuada la inclusión de personas con discapacidad en el trabajo.

Así, en primer lugar, se han agrupado características de origen de los beneficios económicos, detectándose los siguientes grupos:

Ingresos	Costos (ahorros)
Valor de la Marca	Baja Rotación
Diversidad e Inclusión	Alto Compromiso
Clientes Potenciales	Mejora Clima Laboral

Cuadro 1: Características de origen de los beneficios económicos.

Por el lado de los potenciales ingresos de una empresa que realiza inclusión laboral de personas con discapacidad se encuentran mayores ingresos por el aumento del Valor de la Marca, la llegada de nuevos clientes potenciales y el aumento de la diversidad y cultura de inclusión al interior de la empresa.

Con respecto al mayor ingreso por aumento del Valor de la Marca, éste corresponde a una valoración adicional de un intangible de la empresa: su nombre y reputación. Una empresa que realiza inclusión laboral adecuada y lo da a conocer a su entorno, genera valoración y admiración desde sus propios trabajadores, de su comunidad, sus directores, llegando finalmente a sus clientes. Esto genera en el mediano plazo que, frente a la competencia, la empresa adquiera valores de diferenciación, que permiten preferencias de los consumidores. Esto es coherente con lo que se señala al principio de este documento, donde se adquieren estrategias que buscan impactar positivamente más allá del aumento económico, buscando crear valor y repartiéndolo entre los actores del medio, generando más ganancia global.

Por el lado del aumento de la diversidad e inclusión al interior de la empresa, cabe mencionar que involucrar personas con características distintas, como personas con discapacidad, entrega un nuevo enfoque al equipo de trabajo, brindando nuevas experiencias de vida y de forma de ver las cosas (las soluciones). A través de ello, es posible obtener nuevos caminos de solución para los problemas comúnmente tratados. De hecho, de acuerdo a Harvard Business Review, la diversidad aporta al equipo de trabajo 50% toma de decisiones mejores por mayor innovación versus los equipos compuestos homogéneamente (Harvard Business Review, 2014). Entonces, ¿qué es posible obtener con una empresa que tiene 50% de mejores decisiones? Las opciones son muchas, pero una de ellas es poder ofrecer soluciones de mercado a grupos desatendidos en la actualidad, como por ejemplo clientes que presentan discapacidades. En este marco, por ejemplo, el contar en el equipo con una persona que tenga una capacidad reducida en su visión, permite a la empresa ponerse en el lugar del cliente con capacidad reducida de visión y generar nuevas soluciones/productos que aumenten su interés en esta empresa versus en la competencia. ¿Cuán grande podría ser el mercado potencial nuevo al que se llegaría? Depende de las características del mercado, su demanda y actual satisfacción de esos clientes, pero cabe recordar que sólo en Chile, las personas que presentan algún grado de discapacidad corresponden al 12,9% de los chilenos.

Por el lado del grupo de Costos o Ahorros que genera la inclusión laboral de personas con discapacidad dentro de la organización, se asocia una baja rotación y alto compromiso y mejora en el clima laboral.

El cambio de estilo de vida, apreciación por el trabajo y el sentimiento de pertenencia se traduce al interior de la empresa en un mayor compromiso y menor rotación de personas. De hecho, en

empresas que son gestionadas mediante intervenciones culturales, creando un ambiente de inclusión responsable y sustentable en el tiempo, generan una respuesta de menor rotación, comparado con trabajadores sin discapacidad. Asimismo, la incorporación de personas con discapacidad crea finalmente un mejor clima laboral, motivado por la superación de vida y por la resiliencia. Así, en palabras del ex entrenador de la selección nacional de Chile de tenis de mesa paralímpico, Rafael Viancos, una persona con discapacidad que se desarrolla en el trabajo o en el deporte, demuestra a las personas de su entorno que la superación de barreras depende del esfuerzo adicional que cada uno ponga. Así, pareciera un catalizador de motivación hacia el entorno la necesidad de dar lo mejor y sumar esfuerzos hacia un objetivo individual y común (Viancos, 2015).

Con el fin de potenciar el cambio en la mirada de lo que significa contratar personas con discapacidad, y lograr pasar de la vista de filantropía, hacia un interés genuino del empresariado, y que genere un primer acercamiento hacia la inclusión, Aha! Global Consulting ha decidido orientar los beneficios hacia una cuantificación económica. Con esto, se pretende poner la inclusión como un proyecto a evaluar económicamente y que pueda ser comparado con otros proyectos de gestión, de manera de evidenciar la conveniencia de realizar inclusión responsable.

Para ello, la metodología usada fue medir y evaluar de los intangibles y los tangibles bajo distintas variables que permitan clasificar tipos de desempeño (como industria, tamaño, tipo de contratación, entre otros). Sin embargo, para este documento, se detallará el resultado económico obtenido bajo el concepto de Ahorro en los costos relacionados a una alta rotación laboral. En ese marco, el objetivo de ese ítem fue determinar cuánto significa para una empresa de alta rotación (como por ejemplo la industria del retail) sustituir el puesto de trabajo vacante con un nuevo trabajador que presente discapacidad.

Entonces, bajo el supuesto explicado anteriormente, donde una persona con discapacidad tiene una rotación más baja, se consideró el significado de llenar una vacante de un puesto de trabajo de baja/media calificación, con un promedio de renta mensual de 425 mil pesos chilenos, ajustado al promedio nacional (Fundación Sol, 2015). Posteriormente, fueron desglosadas las actividades relacionadas a la salida de un empleado cualquiera, a la transición de realización del trabajo con el puesto vacío y a la contratación del nuevo trabajador con discapacidad (3 actividades principales). En cada una de las actividades se estimaron las horas dedicadas o el costo asociado, de acuerdo a referencias bibliográficas, datos reales de empresas de distintos sectores y a experiencias previas. Así, se obtuvieron los costos totales en los que una empresa dejaría de incurrir cuando contrata a una persona con discapacidad. En términos globales, fueron reconocidas las tres actividades principales mencionadas: Costos de Separación, Costos de Vacancia y Costos Contratación.

En el primer tipo de costo, se detectaron los costos asociados a tratar de mantener o terminar la relación con el trabajador que se va de la empresa, como costos de negociación de salida. Cabe destacar que en este punto, más que el acuerdo mismo que se pueda alcanzar, se estimaron las horas que el supervisor o las áreas relacionadas tienen que incurrir para llevar a cabo el proceso. Es decir, podría tener resultado de negociación de $0 CLP, pero hay un costo de transacción de por medio. En los casos que hubiese una negociación, como una indemnización, por ejemplo, ésta se estima como otro costo aparte. Otros costos asociados a esta etapa son las actividades administrativas relacionadas al término del vínculo entre empresa y trabajador, que involucran al área de finanzas/contabilidad, remuneraciones, TI, entre otros. Además, podría haber un costo asociado a la entrevista de salida del empleado, en el caso de empresas que se preocupan por mejorar su gestión continuamente. Asimismo, según las entrevistas recabadas en terreno con personal experto de supervisión, hay una pérdida de productividad del trabajador en las últimas 2 semanas, que alcanza el 25%, por variadas razones, como desmotivación, papeleo con la nueva empresa y con la actual, traspaso de información a otros miembros del equipo, etc.

Por el lado del Costo de Vacancia, se manifiesta el supuesto que hay un periodo donde el trabajador que se fue no ha sido reemplazado aún y, por lo tanto, hay trabajo pendiente que debe ser cubierto por el resto del equipo, considerando sobre tiempo de éstos, o un costo de ayuda de un staff temporal (personal a préstamo) de acción o supervisión que debe ser sacado de sus labores de manera parcial, para dar cumplimiento al proceso que se encuentra vacante.

Finalmente, en el costo de contratación del nuevo empleado está el costo por gastos administrativos pre-contratación, como la actualización de documentos de publicación, etc. Por otro lado, están los gastos propios de publicación del cargo vacante en Internet, periódicos, ferias, agencias, etc. Hay también costos relacionados al proceso de selección, donde personal de mandos medios o de supervisión deben reunirse con personal de recursos humanos para determinar cuál es el mejor profesional que da cobertura al puesto de trabajo. En este proceso se consideran tareas de revisión de C.V., preselección, entrevistas personales de desempeño y técnicas, entrevistas psicológicas, etc.

Una vez costeadas todas estas actividades, se ha obtenido un total de $ 3.376.097 CLP por vez, por empleado, que corresponde a la suma en la que incurre una empresa una vez que un trabajador de las características señaladas ha decido irse de la empresa. Al analizar esta cifra, aparecen varias preguntas de gestión de una empresa y de su capital humano que son enfrentadas por cada organización de distintas formas, tales como: ¿Cómo retenemos a los empleados?, ¿cómo capturamos el conocimiento?, ¿cómo logramos aumentar la productividad con el personal que queda?, ¿qué acciones debemos tomar para hacer a esta empresa más atractiva?, ¿cuál es el costo oportunidad de esta cifra? Estas preguntas crecen en magnitud al considerar tasas de rotación del 30% en la industria del retail, por ejemplo.

Esta es una invitación entonces a analizar cuáles son los beneficios que la empresa puede capturar y capitalizar mediante la contratación de personas con discapacidad, cuáles son las barreras de esa acción y cómo es posible mitigarlas o eliminarlas, de manera de obtener como resultado una mayor productividad al interior de la organización, un mejor ambiente de trabajo y un impacto social amplio que en el largo plazo se transforme en un bienestar y productividad a lo largo de toda la cadena de valor de la empresa, amplificando la magnitud de la generación de valor del negocio. La pregunta entonces sería ¿cómo puede una empresa capitalizar todo esto?

2.4.5.-Capitalización de los beneficios Valor Compartido

Una de las realidades es que las empresas son expertas en el modelo de negocio que viven y el resultado del producto o servicio que ofrecen al mercado. Quizás las habilidades de inclusión laboral de personas con discapacidad no es algo conocido o incluso no es algo que se maneje de manera consciente o responsable. A lo largo de esta investigación, se han evidenciado casos de empresas que son líderes en sus industrias, que son referentes de modelo de negocio. Sin embargo, se encuentran en algunos de estos escenarios: (i) nunca han contratado a una persona con discapacidad, dejando de obtener los beneficios comentados anteriormente, (ii) o que cuentan con personal con discapacidad, pero que por distintas circunstancias desconocen los beneficios concretos que significa contar con ellos (versus a un trabajador que no presenta discapacidad), dejando de capitalizar los beneficios que ya crean, (iii) o derechamente contratan a personas con discapacidad porque reconocen su importancia, pero sin la gestión adecuada de la cultura inclusiva ha significado que las personas entran y salen de la empresa indeterminadas veces, terminando en una decepción para el empleador y el trabajador, y sin tener registro de qué es lo que pasa al interior.

En cada uno de los casos enunciados existe una gestión de la cultura inclusiva que puede ser potenciada con la cultura de la empresa, impulsando iniciativas y unificando actividades hacia una cultura que capitalice los beneficios de la diversidad. A lo largo del tiempo de manera de generar una política sustentable. ¿Cómo?

2.5.-NUEVA MIRADA AHA! GLOBAL CONSULTING

Aha! Global Consulting es un emprendimiento de innovación social que busca aumentar los retornos económicos de sus clientes bajo conceptos de aumentos de productividad, mejoramiento de la cadena de valor y generación de valor compartido, mediante la inclusión laboral de personas con discapacidad dentro de las soluciones propuestas.

Para ello, el trabajo de Aha! con los clientes va orientado a potenciar la cultura inclusiva desde sus raíces, apelando al cambio estratégico y sustentable. Así, se realizan intervenciones culturales a distintos niveles organizacionales, asegurando su efectividad y prolongación de los beneficios de la diversidad.

Esto se traduce en Programas Integrales Inclusivos que contempla una primera fase de mirada inclusiva en el Modelo de Negocio (políticas internas y estrategia, a lo largo de la cadena de valor). Esto asegura la estabilidad y normalización de los procesos inclusivos en el mediano y largo plazo, permitiendo a la organización capitalizar los beneficios de inclusión. La segunda fase incorpora un trabajo de inclusión laboral, con revisión de procesos vinculados al reclutamiento y desarrollo organizacional de trabajadores con habilidades diferentes. Ello porque es vital sistematizar de manera responsable los procesos de inserción laboral, pues permite que la experiencia entregue beneficios a ambas partes (a empresa y a nuevo trabajador). Con esta gestión se asegura posicionar a las personas idóneas en los puestos adecuados, de manera de lograr involucramiento, responsabilidad, compromiso y disminuir la tasa de rotación del nuevo trabajador. Finalmente, la tercera etapa contempla el Modelo de Marketing y comunicación hacia clientes. Una empresa inclusiva puede capitalizar los beneficios de sus trabajadores con habilidades diferentes y proyectarlos hacia sus propios clientes, generando un aumento en su participación de mercado al abrirse a un nuevo segmento de clientes: las personas con discapacidad. Ello permite crear valor económico y social concreto hacia la empresa y hacia sus clientes.

Figura 3: Logo Institucional AHA! Global Consulting.

Lo anterior queda reflejado en la siguiente figura:

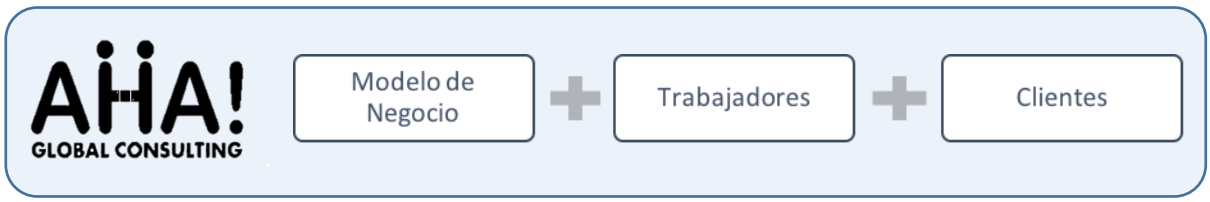


Figura 4: Modelo de Negocios Aha! Global Consulting.

Es decir, sólo es posible capitalizar los beneficios de la inclusión para la empresa y para la comunidad mediante la gestión adecuada de una cultura inclusiva.

2.5.1.-EVALUACIÓN DE EXPERIENCIA NACIONAL Y CASOS DE ÉXITOS

¿Qué ha significado una adecuada gestión de la cultura inclusiva en las empresas chilenas?

De acuerdo al estudio realizado por la OIT a empresarios nacionales, la realidad de Chile indica que el "60% de los encuestados no tuvo ninguna dificultad en la contratación de personas con discapacidad" (Organización Internacional del Trabajo, 2013). Este estudio también reveló que en términos de productividad no hay consenso, dado que un porcentaje de los empleadores declaró baja productividad de los trabajadores con discapacidad, mientras que otro porcentaje declara alta productividad. Esta mirada contrapuesta podría ser evaluada con el impacto que genera la planificación de la llegada de personas con discapacidad a la empresa, analizar las características que se requieren en los puestos de trabajo y cruzarlas con las que tienen o no tienen los potenciales seleccionados a reclutar.

El siguiente gráfico corresponde a uno de los resultados del estudio indicado en el párrafo anterior, donde se reconoce la alta productividad, disciplina laboral, trabajo en equipo y buen clima laboral como los principales hallazgos que declaran los encuestados como evaluación de los beneficios de la inclusión:

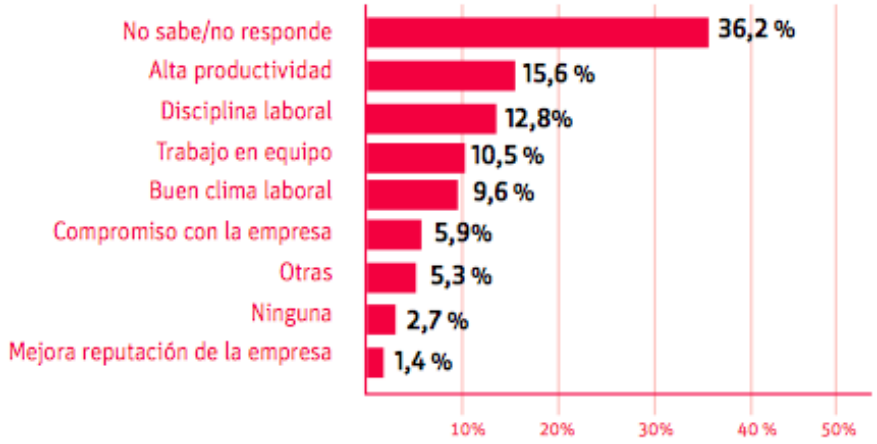


Gráfico 1: Evaluación de los encuestados–Ventajas de incluir a Personas con Discapacidad. Fuente: Factores para la inclusión laboral de las personas con discapacidad – OIT.

2.5.2.-CASOS DE ÉXITO A NACIONAL

Este documento ha querido resaltar dos reconocidos casos de éxitos nacionales en la inclusión laboral de personas con discapacidad: el caso del Bar Liguria y el de Lavandería 21.

El Bar Liguria es un exitoso bar-restaurante chileno, de comida típica chilena, con 25 años de funcionamiento en la capital. Hoy tiene 4 sucursales, con casa matriz en Manuel Montt. Fundada por inmigrantes italianos, actualmente cuenta con una cultura inclusiva, donde se han contratado meseros con discapacidad cognitiva. Los empleados fueron puestos a prueba por un año y fueron contratados indefinidamente después de este periodo, luego que se demostrara en el tiempo que su desempeño era muy alto (incluso más alto que el sus compañeros en algunas ocasiones) y que el valor que entregaban no era sólo para sus dueños, sino para todo el grupo humano (Cicali, 2013). El dueño del Bar Liguria y expertos en el tema también detallan que fue una adaptación de trabajo mutua, y que las personas con

discapacidad dejan de ocupar el papel de asistidos, para pasar a ser personas con un rol social de trabajador (Cicali, 2013). La meta de este comercio es llegar a una inclusión del 13%, replicando el 13% de personas con discapacidad que existe en la realidad nacional.

En el caso de Lavandería 21, ésta es una empresa ubicada en Concepción que contrata como fuerza laboral de la lavandería sólo a personas con síndrome de down. Las labores que desempeñan son planchado, secado y lavado de ropa. La misión de esta empresa es "entregar trabajos dignos y remunerados a jóvenes con Síndrome de Down de la Región del Bío Bío (…)" (Lavandería 21, 2015). Así, esta empresa ha logrado establecer un modelo de negocio basado en la creación de valor compartido. Esto le ha permitido a Lavandería 21 aumentar sus ingresos anuales en 5 veces y tener un incremento de sus ventas en un 400%, a un año de su inauguración (El Mercurio, 2015).

Éstos son sólo algunos de los casos nacionales que han desarrollado un negocio exitoso medido en un modelo de valor compartido, donde reportan ganancias a sus stakeholders y, como valor para la empresa, logran obtener diferenciación de la competencia, calidad en sus trabajadores y aumento en las ventas e ingresos.

2.5.3.-PRÓXIMOS PASOS Y DESAFÍOS EN CHILE

En orden de reconocer los próximos pasos y los desafíos que tiene el país para desarrollar una cultura inclusiva a nivel de empresas y sociedad civil, se han analizado las características que reúnen los países líderes con mejor desempeño en el ámbito de la inclusión.

De acuerdo a estadísticas y estudios a nivel mundial, no hay conclusiones acerca de cuáles son las políticas particulares que se deben implementar dentro de una sociedad de manera que aseguren la inclusión de personas con discapacidad de manera efectiva y exitosa. Sin embargo, la OECD ha logrado correlacionar cierto tipo de iniciativas a los resultados obtenidos en algunos países, proponiendo finalmente (OECD, 2003):

- Reconocer el estado de discapacidad independiente de la situación de trabajo y de ingreso, como por ejemplo: discapacitado no quiere decir imposibilitado de trabajar.
- Introducir una cultura de obligaciones mutuas, donde participen las personas con discapacidad, los empleadores y la sociedad.
- Diseñar paquetes de beneficio/trabajo individuales y migrar hacia un paquete de beneficios por participación.
- Introducir nuevas obligaciones para las personas con discapacidad, de manera de impulsar la participación ciudadana de personas con discapacidad.
- Involucrar a los empleadores en los procesos, como por ejemplo de generación de cuotas o de legislación anti-discriminación.
- Promover intervenciones tempranas de personas con reciente discapacidad.
- Hacer de los beneficios económicos una política de elementos flexibles.
- Reformular el programa de administración.
- Diseñar programas de discapacidad como programas activos.

Uno de los parámetros interesantes a observar a la hora de comparar las políticas públicas y el impacto que éstas tienen en el universo de personas con discapacidad, es el índice de ingreso económico de un trabajo y las diferencias entre los sueldos de las personas con discapacidad versus las personas sin discapacidad. En la mayoría de los países OECD, el sueldo de una persona con discapacidad es entre el 5% y el 15% menor al de sus pares; en casos extremos es de un 30% - USA,

Suecia y Portugal (OECD, 2003). Otros países como Austria y Suiza prácticamente no presentan diferencia de salarios, transformándose en un referente en esta materia, para este indicador.

Sin duda que en Chile hay mucho que hacer en esta materia, empezando por el proceso de levantamiento de datos y posterior gestión de políticas. Sin embargo, este documento invita a generar iniciativas privadas que permitan capturar beneficios en el largo plazo y a aumentar la "torta" que se reparte, mediante la creación de valor compartido por la inclusión laboral de personas con discapacidad. La invitación final es a pensar ¿qué hace cada uno para tomar las oportunidades de este tema social?

2.6.-A MODO DE CONCLUSIÓN

Por un lado, se ha indicado que actualmente las empresas se ven presionadas por su entorno (interno y externo) e incluso a veces son vistas como villanas y catalogadas de responsables por daños a la sociedad. A esto se suma el hecho que las personas buscan sentirse gratificados por sus decisiones (The Golden Circle), entonces, en base a eso los clientes eligen donde comprar, los proveedores donde vender, las comunidades a que empresas admirar, los trabajar definen en que empresa desean trabajar y los inversionista determinan donde invertir. Lo anterior ha generado que la RSE vista simplemente como compensación o como hacer lo correcto esté quedando atrás, para moverse hacia una nueva mirada, en donde la RSE estratégica es estratégica y busca la creación de valor.

Por otro lado, se han entregado datos sobre la discapacidad, se ha evidenciado que en nuestro país es un problema real y que al menos hay más de 2 millones de personas con discapacitada, dónde sólo el 30% ejerce alguna actividad remunerada. Sin embargo, se ha dicho también que personas con discapacidad, desarrollan características propias a su condición que pueden impactar positivamente al mundo corporativo, valoran más su trabajo, por lo tanto tienen menos rotación, están motivados, su espíritu de superación contagia a sus pares, proponen soluciones desde su mirada, lo que se traduce en soluciones más creativas, etc. Es decir, la inclusión laboral de personas con discapacidad es una oportunidad para generar beneficios empresariales.

Si se unen ambas ideas, se puede concluir que la inclusión laboral de personas con discapacidad es un medio que permite a las empresas evolucionar hacia una visión de RSE estratégica, que permite a las empresas buscar maximizar sus beneficios y a la vez que genera valor social y de esta forma enviar las señales correctas a sus stakeholders quienes los prefieren para comprar, vender, admirar, trabajar e invertir.

Sin embargo aún son pocos las empresas que ven la inclusión laboral de personas con discapacidad como una oportunidad, como un medio que les permite genera valor compartido mientras maximizan sus beneficios. Las barreras ya son conocidas y es parte de este documento desmitificar algunas de ellas, sin embargo, aunque hay barreras reales, hay medidas de mitigación para que cada una.

Finalmente, Aha! Global Consulting realiza una cuantificación económica del beneficio que genera la inclusión laboral de personas con discapacidad. Sin duda si este "proyecto" es comparado con otros en una cartera de gestiones dirigidas a aumentar la productividad y el valor final de la empresa para sus inversionistas, sin duda que la inclusión es una opción real de toma de decisiones eficiente y efectiva. Aha! también hace un llamado a las empresa para que se atrevan, creen planes para superar las barreras, incorporen personas con discapacidad y capitalicen sus beneficios, pues queda demostrado que la inclusión laboral de caridad tiene poco, sin embargo de oportunidades de negocio, tiene mucho más!

REFERENCIAS

CICALI, M. (2013). La emocionante cruzada del dueño del Liguria para integrar a discapacitados en sus bares: Cópienme la idea, poh! (L. S. Online, Entrevistador)

EL MERCURIO**.** (2015). Lavandería con jóvenes Down logra aumentar cinco veces sus ingresos en un año. El Mercurio .

FONDO NACIONAL DE LA DISCAPACIDAD. (2004). *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile*. Santiago: ENDISC-CIF.

FUNDACIÓN SOL. (2015). Los Verdaderos Sueldos en Chile. Panorama Actual del Valor del Trabajo usando la Encuesta NESI. [en línea] Fundación Sol: http://www.fundacionsol.cl/wp-content/uploads/2015/06/Verdaderos-Salarios-2015.pdf (Consultado: 01 de Octubre de 2015).

HARVARD BUSINESS REVIEW. (2014). *Teams Can't Innovate If They're Too Comfortable*.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. (2015). *Moving Towards Disability Inclusion.* [en línea] http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_160776.pdf (Consultado: 15 de Octubre de 2015).

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. (2014). *The Ability Factor: Employing people with disabilities makes good business sense*. [en línea] https://www.youtube.com/embed/o0lt0KFhUek?hl=es&cc_lang_pref=es&version=3&showinfo=0&cc_load_policy=0&autohide=1&rel=0&modestbranding=1 (Consultado: 10 de Octubre de 2015).

KIELSTRA, P. (Febrero de 2008). *Doing Goog: Business and the Sustainability Challenge. Economist Intelligence Unit* , 55.

LAVANDERÍA 21. (2015). *Lavandería 21*. [en línea] http://lavanderia21.cl/index.php (Consultado: 17 de Octubre de 2015).

LIGHTHOUSE INTERNATIONAL. (2011). Perfectly Able: How to atract and hire talented people with disabilities. Estados Unidos, Nueva York. AMA.

OECD. (2003). Transforming Disability into Ability - Policies to Promote Work and Income Security for Disabled People. París: OECD.

OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO. (2010). *Discapacidad en el Lugar de Trabajo: Práctica de las Empresas.* [en línea] http://www.skillsforemployment.org/wcmstest4/groups/skills/documents/skpcontent/ddrf/mdmw/~edisp/wcmstest4_030829.pdf (Consultado: 15 de Octubre de 2015).

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. (2007). *Datos Sobre Discapacidad en el Mundo del Trabajo.* [en línea] http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_087709.pdf (Consultado: 10 de Octubre de 2015).

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. (2012). *Empleo Para la Justicia Social y Una Globalización Equitativa.* [en línea]

http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/documents/publication/wcms_141381.pdf (Consultado: 10 de Octubre de 2015).

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. (2013). Estudio: Factores para la inclusión laboral de las personas con discapacidad. Santiago, Chile.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad.

PORTER, M., KRAMER, M. (Enero de 2011). La Creación de Valor Compartido. *Harvard Business Review*, 18.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2015). Diccionario de la *Real Academia Española*. Madrid: RAE.

SENCE. (2015). *Programa + Capaz*. [en línea] http://www.sence.cl/portal/Perfil/Personas/Personas-con-discapacidad;Oportunidades/Capacitacion/+Capaz/ (Consultado: 16 de Octubre de 2015).

SHARMA, R., DOMZAL, C., HOUNTEVILLE, A. (2008). *Survey of Employer Perspectives on the Employment of People with Disabilities*. United States Department of Labor Office of Disability Employement Policy.

THE WORLD BANK. *Disability Overview*. (2015).[en línea] http://www.worldbank.org/en/topic/disability/overview (Consultado: 16 de octubre de 2015).

VIANCOS, R. (2015). La Discapacidad y El Deporte. (A. G. Consulting, Entrevistador).

WIKIPEDIA. (2015). *Wikipedia*. Obtenido de https://es.wikipedia.org/wiki/Discapacidad.

Capítulo III

……

EMPLEO CON APOYO: FACTORES QUE ASEGURAN LA PERMANENCIA EN EL PUESTO DE TRABAJO

Valentina Contreras Fernández[*]
Alberto Infante Fernández[**]

Resumen: integrarse al ámbito laboral puede ser un gran objetivo para todas las personas, pues es la culminación de una etapa formativa o de estudios y el comienzo de otros aspectos como la independencia económica o la experimentación de diferentes vivencias. En el caso de las personas con discapacidad intelectual (DI), esta meta se ve interferida por la falta de oportunidades para ingresar al ámbito laboral, razón por la cual han surgido metodologías como el Empleo con Apoyo (ECA) como una forma de paliar dicha situación; sin embargo, toda metodología conlleva aspectos clave a la hora de hablar de éxito en su implantación y desarrollo, como en este caso lo es el seguimiento de los trabajadores con discapacidad y la prestación de los apoyos necesarios para su desenvolvimiento en un puesto de trabajo.

Palabras clave: *empleo con apoyo, discapacidad intelectual y preparador laboral*

SUPPORTED EMPLOYMENT FACTORS TO ENSURE SURVIVAL IN THE WORKPLACE

Abstract: join the workplace can be a great goal for everyone, because it is the culmination of a study or training period and the beginning of other aspects such as economic independence or experimentation of different experiences. For people with intellectual disabilities (ID), this goal is interfered with by the lack of opportunities to enter the workplace, that's why new methodologies have emerged as Supported Employment (SE) as a way to solve this situation; however, any methodology involves key issues when speaking of success in implementation and development , and in this case it is the monitoring of workers with disabilities and providing the necessary support for their development in a job.

Keywords: *supported employment, intellectual disabilities and supported employment specialist*

[*] Profesora de educación diferencial (UMCE). Magíster en Educación (Universidad Autónoma de Madrid - UAM). Magíster en Atención a la Diversidad (UAM). Doctora en Ciencias de la Educación (UAM). Diplomada en Psicología Educativa (PUC). Directora Ejecutiva de Fundación Avanzar, institución enfocada en la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual. E-mail: valentina.contreras@fundacionavanzar.cl

[**] Docente universitario. Magíster en Educación. PhD Candidate (Universidad Autónoma de Madrid). Experiencia en la formación, inserción y mediación laboral de personas con discapacidad intelectual. Consultor y facilitador de empresas enfocadas en temas de innovación, colaboración y cambios organizacionales. Director de Fundación Avanzar. E-mail: beto.infante@gmail.com

3.1.-INTRODUCCIÓN

En Chile, el 12,9% de la población presenta algún tipo de discapacidad, alcanzando la discapacidad intelectual un 9% de los casos (en el gráfico 1 se presenta la distribución de la población por tipo de discapacidad). De la población total de personas con discapacidad, sólo el 29% tiene un trabajo remunerado, siendo el desempleo en este colectivo significativamente mayor al de la población sin discapacidad (gráfico 2).

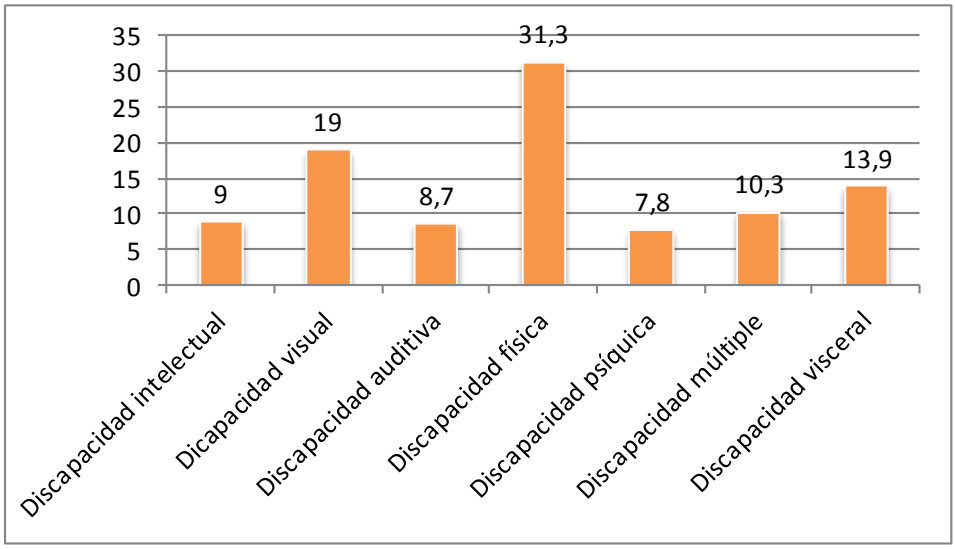


Gráfico 1: Distribución población por tipo de discapacidad.
Fuente: Endisc, 2004.

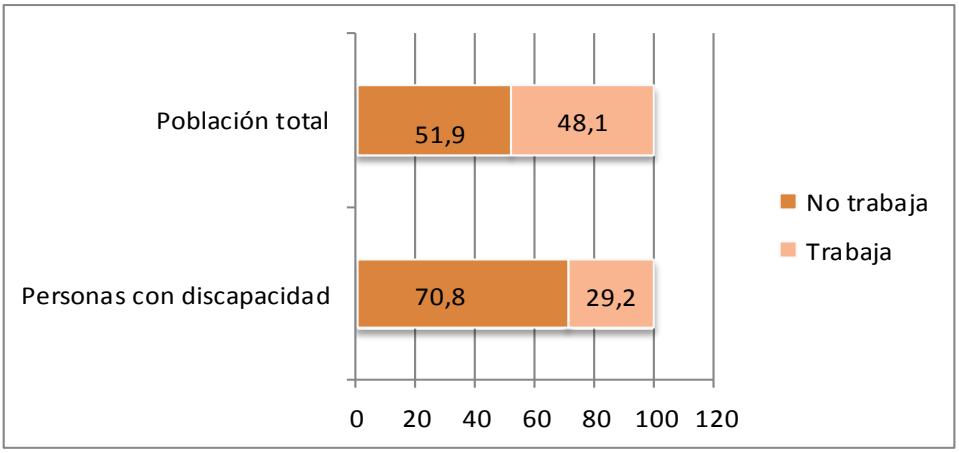


Gráfico 2: Tasas de desempleo en población con y sin discapacidad.
Fuente: Endisc, 2004.

En cuanto a la situación específica de la discapacidad intelectual y el acceso al empleo, un estudio realizado por la Sociedad de Fomento Fabril (Sofofa, 2013), en el cual sólo participaron empresas que tuvieran al menos un trabajador con discapacidad, se muestra que el mayor porcentaje de inserción ocurre en el caso de la discapacidad física, presentando un 40% de colocación laboral,

mientras que la DI alcanza un 27% de colocación. Por otro lado, también nos enfrentamos a factores de exclusión que afectan principalmente las personas con discapacidad: desconocimiento de su potencial por parte de la sociedad, etiquetas y prejuicios muy difíciles de disolver: *son flojos, son todos iguales*, etc.; pocas oportunidades para insertarse en los diferentes contextos lo que a su vez les aleja la posibilidad de demostrar sus capacidades, falta de formación en la etapa escolar y una consecutiva cualificación laboral baja (Rubio, 2006).

Con respecto al ámbito formativo, según la normativa vigente correspondiente a los *Planes y Programas del Ministerio de Educación–1990*, las personas con discapacidad tienen la opción de formarse para ingresar a un empleo en el nivel laboral del Sistema de Educación Especial que se encuentra en: Proyectos de Integración Educativa (PIE), Liceos, Escuelas Especiales y Centros de Capacitación Laboral Especial; sin embargo, los resultados indican que sólo el 1% de los jóvenes logra insertarse laboralmente de manera efectiva, en condiciones similares a un trabajador cualquiera (Vidal, Cornejo y Arroyo, 2013).

Una vez que una persona con discapacidad finaliza una etapa formativa y comienza una búsqueda de oportunidades en el ámbito laboral, las opciones que define el SENADIS (Servicio Nacional de la Discapacidad) como líneas de acción son las siguientes:

- *Empleo con Apoyo (ECA)*: empleo integrado en la comunidad donde personas con discapacidad trabajan junto a iguales sin dichas limitaciones, recibiendo apoyo individualizado para facilitar su éxito a largo plazo. El ECA enfatiza en la meta de un sueldo y trabajo reales, apuntando a alternativas menos segregadoras (Mank, Cioffi y Yovanoff, 1997).

- *Empleo protegido*: trabajo productivo que, participando regularmente en operaciones de mercado, asegura al trabajador un salario competitivo y le facilita los servicios de desarrollo personal y social que permitan una adecuada integración en el empleo abierto y ordinario.

- *Microemprendimiento*: estrategia que busca incorporar al mundo productivo – laboral a las personas con discapacidad a través de una idea de negocio que deben implementar durante un período definido, para lograr rentabilidad económica y sustentabilidad en el tiempo.

Sin duda, el ingreso de población con algún tipo de discapacidad al ámbito laboral, es un proceso que aún presenta barreras y diversos agentes obstaculizadores. En este sentido, el estudio de Sofofa (2013) citado anteriormente, distingue 3 tipos de barreras:

Barreras relacionadas con la empresa:
• Falta de experiencia • Ausencia de una política inclusiva • Cultura no inclusiva • Falta de capacidades organizacionales • Miedos y mitos sobre la discapacidad

Barreras atribuidas a la personas con discapacidad:
• Tipo de discapacidad • Escasa calificación técnica • Falta de habilidades de tipo social • Otros mitos

Barreras asociadas a la familia de la persona con discapacidad:
• Sobreprotección familiar • Discriminación familiar

Sin embargo, el mismo estudio extrae y plantea los beneficios que se perciben a la hora de hablar de inserción de un trabajador con discapacidad:

Beneficios para la persona con discapacidad:
• Impacto positivo en la economía personal y familiar • Mayores grados de autonomía • Liberación de energía, más tiempo y recursos en la familia • Mejora en la autovaloración personal

Beneficios para la empresa:
• Más motivación • Mejor clima laboral • Mejor reputación • Mayor productividad

Beneficios sociales:
• Cambia la base emocional de la exclusión • Aumenta la valoración social de la diversidad • Pone en agenda la discapacidad • Cambia positivamente el modo colectivo de vivir

Por último, es importante señalar que si bien la normativa actual y el incremento en los estudios realizados con respecto a la situación de las personas con discapacidad y el acceso al empleo, han contribuido a una mejora del contexto social y laboral y a un aumento de las oportunidades, es necesario seguir avanzando y trabajando para ofrecer cada vez más, mayores garantías que regulen y favorezcan la implantación y mantenimiento de programas formativos y una posterior inserción laboral en condiciones de igualdad, disminuyendo las barreras y aumentando los beneficios no sólo para las propias personas que se insertan, sino también sus familias, la empresa y la sociedad.

3.2.-ASPECTOS TEÓRICOS

3.2.1.-EMPLEO CON APOYO: UNA OPORTUNIDAD PARA LA DISCAPACIDAD

Las personas con DI han estado expuestas a una constante inhibición en la vivencia de distintas experiencias, pues generalmente están sujetas a un excesivo control y a una falta de confianza en sus capacidades (Couwenhoven, 2002). En el caso de su ingreso al contexto laboral ocurre algo similar, existiendo en la actualidad una alta tasa de desempleabilidad en este colectivo.

En términos generales, hablar de inclusión de personas con discapacidad tiene como punto cúlmine el ingreso a un empleo, pues es a través del trabajo que se pasa a formar parte activa de la sociedad y es una concreción de la normalización a la que se aspira, lo que no significa que ese es el fin de la inclusión, pues es necesario un acompañamiento continuo tanto de formación específica como de apoyo. Este último planteamiento adquiere más fuerza cuando consideramos que tanto obtener como conservar un empleo no depende de la discapacidad que la persona tenga, sino de la forma en la que el

trabajo se estructure y organice, y que la mayoría de los obstáculos pueden ser superados con medidas adecuadas (Hernández, Cerrillo e Izuzquiza, 2009).

Alomar y Cabré (2005) plantean que actualmente uno de los mayores logros personales es disponer de un trabajo estable, lo que conlleva a una independencia económica y es fuente de satisfacción personal. Sin duda, en el caso de las personas con discapacidad aquel gran objetivo se puede convertir en una gran dificultad, por lo que surgen alternativas como el Empleo con Apoyo que se centra en facilitar la incorporación de las personas con discapacidad a un empleo ejerciendo así ese derecho. Al mismo tiempo, pueden demostrar su capacidad para cumplir en el trabajo y que son un aporte como cualquier otro trabajador (Jordán de Urríes, Verdugo y Vicent, 2005).

Verdugo y Jordán de Urríes (2001) definen el Empleo con Apoyo como el empleo integrado en la comunidad dentro de empresas normalizadas, para personas con discapacidad o en riesgo de exclusión social que tradicionalmente no han tenido la posibilidad de acceso al mercado laboral, mediante la provisión de los apoyos necesarios dentro y fuera del lugar de trabajo, a lo largo de su vida laboral, y en condiciones de empleo lo más similares posible en trabajo y sueldo a las de otro trabajador sin discapacidad en un puesto equiparable dentro de la misma empresa.

La modalidad de Empleo con Apoyo comienza a desarrollarse entre los años 70 y 80 en EEUU y Canadá, con el objetivo de que las personas con DI se integraran a un empleo ordinario y tiene como algunos de sus mayores exponentes a Paul Wehman y David Mank; sin embargo, más tarde la modalidad se extiende a todas aquellas personas con dificultad para insertarse y mantenerse en un contexto laboral. Ya en los 90, el ECA comienza a hacerse conocido como una modalidad exitosa que promueve la autonomía de las personas con discapacidad, aumentando el número de participantes en programas con ese enfoque (Cerrillo e Izuzquiza, 2009).

Si bien en la actualidad la mayoría de las experiencias de ECA se encuentran en el extranjero, esta modalidad no sólo es totalmente aplicable en nuestro país, sino que además se ha ido instalando con fuerza como una alternativa real y viable para lograr la participación laboral de personas con DI, pues es una oportunidad no sólo para ellos sino para todos los grupos excluidos de tener un trabajo remunerado respetando sus motivaciones y necesidades (Vidal y Cornejo, 2012).

Esta modalidad, a través de las orientaciones individualizadas que otorga a cada trabajador para que éste pueda desarrollar su trabajo de manera autónoma, se plantea los siguientes objetivos (Cerrillo e Izuzquiza, 2009):

- Lograr un trabajo en una empresa del mercado ordinario para la persona con discapacidad.
- Otorgar asesoramiento y seguimiento continuo a cada trabajador con discapacidad y a la empresa.
- Ser un mediador entre el trabajador, el empresario y la empresa.
- Otorgar formación específica para el trabajador en cuanto a las tareas que deberá realizar en su puesto de trabajo.
- Mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad a través de la facilitación de lo necesario para acceder a algo tan importante como un empleo.

Por otro lado, el Empleo con Apoyo es una metodología específica que considera fases o etapas que deben considerarse. Cerrillo e Izuzquiza (2009) describen las siguientes:

- *Búsqueda de empleo*, que consiste en crear una bolsa de trabajo que responda a la gran variedad de perfiles laborales que pueden haber. En esta fase es fundamental el apoyo del empresariado.

- *Valoración de los candidatos y trazado del perfil profesional*, que contempla una revisión de las habilidades, fortalezas y debilidades por parte del mismo candidato, resultando de esto la creación de un perfil laboral.

- *Análisis y valoración del puesto de trabajo. Implicación de la empresa*, es aquí donde se concreta la oferta por parte del empleador. Además se requiere que personal del equipo de apoyo de la persona con discapacidad se encargue los siguientes aspectos:

    - Habilidades y experiencia requeridas por la empresa
    - Jornada laboral
    - Establecimiento de un convenio de colaboración
    - Condiciones de empleo
    - Cultura imperante en el lugar de trabajo
    - Apoyos requeridos por la persona en búsqueda de empleo
    - Apoyos disponibles por parte del servicio de Empleo con Apoyo
    - Apoyos disponibles por parte de la empresa y de los trabajadores
    - Cuestiones de confidencialidad
    - Formación en toma de conciencia para empresa y trabajadores
    - Requisitos de salud y seguridad laboral
    - Orientación y asesoramiento a la empresa con respecto a sus obligaciones y responsabilidades legales

- *Entrenamiento y adaptación*, que está compuesta por subfases:

    - Acercamiento del preparador laboral a la empresa para conocer sus características
    - Estudio y diseño del puesto de trabajo
    - Búsqueda del "apoyo natural" de entre los compañeros más cercanos del futuro trabajador (persona de referencia del trabajador con discapacidad)
    - Incorporación de la persona con discapacidad al puesto de trabajo
    - Entrenamiento intensivo por parte del mediador laboral sobre los aspectos técnicos y relacionales que implica el trabajo
    - Retirada progresiva del preparador laboral a medida que el proceso se hace efectivo

- *Seguimiento y valoración*, lo cual es fundamental a lo largo de toda la vida laboral para garantizar una experiencia positiva y duradera. Los apoyos que se otorgarán dependerán de sus necesidades, capacidades y situación laboral.

Con respecto a las barreras encontradas en el proceso de inserción laboral bajo esta modalidad, la EUSE (European Union of Supported Employement) define algunos factores transversales que afectan el desarrollo del Empleo con Apoyo y que determinan sus resultados dependiendo del país en donde se lleve a cabo:

- Falta de reconocimiento y aceptación de un enfoque de la discapacidad basado en los derechos.
- Ausencia de un marco de políticas de Empleo con Apoyo a nivel nacional.
- Falta de fondos dedicados al apoyo de una política para el Empleo con Apoyo.
- Sistemas de bienestar demasiado rígidos que actúan como desincentivo para las personas que buscan empleo.

- Prioridades y necesidades políticas, sociales y económicas que pueden operar en un país determinado.
- Percepciones generalizadas sobre la discapacidad en un país determinado.
- Accesibilidad al mercado de trabajo convencional y niveles de desempleo
- Falta de liderazgo o de una estrategia nacional en relación al establecimiento del ECA.

Por su parte, Jordán de Urríes, Verdugo y Vicent (2005) distinguen como una de las barreras más evidentes el desconocimiento que posee el tejido empresarial acerca del Empleo con Apoyo, pues son ellos un pilar fundamental a la hora de hablar de inclusión socio laboral. Además, los sueldos bajos y los escasos contratos de trabajo siguen siendo dos de los principales problemas que constituyen un desafío para los equipos de Empleo de Apoyo, pues atentan contra el objetivo de la independencia y vida adulta a la que aspiran las personas que forman parte de un programa de ECA.

3.2.2.-LA IMPORTANCIA DE LOS APOYOS: PREPARADOR LABORAL Y SEGUIMIENTO CONTINÚO

A pesar de las dificultades encontradas en el proceso, como ya se ha mencionado anteriormente, el Empleo con Apoyo es una alternativa real y viable que ha podido satisfacer las demandas de las personas con discapacidad en cuanto a sus necesidades de contar con un empleo que suponga un aumento cualitativo de su calidad de vida (Verdugo y Vicent, 2004).

En el proceso de inserción laboral existen dos elementos fundamentales a la hora de asegurar el éxito de dicha inserción: el preparador laboral y la prestación de apoyos (Jordán de Urríes y Verdugo, 2003). El primero de ellos es el responsable del entrenamiento y preparación del trabajador, para que éste puede asumir de manera óptima su puesto de trabajo, mientras que el segundo ítem se refiere al despliegue de todos los apoyos necesarios para que el trabajador pueda insertarse de manera óptima (adaptaciones físicas, de acceso, de protocolos, etc.).

En cuanto a la figura del preparador laboral (también denominado mediador laboral), se entiende como un intermediario entre el trabajador con discapacidad y la empresa (Rodríguez *et al.,* 2009). Su gran objetivo es lograr que el trabajador sea lo más autónomo posible, lo que implica que realice bien su trabajo y se relacione de manera adecuada con su entorno laboral, hasta llegar al momento en que no necesite del mediador. Es también quien realiza el entrenamiento del trabajador en el puesto de trabajo y se encarga de que éste adquiera las habilidades, tanto laborales como cognitivas y sociales, necesarias para desenvolverse en el empleo que tiene; sin embargo, antes de ahondar en la figura del preparador laboral como en los apoyos que recibe el trabajador con discapacidad, resulta pertinente plantear los pasos o etapas que conforman un proceso de inserción laboral, de manera de visualizar el lugar que ocupan ambos en dicho proceso. Jordán de Urríes y Verdugo (2003), han definido los pasos para una colocación laboral exitosa, los cuales se presentan a continuación:

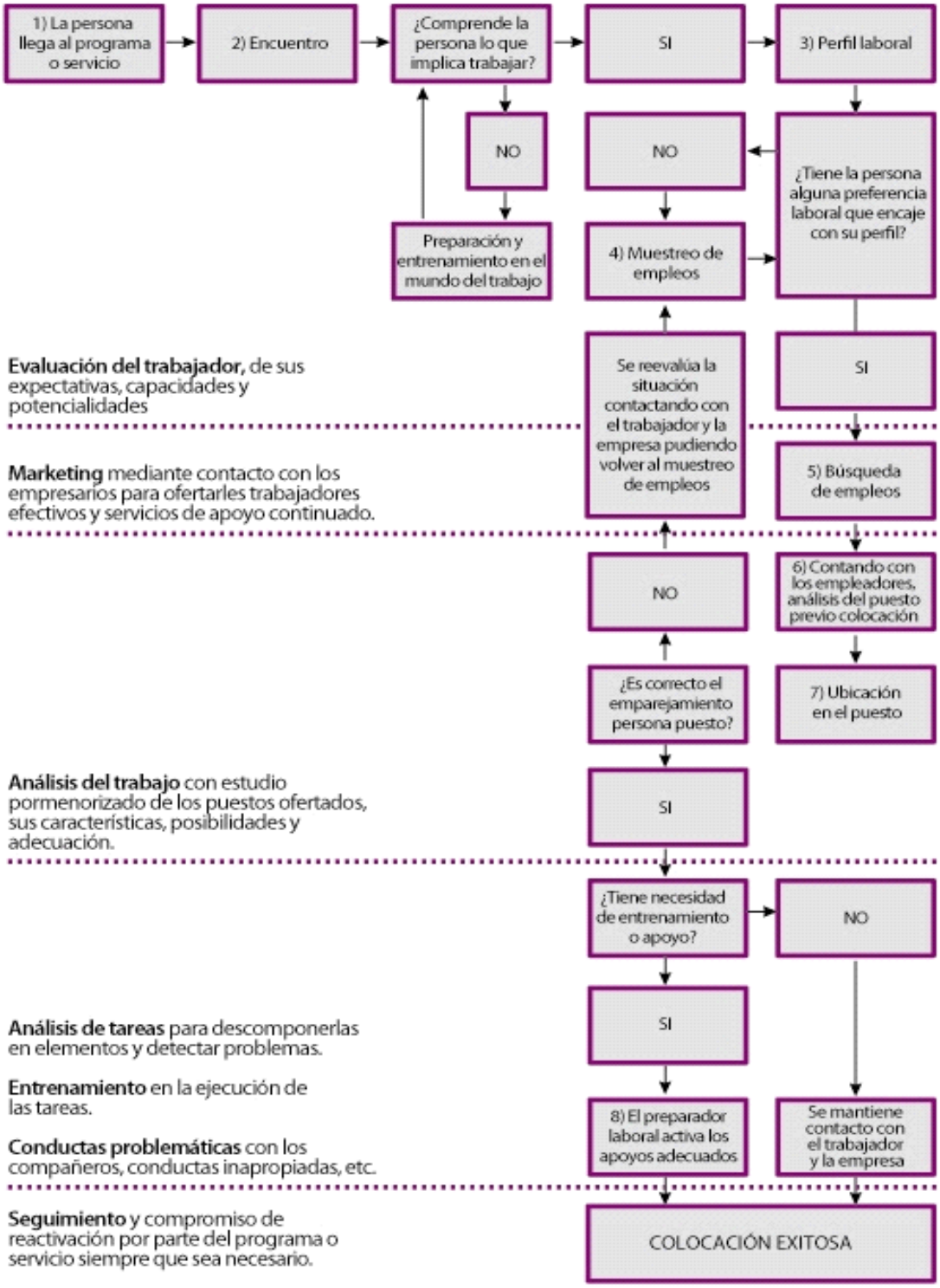


Figura 1: Pasos para una colocación laboral exitosa de PsD.
Fuente: Jordán de Urríes y Verdugo (2003).

Brooke, Wehman, Inge y Parent (1995) se refieren al preparador laboral como un experto en el área, un profesional flexible y altamente capacitado que tiene la responsabilidad de cumplir una gran cantidad de roles. Con respecto a dichos roles, los mismos autores se refieren a los que se detallan a continuación:

Rol	Descripción
Planificador	Analizar los servicios que el cliente demanda y orientarlo en el desarrollo de un plan para alcanzar los resultados que se quieren obtener.
Consultor	Entablar una relación consultiva con los clientes de servicios de empleo con apoyo y proporcionarles recomendaciones basadas en el conocimiento de experto.
Recopilador de información	Estar constantemente actualizado sobre el mercado de trabajo y mantener una fuerte relación personal con la comunidad del empleo. Este rol incluye un conjunto de diferentes actividades de marketing desde el desarrollo y diseminación de información promocional sobre el empleo con apoyo hasta la identificación de estrategias para que un individuo se promocione él mismo en la búsqueda de empleo.
Técnico	Responsable de permanecer al día en las más recientes tecnologías rehabilitadoras para ser capaz de identificar estrategias apropiadas de enseñanza de las habilidades necesitadas, proporcionar entrenamiento cuando sea necesario, y disolver las ayudas de manera sistemática para asegurar la adquisición y mantenimiento de una habilidad o comportamiento, junto con habilidades como la autonomía.
Recurso comunitario	Responsable de tener conocimiento de los recursos de la comunidad y servicios incluidos, opciones de transporte, oportunidades de ocio, establecimientos sociales, pensiones, programas de vida independiente, y otras organizaciones y agencias de la comunidad.

Tabla: Principales roles y funciones del preparador laboral.

Con respecto a los apoyos requeridos por el trabajador, el preparador laboral es una de las principales fuentes de prestación de dichos apoyos; sin embargo, Wehman y Bricout (1999) se refieren a otras entidades desde las cuales pueden surgir estos apoyos, poniendo siempre el énfasis en la figura que tiene el preparador laboral en el conocimiento de estos para cumplir un rol de coordinación y agente facilitador. A continuación, se presenta la taxonomía de Wehman y Bricout (1999) que resume los apoyos y fuentes de origen de los mismos:

Agente mediador	Tipo de apoyo
Apoyo prestado por agencias	1. Asistencia del preparador laboral (entrenamiento especializado) 2. Estrategias compensatorias (para salvar las diferencias entre las demandas ambientales y las capacidades del trabajador como ayudas para memorizar los pasos de una tarea) 3. Tecnología de asistencia (desarrollos tecnológicos y adaptaciones que capacitan a algunas personas con discapacidad para contribuir y participar en las diferentes facetas de la vida laboral igual que los compañeros sin discapacidad) 4. Servicios de agencias especializadas (consejo, servicios para

	abuso de sustancias, servicios médicos, transporte especializado, rehabilitación profesional)
Apoyos proporcionados por el mundo laboral	1. Reestructuración del trabajo 2. Acomodaciones del lugar de trabajo (tecnología de asistencia, modificación de tareas, modificación del ambiente, etc.) 3. Apoyo de compañeros de trabajo y empleadores (entrenamiento en tareas y apoyo) 4. Creación de empleos 5. Programas de asistencia a los empleados (de retorno al empleo, de gestión de la discapacidad y rehabilitación, de apoyo supervisado, entrenamiento, evaluación, prevención integral, etc.)
Apoyos proporcionados por el gobierno	1. Incentivos a la contratación 2. Exenciones fiscales 3. Legislación específica
Apoyos proporcionados por la familia y la comunidad	1. Asistir al cuidado personal 2. Apoyo psicosocial 3. Entrenamiento de habilidades 4. Desarrolladores de empleo y de iniciativas de empleo con apoyo 5. Utilización de redes familiares, amigos y vecinos 6. Grupos de iguales como vías de autodeterminación

Tabla 2: Taxonomía de Wehman y Bricout (1999) que resume los apoyos y fuentes de origen.

Como ya se ha mencionado, el seguimiento durante toda la vida laboral del trabajador, es un factor de éxito al momento de hablar de inserción laboral (Cerrillo e Izuzquiza, 2009). Por otro lado, Jordán de Urríes (2000) plantea el seguimiento y la mejora continua de los apoyos que recibe el trabajador con discapacidad, como un indicador de logro y de buenas prácticas en el Empleo con Apoyo, tal como se detalla en el siguiente cuadro:

Buenas prácticas	Indicadores de logro
Con el trabajador y la familia	
• Clarificación de intereses y capacidades • Planificación amplia • Elección por el consumidor • Implicación de la familia • Apoyos individualizados • Entrenamiento individualizado • Desarrollo de carrera	• Incremento de los sueldos (cuantía) • Aumento de las habilidades del trabajador (número y variedad) • Incremento de oportunidades de trabajo (número de ofertas al trabajador) • Aumento de las oportunidades de interacción (número de interacciones) • Aumento del compromiso de la familia (número de acciones participadas) • Aumento de la competencia personal (independencia progresiva)
Con los empleadores	
• Asociaciones con los empleadores para conseguir objetivos comunes • Desarrollo de empleo y marketing de venta de los servicios • Utilizar recursos presentes en la empresa • Desarrollo de más empleos con roles positivos	• Aumento de la variedad de negocios de la comunidad con presencia de empleo con apoyo (número) • Aumento de la implicación del empleador (número de contactos, iniciativas conjuntas, resultados) • Aumento de la implicación de los compañeros (tiempo, número de tareas) • Aumento del apoyo del mundo laboral

	teniéndoles en cuenta (mejoras de diseño de puestos, de selecciones)
Con la organización	
• Declaración de objetivos que evoluciona • Desarrollo de equipos • Obtención de datos para evaluar y mejorar • Roles profesionales dinámicos • Priorizar los servicios en la comunidad • Tener claro quién es el consumidor	• Inversión en servicios en la comunidad (presencia de mayor número de servicios integrados en la comunidad dentro de la organización) • Aumento del desarrollo de grupos de trabajo (número de grupos y de trabajadores implicados dentro de la organización)
Generales	
• Financiación de servicios en la comunidad • Políticas activas de empleo • Implicación de agentes de la comunidad • Escuela como primer recurso de acceso al empleo • Comunidad como un todo, visión ecológica	• Aumento de las oportunidades a las discapacidades más severas (número de trabajadores a los que se proporciona servicio) • Mejora de los apoyos (número, calidad, variedad, utilización de apoyos naturales)

Tabla 3: Principales Indicadores de logro y de buenas prácticas en el Empleo con Apoyo.

Finalmente, Arenas y González (2010) insisten en la importancia del preparador laboral coincidiendo con los autores ya mencionados en sus roles de diseño de un itinerario laboral, acompañamiento, formación y seguimiento del trabajador con discapacidad, a lo que añaden de manera puntual las fases en las cuales interviene, resumiéndolas en 3:

- **Fase inicial**: se trabaja el desarrollo de aspectos de la personalidad que facilitarán la incorporación al puesto de trabajo: hábitos, confianza, empatía, responsabilidad, autoestima.

- **Fase de acompañamiento**: la persona con discapacidad se incorpora al puesto de trabajo, conociendo y aprendiendo todo lo relativo a su puesto de trabajo: tareas, funciones, ritmo, calidad, producción, relaciones, horarios, desplazamientos, etc., todo en ello in situ, es decir, en el mismo puesto de trabajo.

- **Fase de seguimiento o control**: se considera una prolongación de la segunda fase, y se inicia cuando se empieza a ver cómo la persona ya tiene una mínima autonomía dentro de la empresa. En esta etapa pueden aparecer algunas dificultades por distintos motivos: autonomía, actitudes, complejidad de las tareas, relaciones interpersonales, etc., por lo que en esta instancia es fundamental realizar un análisis de la situación y poner a disposición del programa y de la persona los instrumentos necesarios.

Cabe destacar que el término de la segunda etapa y el comienzo de la tercera, está marcado por la decisión que tome el preparador laboral, debido a que es él quien tiene los conocimientos sobre cuándo debe finalizar el acompañamiento, así como la intensidad de los apoyos ofrecidos, que podrán variar en función de las necesidades del trabajador con discapacidad.

3.3.-A MODO DE CONCLUSIÓN

A partir de la revisión bibliográfica anterior y de la experiencia de los autores, se extraen las principales conclusiones de las ideas desarrolladas:

- El empleo y la inserción laboral de personas con discapacidad, es uno de los ámbitos que presenta mayores desafíos y necesidades que deben ser abordados como una forma de asegurar la participación y la mejora en la calidad de vida de este colectivo.

- El Empleo con Apoyo es una metodología efectiva para lograr la inclusión laboral de personas con discapacidad, siempre que se cumplan de manera rigurosa todas sus etapas.

- La prestación de apoyos y el seguimiento continuo del trabajador con discapacidad es una de las claves del éxito de la inserción laboral, siendo el preparador laboral el principal agente centralizador de ambos aspectos.

REFERENCIAS

ARENAS, M. L., GONZÁLEZ, R. (2010). "El preparador laboral en el empleo con apoyo", en: *Educación y Futuro*, 23, 43–50.

ALOMAR, E., CABRÉ, M. (2004). "El trabajo de jóvenes con discapacidad intelectual en entornos normalizados", en: *Revista Sindrome de Down*, 22, 118–124.

BROOKE, V., WEHMAN, P., INGE, K. J. y PARENT, W. (1995). Toward a customer-driven approach of supported employment. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities,* 308 – 320.

CERRILLO, R., IZUZQUIZA, M. D. (2009). "El empleo con apoyo: una metodología imprescindible para integrar a personas con discapacidad intelectual a la empresa", en: De La Herrán e Izuzquiza (coords.). *La discapacidad intelectual en la empresa. Las claves del éxito*. Madrid: La Muralla, 240 – 264.

COUWENHOVEN, T. (2002). "Educación de la sexualidad: cómo construir cimientos de actitudes sanas, adolescencia y adultez", en: *Revista Sindrome de Down*, 19, *(1)*, 27–31.

HERNÁNDEZ, R., CERRLLO, R., IZUZQUIZA, M.D.(2009). "La inclusión en el mundo laboral de Discapacitados Intelectuales: análisis cualitativo. Estudio de un caso", en: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,* 3, *(2)*, 27-46.

JORDÁN DE URRÍES, F.B. (2000). "El profesional de los servicios de integración laboral como gestor de recursos en la comunidad", en: *Quinesia, 29*, 79–98.

_____., VERDUGO, M.A. (2001). "El empleo con apoyo en España. Una realidad consolidada", en: Verdugo y Jordán de Urríes (Coords.). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida.* Salamanca: Amarú Ediciones, 521–536.

JORDÁN DE URRÍES, F.B., VERDUGO, M.A. (2003). *El Empleo con apoyo en España. Análisis de variables que determinan la obtención y mejora de resultados en el desarrollo de servicios*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

JORDÁN DE URRÍES, F.B., VERDUGO, M.A., VICENT, C. (2005). *Análisis de la evolución del empleo con apoyo en España.* Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

MANK, D., CIOFFI, A., YOVANOFF, P. (1997). "Analysis of the typicalness of supported employment jobs, natural supports, and wage and integration outcomes", en: *Mental Retardation,* 35 (3), 185 – 197.

RODRÍGUEZ, T. AZPEITIA, A., FERNÁNDEZ-PRIDA, M., LORENZO, A., TRELLO, M. (2009). "¿Cómo incorporar a una persona con discapacidad intelectual en la empresa? El programa de empleo con apoyo en la fundación Prodis", en: De la Herrán e Izuzquiza (coords.). *La discapacidad intelectual en la empresa. Las claves del éxito.* Madrid: La Muralla, 37–79.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS. (2004). *Estudio Nacional de la Discapacidad - ENDISC.* Santiago de Chile: Servicio Nacional de Discapacidad.

RUBIO ARRIBAS, F.J. (2006). "La exclusión sociolaboral de colectivos con dificultades en su acceso al mercado laboral.", en: *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 14, *(2)*, 143 – 150.

SOFOFA. (2013). *Estudio: factores para la inclusión laboral en personas con discapacidad intelectual*. Santiago de Chile: Organización Internacional del Trabajo.

VIDAL, R., CORNEJO, C. (2012). "Empleo con apoyo: una estrategia de inserción laboral para jóvenes con discapacidad intelectual", en: *Convergencia Educativa*, 1, 113–127.

VIDAL, R., CORNEJO, C., ARROYO, L. (2013). "La inserción laboral de personas con discapacidad intelectual en Chile", en: *Convergencia Educativa*, 2, 93–102.

VERDUGO, M. A., VICENT, C. (2004). *Evaluación de la calidad de vida en Empleo con Apoyo. Proyecto Alsoi.* Madrid: INICO.

WEHMAN, P., BRICOUT, J. (1999). "Supported employment: critical issues and new directions", en: Revell, Inge, Mank, y Wehman (Eds.). *The impact of supported employment for people with significant disabilities: preliminary findings from the National Supported Employment Consortium.* Richmond, VA: VCU-RRTC on workplace supports, 1–24.

PARTE II: Experiencias Formativas y Didácticas en Educación Universitaria de PsD

Capítulo IV

……

CONSIDERACIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA ESPECIAL DE FORMACIÓN PARA JÓVENES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL, "FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES PARA LA VIDA INDEPENDIENTE"

Pamela Tomé Díaz[*]

Resumen: en este trabajo, se presentan y las consideraciones tras 2 años de implementación de la primera alternativa en educación superior para jóvenes con discapacidad intelectual en una institución pública en Chile. La Universidad de Los Lagos, en su Campus Santiago, ha hecho oído de la necesidad de un grupo cada vez más visible de personas en cuanto a participar de instancias educativas y de formación para el trabajo, en contextos acorde a su edad cronológica, haciéndose cargo del compromiso que nuestro país adquirió al ratificar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2007), particularmente en relación al derecho fundamental de acceso a la educación. Es así como, el programa especial de formación "Fortalecimiento de Habilidades para la Vida Independiente", dirigido a personas con discapacidad intelectual, actualmente lidera los intentos por crear espacios públicos, regulares, inclusivos y normalizados para quienes aún permanecen excluidos de las experiencias que entrega la vida universitaria.

Palabras clave: p*rograma de formación, discapacidad intelectual, inclusión y educación superior pública.*

CONSIDERATIONS IN THE IMPLEMENTATION OF THE SPECIAL TRAINING PROGRAM FOR YOUNG LIVING IN INTELLECTUAL DISABILITY, "STRENGTHENING INDEPENDENT LIFE SKILLS"

Abstract: in this paper, we present the considerations and after two years of implementation of the first alternative in higher education for young people with intellectual disabilities in a public institution in Chile. The Universidad de Los Lagos, where Campus Santiago, has heard of the need for an increasingly visible group of people in participating in educational institutions and training for work in contexts according to their chronological age, taking charge the commitment that our country acquired by ratifying the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2007), particularly in relation to the fundamental right of access to education. Thus, the special training program

[*] Lic. En Educación y Pedagogía en Educación Diferencial, con mención en Deficiencia Mental, UMCE. Coordinadora Académica Programa de Formación: "FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES PARA LA VIDA INDEPENDIENTE", Universidad de Los Lagos, Campus Santiago. E-mail: pamela.tome@ulagos.cl

"Strengthening Skills for Independent Living", aimed at people with intellectual disabilities, is currently leading efforts to create public, regular, inclusive spaces and standardized for those who remain excluded from the experiences delivered college life.

Keywords: t*raining program, intellectual disability, inclusion and public higher education.*

4.1.-INTRODUCCION

De acuerdo a las cifras entregadas por el Informe Mundial sobre la Discapacidad (2011), el 15% de la población mundial presenta algún grado de discapacidad, tienen más posibilidades de estar desempleadas y generalmente ganan menos cuando trabajan.

En Chile esta cifra alcanza el 12,9%, de los cuales el 70% en edad activa no realiza trabajo remunerado. (ENDISC, 2004).

Los niños discapacitados tienen menos posibilidades que los demás de ingresar en la escuela y permanecer en ella, observándose una alta tasa de fracaso escolar en todos los grupos de edad, ya sea en los países de ingresos altos como bajos, con un porcentaje más alto en los países más pobres. Incluso en países con altos porcentajes de matriculación en la escuela primaria, como los de Europa oriental, muchos niños con discapacidad no asisten a la escuela. (OMS-BM, 2011).

Chile ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2007), donde se insta a los Estados para resguardar las condiciones que permitan el goce pleno de los derechos humanos y las libertades fundamentales a todas las personas con discapacidad, de lo que se desprende que se compromete a garantizar el acceso a la educación de cada uno de sus ciudadanos, al der este uno de los derechos humanos fundamentales.

El sistema Educacional Chileno, en la actualidad, se rige por la Ley 20.370, General de Educación (2009), en la cual se establecen distintos niveles y modalidades para la educación formal.

Posteriormente, el año 2010 se promulga la Ley 20.422 que establece Normas para la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, indicando que las instituciones de educación superior deben desarrollar mecanismos que faciliten el acceso de las personas en situación de discapacidad para que puedan cursar sus carreras.

Gracias al marco legal vigente, nuestro país ha avanzado notablemente en cuanto a generar espacios educativos inclusivos, de acuerdo a lo planteado en la CDPcD, pero aún quedan desafíos importantes por resolver, en cuanto al acceso y permanencia en el sistema escolar, donde todos y todas puedan acceder a los aprendizajes de calidad y de manera equitativa. Claramente, estos desafíos son mayores cuando Chile aún no cuenta con disposiciones legales efectivas que garanticen el cumplimiento de la CDPcD en cuanto al enfoque inclusivo en la educación, y porque nos encontramos, además, con instrumentos legales que no se ajustan al enfoque moderno sobre discapacidad.

Ante esta situación, podemos observar que Chile es un país en el cual los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad logran encontrar algunos espacios que les permitan integrarse al sistema educativo regular, aunque estas son ofrecidas de manera voluntaria en cuanto a incluir en sus aulas a este grupo de personas. Generalmente, este proceso se ha llevado a cabo de manera parcializada y adoptándose aún criterios de selección que fomentan la segregación, ya sea de tipo social, económico o de acuerdo al tipo de discapacidad que las instituciones educativas estén dispuestos a incluir en sus aulas.

Este análisis permite mantenerse optimista en cuanto a los procesos de inclusión escolar en los niveles básico y medio de nuestro país, ya que a pesar de las dificultades en la implementación de un sistema educativo inclusivo, existe la voluntad de avanzar en esa línea, especialmente al conocer las

propuestas de políticas públicas que actualmente el gobierno ha presentado al legislativo y a la sociedad completa.

Sin embargo, en cuanto a las instituciones que imparten Educación Superior en Chile, se evidencia que existe una falta de especificaciones legales y medidas prácticas para atender a la diversidad, lo que, contrario a lo que se plantea desde el marco legal actual, refleja un modelo educativo que se mantiene seleccionando el ingreso de manera estandarizada, y sin prestar los apoyos necesarios para derribar las barreras de acceso al aprendizaje, segregando a quienes presentan algún tipo de discapacidad.

Tomando el desafío de liderar los avances en esa línea, la Universidad de Los Lagos, por medio de la Unidad de Emprendimiento y Nuevos Negocios, se encuentra implementando su "Programa de Inclusión" en los Campus Osorno y Santiago, a través del cual desarrolla diferentes iniciativas en pro de la inclusión social de las personas en situación de discapacidad, entre las cuales se encuentra el Programa "Fortalecimiento de Habilidades para la Vida Independiente", y que está dirigido a personas con discapacidad intelectual.

Así, se convierte en la primera universidad pública en dictar este tipo de programas especiales de formación, permitiendo a este grupo de personas el acceso a educación en el contexto de la educación superior, entregando experiencias de vida y desarrollo de acuerdo a la etapa del ciclo vital correspondiente, y atendiendo a la necesidad de contar con un tiempo de maduración entre el término de la educación escolar y el ingreso al mundo laboral, tal como la mayoría de los jóvenes chilenos, muchos de los cuales se forman en CFT, Institutos profesionales y universidades por 3, 4 o 5 años, antes de entrar a la vida adulta a través de la incorporación al trabajo.

4.2.- ORIGEN DE LA EXPERIENCIA

De acuerdo al Informe Anual sobre Derechos Humanos en Chile (UDP, 2014), las escuelas especiales no constituyen una garantía de cumplimiento del derecho a la educación de personas con discapacidad en Chile, por una serie de falencias en su funcionamiento, entre las que destaca:

- La existencia de un currículo paralelo que no responde a los desafíos educativos para todos los y las estudiantes del país;
- La ausencia de una certificación de estudios válida, lo que afecta gravemente la posibilidad de inserción laboral efectiva.

Esta realidad queda de manifiesto cuando en agosto del año 2013, un grupo de padres de jóvenes con síndrome de Down, se acerca a los profesionales de la Unidad de Emprendimiento y Nuevos Negocios del Campus Santiago de la Universidad de Los Lagos, en busca de alguna alternativa a lo que los talleres laborales de las escuelas especiales donde se encontraban asistiendo les ofrecían. Referenciaron que sus hijos estaban *"aburridos"* y que *"no se observaban avances reales"* en cuanto al desarrollo de competencias que los prepararan para el futuro. Del mismo modo, son los propios jóvenes quienes expresan la necesidad de equiparar sus vivencias a las de sus familiares o conocidos de edad similar, al manifestar que *"quiero ir a la U, como mi herman@"*

De acuerdo a las orientaciones que la Universidad de Los Lagos enuncia en su Plan Estratégico 2013-2018, donde establece explícitamente un compromiso con la diversidad, para promover la implementación creciente de espacios académicos inclusivos, y a través del Decreto Universitario N°141 (2013) que establece las normas y condiciones para el Ingreso especial para Personas en Situación de Discapacidad, los profesionales de la Unidad de Emprendimiento y Nuevos Negocios del Campus Santiago de la Universidad de Los Lagos, inician la búsqueda de experiencias

precursoras en el área, encontrando referencias de los programas "Promentor" (PRODIS, España), y en el proyecto "Demos" (UP Comillas, España), para personas con discapacidad intelectual.

Además, encuentran dos experiencias similares en Chile, "PRODIS" de la Universidad Central, y el "Diplomado en Habilidades Laborales" de la Universidad Andrés Bello, que ya se encontraban desarrollando programas académicos en contexto de educación superior para este grupo de personas. Sin embargo, al ser ambas instituciones privadas, los profesionales de la Unidad de Emprendimiento y Nuevos Negocios detectan una nueva dificultad que dificulta el acceso para las personas con discapacidad, ya que para la realidad de nuestro país eso significa un costo del arancel que, al menos, duplica el valor de la cuota mensual a pagar en relación a las instituciones públicas.

Así, en septiembre del 2013, se da inicio a la alianza entre la ONG Down Chile Desarrollo Permanente y la Universidad de Los Lagos, Campus Santiago, a través de un convenio de colaboración que comienza con la ejecución de talleres artísticos y de formación personal, que permite hacer un diagnóstico de las necesidades de los jóvenes.

De ese período, se recoge la información suficiente para determinar que la pertinencia de este programa tiene relación con la necesidad de brindar alternativas educativas a jóvenes y adultos que presentan discapacidad intelectual, y que además se encuentran egresados de Programas de Integración Escolar (PIE) en educación media de enseñanza regular, o que han concluido el ciclo básico de educación especial diferencial, y que hoy en día no tienen acceso a continuidad de estudios a nivel superior ni técnico que favorezcan los procesos de inclusión social y laboral en la etapa adulta de la vida.

Posteriormente, se da inicio a la elaboración de los programas de asignaturas, malla curricular y aspectos técnicos del Programa de Formación **"FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES PARA LA VIDA INDEPENDIENTE"**, que recibe a sus primeros estudiantes a inicios del año 2014, y que actualmente se encuentra trabajando con un grupo de padres que conforman la Corporación "Apertura para el Mañana".

4.3.- OBJETIVOS

Objetivo General Del Programa:

"Potenciar el desarrollo de las habilidades instrumentales, de comunicación, artísticas, físicas y de especialización laboral, en función de lograr la inclusión en los diferentes ámbitos de nuestra sociedad, de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual".

Objetivos Específicos Del Programa:

1.- "Manejar habilidades instrumentales numéricas y de lecto-escritura, así como de comunicación, autonomía y desarrollo personal en el contexto de educación superior".

2.- "Identificar y aplicar las competencias sociolaborales que permiten el acceso al mundo del trabajo".

3.- "Participar de procesos de inclusión laboral en contextos diversos".

Así, entonces, se espera que al finalizar el programa de formación, el estudiante cuente con las competencias necesarias que le permitan transitar hacia la inserción en el mundo del trabajo, como

sujeto adulto activo, desde diferentes esferas, tales como las planteadas en el modelo de Empleo con Apoyo, o desde el micro-emprendimiento y la capacitación en oficios.

4.4.- DESARROLLO DEL PLAN DE ESTUDIOS Y METODOLOGÍA

El programa "FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES PARA LA VIDA INDEPENDIENTE", está planteado desde el enfoque metodológico del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), que es uno de los enfoques más prometedores para asegurar que todos los estudiantes puedan acceder a los contenidos y objetivos del currículo ordinario (Giné y Font, 2007). Como señalan estos autores, se trata de un sistema de apoyos que busca propiciar el acceso y participación de todos los estudiantes, eliminando las barreras que pone el entorno y dificultan los procesos educativos.

Así es como en la propuesta del programa de formación de la Universidad de Los Lagos, las clases se planifican y desarrollan de manera que cada uno de los participantes de la situación de aprendizaje tenga acceso a los contenidos y actividades a trabajar, respondiendo además al currículo Ecológico- Funcional (MINEDUC, 2013) que propicia que los aprendizajes sean desarrollados en actividades que permitan la generalización de estos en distintos escenarios de la vida cotidiana, y sean planificados desde los intereses y habilidades de los estudiantes.

La evaluación está basada en la perspectiva constructivista (Quaas, 2000), en la cual el centro de ésta es la interrelación de los aprendizajes, estableciendo una construcción del conocimiento en cuanto a otros que le puedan dar significancia, como un continuo que va sufriendo cambios que lo enriquecen y lo aproximan a otros aprendizajes nuevos.

Sin embargo, no podemos decir que este programa cumpla con el desafío de ser efectivamente inclusivo, así como ninguno que se dicte actualmente en Chile, debido principalmente a la falta de políticas públicas que permitan y regulen el ingreso de los estudiantes con discapacidad intelectual a las carreras regulares de educación superior, que niega el acceso a beneficios como becas y créditos, pero también por la dinámica específica de la institución donde se imparte.

El Campus Santiago de la Universidad de Los Lagos es un recinto educativo que se ha enfocado en la continuidad de estudios de adultos que ya se encuentran inmersos en la vida del trabajo, dictando clases solamente en horario vespertino. Esta situación dificulta que los estudiantes del programa de formación para personas con discapacidad compartan actividades académicas de manera permanente y regular con los demás. Sin embargo, se ha establecido un mecanismo denominado "clases inclusivas", a través del cual se intenta subsanar esta situación, y que se lleva a cabo en el campus de la Universidad de Los Lagos, así como en instituciones con las cuales se ha conformado alianzas estratégicas, como IP Chile y ENAC, ambas ubicadas en el barrio República, lo que facilita el desenvolvimiento independiente de los jóvenes pertenecientes al programa descrito en este trabajo.

4.5.- ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

DISEÑO CURRICULAR

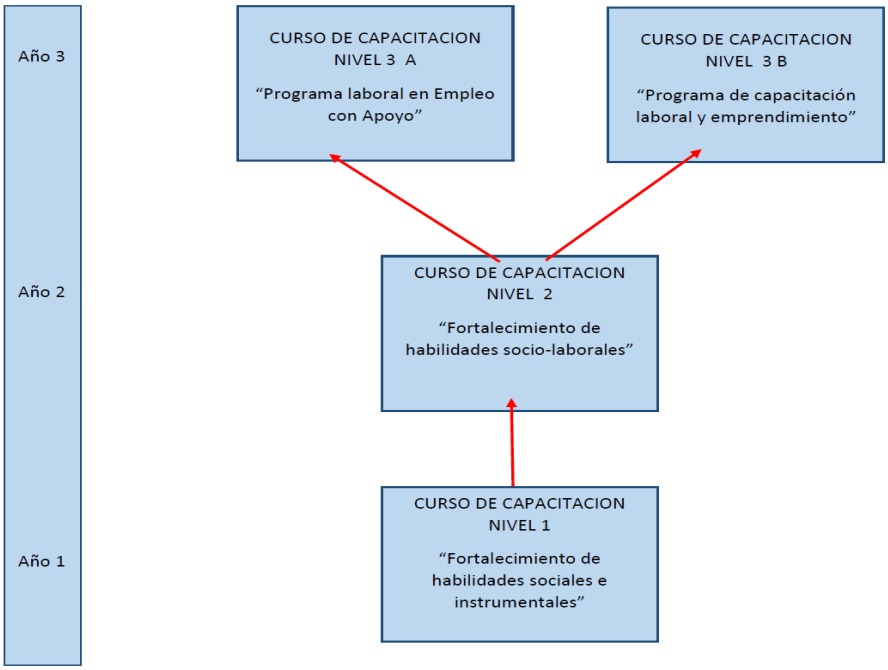


Figura 1: Síntesis de la Estructura Curricular.

El programa especial de formación "FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES PARA LA VIDA INDEPENDIENTE", está conformado por una consecución de 3 cursos de capacitación, de duración anual, que son requisito para el siguiente.

C.C. nivel 1: Fortalecimiento de Habilidades Sociales e Instrumentales (640 horas pedagógicas).

Objetivo:

"*Afianzar habilidades instrumentales numéricas y de lecto-escritura, así como de comunicación, autonomía y desarrollo personal en el contexto de educación superior*".

	1ER SEMESTRE	Requisito
1	Habilidades formales de lectoescritura 1.	Ingreso
2	Habilidades numéricas formales 1.	Ingreso
3	Informática nivel usuario 1.	Ingreso
4	Taller de formación integral 1.	Ingreso
5	Autonomía y vida independiente 1.	Ingreso
6	Habilidades de comunicación y lenguaje oral 1.	Ingreso
7	Complementario deportivo 1.	Ingreso
8	Complementario artístico 1.	Ingreso

	2° SEMESTRE	Requisito
9	Habilidades formales de lectoescritura 2.	1
10	Habilidades numéricas formales 2.	2
11	Informática nivel usuario 2.	3
12	Taller de formación integral 2.	4
13	Autonomía y vida independiente 2.	5
14	Habilidades de comunicación y lenguaje oral 2.	6
15	Complementario deportivo 2.	7
16	Complementario artístico 2.	8

Tabla 1: Fortalecimiento de Habilidades Sociales e Instrumentales.

C.C. nivel 2: Fortalecimiento de Habilidades Socio-Laborales (640 horas pedagógicas).

Objetivo:

"*Facilitar el desarrollo de competencias socio-laborales y de independencia, que permitan transitar hacia la inserción en el mundo del trabajo*".

	1ER SEMESTRE	Requisito
17	Habilidades de comunicación escrita en lo laboral 1.	9
18	Manejo de finanzas para la vida diaria 1.	10
19	Habilidades sociales para la vida adulta 1.	12
20	Habilidades socio-laborales 1.	13
21	Informática para el trabajo 1.	11
22	Taller de exploración laboral 1.	Ingreso
23	Comunicación oral para la vida adulta 1.	14
24	Complementario deportivo 3.	15
25	Complementario artístico 3.	16
	2° SEMESTRE	**Requisito**
26	Habilidades de comunicación escrita en lo laboral 2.	17
27	Manejo de finanzas para la vida diaria 2.	18
28	Habilidades sociales para la vida adulta 2.	19
29	Habilidades socio-laborales 2.	20
30	Informática para el trabajo 2.	21
31	Taller de exploración laboral 2.	22
32	Comunicación oral para la vida adulta 2.	23
33	Complementario deportivo 4.	24
34	Complementario artístico 4.	25

Tabla 2: Fortalecimiento de Habilidades Socio-Laborales.

C.C. nivel 3A: Programa Laboral en Empleo con Apoyo (640 horas pedagógicas).

Objetivo:

"*Implementar procesos de inclusión laboral en trabajos regulares de personas con discapacidad intelectual, a través de la modalidad del Empleo con apoyo*".

	1ER SEMESTRE	Requisito
I	Introducción al Empleo con Apoyo.	Ingreso
II	Habilidades de comunicación escrita en lo laboral 3.	26
III	Manejo de finanzas para la vida diaria 3	27

IV	Informática para el trabajo 3.	30
V	Práctica inicial.	Ingreso
VI	Complementario deportivo 5.	33
VII	Complementario artístico 5.	34
	2° SEMESTRE	**Requisito**
VIII	Práctica en Empleo con Apoyo.	V
IX	Apoyo a la inclusión Laboral.	Ingreso
X	Electivo 1	Ingreso

Tabla 3: Programa Laboral en Empleo con Apoyo.

C.C. nivel 3B: Programa de Capacitación Laboral y _Emprendimiento (640 horas pedagógicas).

Objetivo:

"*Implementar procesos de capacitación laboral y en emprendimiento para personas con discapacidad intelectual, que les permitan incluirse en el mundo del trabajo a través de modalidades semi-protegidas.*

	1ER SEMESTRE	**Requisito**
XI	Emprendimiento 1.	Ingreso
XII	Proyectos y fondos concursables 1.	Ingreso
XIII	Habilidades de comunicación escrita en lo laboral 3.	26
XIV	Manejo de finanzas para la vida diaria 3.	27
XV	Informática para el trabajo 3.	30
XVI	Capacitación laboral 1.	Ingreso
XVII	Complementario deportivo 5.	33
XVIII	Complementario deportivo 5.	34
	2° SEMESTRE	**Requisito**
XIX	Emprendimiento 2.	XI
XX	Proyectos y fondos concursables 2.	XII
XXI	Capacitación laboral 2.	XVI
XXII	Electivo 1.	Ingreso

Tabla 4: Programa de Capacitación Laboral y _Emprendimiento.

4.6.- EQUIPO MULTIDISCIPLINARIO:

El programa de formación para personas con discapacidad intelectual de la Universidad de Los Lagos, cuenta con un equipo multidisciplinario compuesto por profesionales especialistas de carreras afines a la educación especial, quienes trabajan de manera mancomunada y trans-disciplinaria en pro del desarrollo de competencias de los estudiantes, en todas las áreas necesarias para incrementar el repertorio de conductas que les permitan ser cada vez más independientes, y participar de manera activa en las diferentes esferas sociales.

Actualmente, el equipo de trabajo está compuesto por:

- psicólogos,
- educadores diferenciales,
- especialista en tecnologías para la inclusión,
- terapeuta ocupacional,

- fonoaudióloga,
- profesora de teatro/actriz,
- instructora de artes marciales,
- técnicos en educación especial.

4.7.- PERFIL DE LOS ESTUDIANTES:

- Personas entre 18 y 35 años de edad cronológica.
- Con diagnóstico de Discapacidad intelectual.
- Egresadas de nivel básico de la Educación Especial Diferencial, o provenientes de Proyectos de Integración Escolar (PIE) de enseñanza Media Regular.
- Que presenten certificado de 8° año de Educación Básica o convalidación otorgada en escuela especial.
- Que estén inscritas en el Registro Nacional de Discapacidad, o en tramitación.
- Con habilidades de independencia en lo cotidiano que les permitan participar de actividades académicas en contextos universitarios.

Basados en la premisa de que todas las personas pueden desarrollar habilidades e incrementar sus aprendizajes, no se realiza selección a través de pruebas psicológicas ni de desempeño de habilidades instrumentales, siendo el único requisito el que todos los postulantes, así como sus familiares cercanos, deben participar de una entrevista inicial con la coordinación académica, que permita determinar el nivel de motivación por las actividades y objetivos propuestos en el programa.

A la fecha, participan del programa especial de formación "FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES PARA LA VIDA INDEPENDIENTE" 21 jóvenes que cumplen con los requisitos expresados anteriormente, con diagnósticos de discapacidad intelectual, Síndrome de Down, y Síndrome de Asperger, con edades cronológicas entre los 21 y 34 años, quienes se encuentran cursando el C.C. nivel 2, y conforman la primera generación de estudiantes.

4.8.- ACTIVIDADES PROMOTORAS DE LA INCLUSION:

Dentro del marco del programa de formación, se ejecutan acciones de colaboración con diferentes instituciones que se encuentran trabajando en pro de la inclusión de personas en situación de discapacidad, con el fin de subsanar las situaciones anteriormente expuestas que dificultan trabajar en el sentido integral de la inclusión educativa a nivel de educación superior. Algunos ejemplos de éstas, son:

- Participación en las mesas de trabajo de la Red de Educación Superior Inclusiva.
- Conformación de mesa de trabajo tripartita con Universidades que dictan programas para personas con discapacidad intelectual (U. Central- U. Andrés Bello).

- Convenio de Colaboración con ENAC Chile, que permite contar con estudiantes en práctica de carreras afines, y que los estudiantes del programa de formación puedan participar de actividades académicas regulares en su institución (módulo semestral de lengua de señas).
- Programa de "Clases Inclusivas" en IP Chile, donde los estudiantes del programa para personas con discapacidad de la Universidad de Los Lagos pueden participar de actividades académicas en un entorno regular, en clases de la carrera de Terapia Ocupacional.
- Programa de "Clases Inclusivas" en el Campus Santiago de la Universidad de Los Lagos, donde participan de módulos individuales en cátedras de informática en las carreras de Ingeniería en Prevención de Riesgos y otras.
- Clases temáticas a cargo de profesionales con temáticas afines, como nutricionistas y kinesiólogos.
- Colaboración con la escuela de Psicología de la Universidad del Desarrollo.
- Pasantías en empresa de banquetería y cattering "Gustó´s", y como apoyo docente en IP Chile.

Además, y como parte de la formación integral ofrecida a los estudiantes de este programa de formación, se llevan a cabo actividades complementarias tendientes a desarrollar habilidades y competencias específicas. Algunas de ellas son:

- Taller de danzas andinas.
- Taller de Zumba.
- Taller de crecimiento personal y yoga.

4.9.- PROYECCIÓN

El año 2016, nuestros estudiantes deberán ser los primeros en participar de los procesos de formación para el trabajo consignados en el plan de estudios, para lo cual se están generando alianzas con diferentes instituciones que estén interesadas en ser partícipes de un proyecto de concientización de la empresa, capacitación de tutores laborales y de la posterior capacitación en el puesto de trabajo para los participantes de este programa.

Se encuentra en desarrollo una investigación cualitativa en el ámbito de las dinámicas familiares como facilitadores de la independencia en los jóvenes que participan del programa enunciado, por parte de estudiantes en práctica de la escuela de psicología de la Universidad del Desarrollo, y que permitirán ejecutar nuevos procesos de acompañamiento a sus padres.

Cabe señalar que, recientemente se ha obtenido el reconocimiento de los módulos anuales de este programa, como Cursos de Capacitación por parte de la casa central de la institución, situación compleja debido a lo anteriormente enunciado en cuanto a la inexistencia de políticas públicas en pro de incluir a personas con discapacidad intelectual en educación superior, y que rigen a la Universidad de Los Lagos como una entidad estatal.

Paralelamente se espera concretar el ingreso de nuevos estudiantes que favorezcan la continuidad de este programa, y que constituyan las próximas generaciones de jóvenes que puedan desarrollarse en un contexto acorde a sus necesidades e intereses.

4.10.-A MODO DE CONCLUSIÓN

La implementación del programa de formación "FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES PARA LA VIDA INDEPENDIENTE", en el Campus Santiago de la Universidad de Los Lagos, ha significado un trabajo arduo para el equipo del Programa de Inclusión ,así como para el de la Unidad de Emprendimiento y Nuevos Negocios, ya que, al ser una alternativa educacional nueva, ha significado implementar procedimientos administrativos, y crear el marco teórico y sustento técnico-pedagógico necesario para comenzar con la ejecución de este.

Sin embargo, este esfuerzo ha sido retribuido con la satisfacción que otorgan los diferentes actores involucrados en este proceso, quienes de manera instintiva han conformado una red de apoyo a los estudiantes del programa de formación, y que permanentemente crean nuevas instancias de participación para ellos, lo que hace prever un futuro próximo donde las personas con discapacidad intelectual puedan ser considerados ciudadanos activos, con pleno goce de derechos, y puedan actuar como sujetos productivos, aportando desde sus propias habilidades.

A pesar de que aún no podemos evaluar este programa en términos de resultados, o de la efectividad de los procesos de formación laboral, si es posible determinar que tanto los propios estudiantes, así como sus familias, están muy motivados con la experiencia que ha significado para ellos el poder pasar una nueva etapa en relación al sistema educacional chileno, y ser "*iguales*" a sus hermanos, primos o vecinos. El incremento que se produce en la autoestima y valoración personal de los 17 jóvenes que han accedido a esta alternativa educativa es altamente significativo, destacando las expresiones que *indican "ahora me siento un adulto", "ya no soy un niño",* o *"estoy estudiando en la universidad para después trabajar y casarme", d*an cuenta de la importancia que tienen para ellos el poder fijarse nuevas metas y desafíos que los llevan a seguir trabajando para cumplir sus planes de vida.

Todo esto no puede esconder la necesidad de generar espacios de debate que permitan ejercer presión en las entidades correspondientes a nivel de gobierno, para que en la actual discusión que se lleva a cabo en Chile en cuanto a la reforma educacional, las personas con discapacidad intelectual en las diferentes etapas de su vida sean consideradas, y se planifiquen acciones que permitan que la inclusión social, educativa y laboral deje de ser una quimera y se transforme en una realidad.

REFERENCIAS

FONADIS. (2004). *Primer Estudio Nacional sobre Discapacidad en Chile*. [en línea]. www.ine.cl/canales/chile_estadistico/encuestas_discapacidad/discapacidad.php (Consultado: 02 de septiembre de 2015).

GINÉ, C., FONT, J. (2007), Diseño Universal de los Aprendizajes (UDL). [en línea]. http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_6/mo6_diseno_universal_de_aprendizaje.htm (Consultado: 15 de octubre de 2015).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2007). Decreto con fuerza de ley. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N°20.370 con las normas no derogadas del decreto de Ley N°1. [en línea]. http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043 (Consultado: 01 de agosto de 2015).

_____. (2013), Guía Educación para la Transición: Orientaciones técnico-pedagógicas y de gestión institucional para favorecer la Transición hacia una Vida Adulta Activa de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples en el tramo comprendido entre los 14 y 26 años de edad cronológica.

MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN. (2010). Ley N°20.422. Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. [en línea]. http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422 (Conultado: 23 de agosto de 2015).

OMS-BM. (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. [en línea]. www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1 (Consultado: 19 de octubre de 2015).

ONU. (2007), Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. [en línea]. http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf (Consultado: 20 de septiembre de 2015).

PRODIS, Programa de Formación para Personas con Discapacidad Intelectual (PROMENTOR), ejecutado en la Universidad Autónoma de Madrid, España. [en línea]. http://www.fundacionprodis.org/programas/promentor/ (Conultado: 17 de agosto de 2015).

PROYECTO DEMOS, Formación para el empleo e inclusión universitaria para jóvenes con discapacidad intelectual, Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España. [en línea]. http://web.upcomillas.es/centros/fd/demos.aspx (Conultado: 03 de agosto de 2015).

QUAAS FERNANDOIS (2000), Nuevos Enfoques en la Evaluación de los Aprendizajes. [en línea]. http://www.psiucv.cl/wp-content/uploads/2012/11/Nuevos-Enfoques-en-la-Evaluaci%C3%B3n-de-los.pdf (Conultado: 09 de agosto de 2015).

UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS. (2013), Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2013-2018.

_____. (2013), Decreto N°141: Ingreso Especial para Personas en Situación de Discapacidad.

UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES. (2014), Informe Anual sobre Derechos Humanos en Chile. [en línea]. http://www.udp.cl/descargas/facultades_carreras/derecho/pdf/informes/2014/educacioninclusiva.pdf (Conultado: 23 de septiembre de 2015).

Capítulo V

……

DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS ESCRITAS Y LECTURA COMO HERRAMIENTAS DE EXPRESIÓN Y REFLEXIÓN DEL PROCESO INCLUSIVO EN JÓVENES CON NEEP DEL DIPLOMA EN HABILIDADES LABORALES, UNAB CONCEPCIÓN-CHILE

Sandra Urra Águila[*]

Resumen: la presente experiencia pedagógica da cuenta de lo realizado por la docente Sandra Urra Águila en el marco de las asignaturas: "Competencias comunicativas escritas" del segundo semestre del 2013 y "Lenguaje y literatura" del primer semestre del 2014 con los 11 estudiantes de la primera promoción del Diploma en Habilidades Laborales, Universidad Andrés Bello sede ciudad de Concepción – Chile. Se comenzó indagando sus experiencias previas en torno a la asignatura de Lenguaje y Comunicación (tanto en los proyectos de integración como en las escuelas especiales a las que habían asistido) y fue claro que la enseñanza se había basado en la mecanización de las habilidades instrumentales de lectura y escritura, sin dar pie a la producción escrita de sus emociones o la valoración de la escritura como un medio de expresión de sus experiencias y emociones , además, la lectura había sido vista como una instancia obligatoria y muchos de ellos jamás habían llevado a cabo la lectura por placer, sin indagar más allá de lo obligatorio en la sala de clases de sus establecimientos. En el trabajo se evidencian las actividades más exitosas, en especial, las que significaron mayores procesos de reflexión y producción escrita por parte de los estudiantes; se explica cómo durante el proceso fue cambiando la visión por parte de alumnos y alumnas, pasando de las aprehensiones, temores y falta de confianza personal hasta lograr el acercamiento con el proceso escrito y el gusto por la lectura. Además, se da el marco contextual inicial de los estudiantes explicitando el origen educativo de cada uno de ellos (proyectos de integración, escuelas regulares o escuelas especiales) para comprender a profundidad la implicancia de los avances. Los objetivos del trabajo realizado fueron: desarrollar competencias comunicativas escritas que permitan la expresión adecuada de experiencias y necesidades; propiciar la reflexión del proceso inclusivo y vivencias anteriores, a través del registro escrito de sus percepciones, observaciones, temores y deseos; descubrir el placer por la lectura, a través de la selección y exploración de textos de su propio interés que fomenten la composición escrita. En el trabajo se adjuntan los índices de logro y fotografías que evidencian la realización de las actividades.

Palabras claves: *inclusión, escritura, lectura y expresión*

[*] Educadora diferencial con mención en Discapacidad Intelectual (U. de Concepción) y Licenciada en Educación (U. de Concepción). Magíster en Educación Diferencial con mención en trastornos de la comunicación, audición y lenguaje (U. Mayor). Becaria de OEA en el Doctorado en Educación (Unini-México). Máster en Asesoramiento, evaluación e Intervención Psicoeducativa, Grupo Albor–Cohs España. Diplomada en Educación inclusiva y discapacidad: diseño de estrategias para la intervención, VIII versión (PUC - Chile), Diplomada en Metodología de la investigación (U. Santo Tomás) y Diplomada en pedagogía en educación superior (U. Andrés Bello). Directora del postítulo en discapacidad intelectual con enfoque inclusivo U. Santo Tomás, Sede Concepción. E-mail: sandraurra@gmail.com

DEVELOPMENT OF READING AND WRITING SKILLS COMMUNICATION AS A TOOL OF EXPRESSION AND REFLECTION OF YOUNG PEOPLE INCLUSIVE PROCESS NEEP DIPLOMA IN WORK SKILLS, UNAB CONCEPCIÓN-CHILE

Abstract: the present teaching experience accounts for what has been done by the teacher Sandra Urra Aguila within the subjects: 'Written communicative skills' during the second term 2013 and 'Language and Literature' from the first term 2014 with 11 student from the first class of the Diploma in Working Skills, Andres Bello University ,Concepción Chile. It began with the investigation on the students' previous experiences related to the Language and communication subject (both in integration projects as well as in the special schools they had attended) it was clear that teaching experience had been based on the mechanization of the instrumental reading and writing skills, without giving chance to the written production of their emotions or the appreciation of writing as a means of expression of their experiences and emotions, in addition reading had been discussed /seen as a compulsory/mandatory instance and many of them had never read / done reading for pleasure, without inquiring beyond of what they were asked to in their school classrooms. In the research the most successful activities are shown, specially, the ones which meant more / were more significant for the students in the process of reflection and written production: it is explained how the vision of students was changing throughout the process, moving from apprehension, fear and lack of confidence to achieving the reconciliation with the written process and the pleasure of reading. Furthermore, the initial contextual framework of the students explaining the educational background of each of them (Integration projects, regular schools or special schools) to deeply understand the implication of the advances. The research objectives were: developing written communicative skills that enable appropriate expression of experiences and needs; encouraging the reflection of the inclusive process and of previous experiences, through the written record of their perceptions, observations, fears and desires; discovering the pleasure of reading, through the selection and exploration of texts of their interest to promote written composition. Attached indexes of accomplishment and photographs that show the activities were performed, are included in the research work.

Keywords: *inclusion, writing, reading and expression*

5.1.-INTRODUCCIÓN

Muchos de los estudiantes que han sido protagonistas de procesos de "integración" educativa, egresan del sistema educacional tradicional sin haber profundizado en su capacidad de reflexión, sin haber tenido la oportunidad de manifestar su capacidad creativa y de análisis, siendo simples espectadores pasivos en espera de que otros valoren sus vivencias.

El Diploma de Habilidades Laborales de la Universidad Nacional Andrés Bello, permite desarrollar habilidades necesarias para un futuro desempeño laboral, dentro de las cuales resulta de gran importancia la capacidad de comunicarse de manera eficaz, reconociendo y manifestando adecuadamente sus percepciones del mundo en que viven.

Este programa está dirigido a jóvenes mayores de 18 años que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual, a dificultades de aprendizaje, a trastornos de la comunicación o de otro tipo y que no pueden acceder a la educación superior universitaria o técnica tradicional por competencias cognitivas descendidas. Pueden provenir de la Educación Media regular en modalidad de integración o de otras modalidades de Educación Especial.

Al finalizar el proceso egresan con un Diploma en Habilidades Laborales con menciones posibles: ayudante de veterinaria, ayudante de viveros y jardines, ayudante de gastronomía, ayudante de administración o ayudante de educación parvularia.

Los **objetivos del Diploma** son:

- Potenciar el desarrollo intelectual, emocional y social de jóvenes con necesidades educativas especiales, asociadas a una discapacidad cognitiva leve.

- Fortalecer la autoestima, autonomía y habilidades sociales para favorecer su integración al medio familiar, social y laboral futuro.

- Desarrollar habilidades laborales específicas, mediante una capacitación personalizada y acorde a sus capacidades e intereses.

Como una manera de comprender lo trabajado en las asignaturas en las cuales tienen lugar estas experiencias pedagógicas, es importante conocer los objetivos de cada una de ellas:

Asignatura "Competencias comunicativas escritas": (cursada el segundo semestre del Diplomado, en este caso el segundo semestre del 2013)

Objetivo General:

- Producir textos escritos creativos y contextualizados a diversas situaciones comunicativas reales.

Objetivos Específicos:

- Expresarse por escrito utilizando diferentes tipos de textos, aplicando normas y reglas de la expresión escrita en forma pertinente.

- Aplicar habilidades de expresión escrita en forma individual y grupal asociadas a diversas temáticas que impliquen la interacción social.

- Incorporar a la producción escrita la aplicación de algunas estrategias metacognitivas básicas.

Asignatura "Lenguaje y literatura": (cursada el tercer semestre del Diplomado , en este caso el primer semestre del 2014)

Objetivo General:

- Valorar la literatura como medio de expresión, conocimiento y comprensión de la realidad actual, a través de la lectura comprensiva de textos literarios y no literarios.

Objetivos Específicos:

- Leer comprensivamente diferentes tipos de textos literarios y no literarios, diferenciando su estructura lingüística.

- Representar oralmente roles y actitudes del mundo y del ser, asociados a los diferentes personajes, en los contextos de las obras leídas.

- Producir textos literarios y no literarios breves, siguiendo su formato y estructura específicos.
- Aplicar la creatividad en la producción de textos literarios propios.
- Reflexionar y discutir oralmente temas y problemas relevantes del mundo actual, a través de la lectura comprensiva de textos literarios y no literarios.

5.2.-CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Estudiante	Procedencia	Edad actual	Diagnóstico de DI
Hombre	Enseñanza Media (Completa) en proyecto de integración	28	si
Hombre	Enseñanza Media (Completa) en proyecto de integración	20	si
Hombre	Enseñanza Media (Completa)	30	no
Hombre	Enseñanza Media (Completa)	21	no
Hombre	Enseñanza Media (Completa) en proyecto de integración	22	no
Hombre	Centro de formación laboral	25	si
Mujer	Escuela Especial	19	si (síndrome de Down)
Mujer	Escuela Especial	20	si (síndrome de Down)
Mujer	Enseñanza media incompleta (hasta 2° medio)	19	no
Mujer	Enseñanza Media (Completa) en proyecto de integración	22	si (síndrome de Down)
Mujer	Enseñanza Media (Completa)	23	no

Tabla 1: Síntesis de Estudiantes pertenecientes al DHL, UNAB-Concepción. 2015.

Al iniciar el trabajo con estos 11 estudiantes : Susana , Paula , Andrea , Daniela , Victoria , Gonzalo , Felipe , Nicolás , Carlos , Nebir y Matías , se comenzó indagando sus experiencias previas en torno a la asignatura de Lenguaje y Comunicación (tanto en los proyectos de integración como en las escuelas especiales a las que habían asistido) y fue claro que la enseñanza se había basado en la mecanización de las habilidades instrumentales de lectura y escritura, sin dar pie a la producción escrita de sus emociones o la valoración de la escritura como un medio de expresión de sus experiencias y emociones , además, la lectura había sido vista como una instancia obligatoria y muchos de ellos jamás habían llevado a cabo la lectura por placer, sin indagar más allá de lo obligatorio en la sala de clases de sus establecimientos.

Figura 1: Fotografía de Estudiantes DHL UNAB-Concepción.

Lo anterior, sumado a situaciones puntuales como:

- Ridiculización que algunos vivenciaron en momentos de la lectura oral
- Críticas que recordaban en torno a la calidad de sus escritos, tanto en términos de grafismos, como de ortografía y composición escrita
- Estudiante que decía ser sólo "oral", por lo tanto, justificaba el no escribir y no esforzarse en hacerlo
- Estudiantes que eran eximidos de realizar tareas de producción escrita bajo excusas de "no es necesario para ti", "es difícil, no lo hagas", "sólo contesta preguntas de alternativas", etc.
- Estudiantes eximidos de las lecturas obligatorias mensuales en sus centros educativos anteriores, bajo la excusa de "es muy complicado para ti", ante lo cual no se buscaba un texto alternativo o formas individualizadas de acceder a la lectura, simplemente se alejaban de la lectura como instancia de diversión y esparcimiento.
- Estudiantes con bajo nivel de comprensión de instrucciones escritas, argumentando que en sus anteriores centros educacionales les leían las instrucciones de las actividades, sin tampoco profundizar en el trabajo individualizado de comprensión lectora o lectura funcional.
- Estudiantes que desconocen los diversos tipos de textos y sus funciones básicas, incluso en textos cotidianos como: cartas, instructivos, recetas, etc.

- Estudiantes con baja tolerancia a la frustración que se sentían muy mal al momento de escribir, sintiendo casi que escribir era un castigo por la presión que implica y lo complejo que les resultaba.

Una vez recogida toda esta información, fue clara la necesidad de generar un proceso educativo que considerara las características y necesidades de cada uno de los estudiantes, generar un acercamiento a la lectura y escritura, sin asociarlo a un proceso sin sentido o descontextualizado, además de hacerles ver que podían disfrutar de estas experiencias, encontrando una nueva forma de expresarse. Además, se consideró de suma importancia desarrollar la capacidad de reflexión y poder propiciar que redactaran sus propios relatos de vida.

5.3.-OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA

- Desarrollar competencias comunicativas escritas que permitan la expresión adecuada de experiencias y necesidades

- Propiciar la reflexión del proceso inclusivo y vivencias anteriores, a través del registro escrito de sus percepciones, observaciones, temores y deseos.

- Descubrir el placer por la lectura, a través de la selección y exploración de textos de su propio interés que fomenten la composición escrita.

5.4.-INNOVACIÓN O PROPUESTA TRANSFORMADORA DE LA EXPERIENCIA

Al momento de planificar el trabajo con los estudiantes , pareció importante considerar que hubo muchas experiencias de aula que no vivieron realmente , es decir , experiencias de aula de las que fueron "eximidos" por pertenecer a un proyecto de integración , principalmente si se recuerda que fueron parte de procesos de integración donde los estudiantes eras sacados del aula común en asignaturas como Lenguaje y Comunicación , por lo tanto , muchas actividades que pueden resultar comunes o vividas por la mayoría de los estudiantes de educación básica o media , nunca fueron protagonizadas por estos 11 estudiantes.

Dicho lo anterior, la experiencia pedagógica consistió en hacerlos "vivir" actividades que nunca tuvieron la oportunidad de experimentar antes y de esta manera llevar cabo un proceso ordenado y respetuoso de las necesidades y características individuales de cada uno de ellos. Además, generar intencionadamente instancias de reflexión oral y escrita acerca de las vivencias del proceso de vida en la Universidad.

a) Bitácora de lo vivido diariamente :

Cada estudiante tenía un cuaderno universitario destinado a su bitácora, en ella escribían diariamente, realizando una reflexión personal de sus experiencias, lo anterior con la siguiente estructura:

Fecha :
Lo que más me gustó de hoy fue :
Lo que menos me gustó de hoy fue :

Mañana me gustaría :
Mi día en una palabra :
Dibujo , recorte o foto que represente mi día:

Luego, en clases ellos compartían con sus compañeros leyendo de manera oral el día que más les había gustado de su semana, el hecho de incluir imágenes o fotos, además de su día en una palabra ayudaba a quienes tenían más dificultades en la expresión de ideas.

A medida que pasaban las semanas, el proceso de describir sus días, incluso sus semanas y hacer la reflexión personal de ello fue cada vez más fácil, denotando poco a poco textos más extensos.

Cada bitácora era leída por la docente y ayudante, durante el período de trabajo individual de los estudiantes, por lo que dudas o sugerencias eran aclaradas y conversadas con ellos semanalmente.

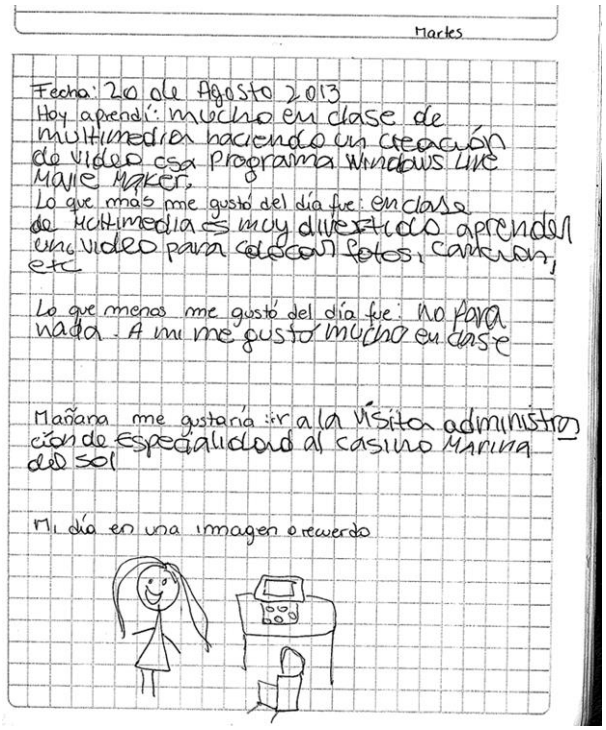


Figura 2: Producto de Aprendizaje.

b) Lluvia de ideas:

Tal como es conocido, el proceso de producción escrita requiere de una planificación previa, consideración de palabras a utilizar y orden de lo que se quiere expresar.

Antes de cada clase, se comenzaba la indagación de lo que recordaban se había trabajado la semana anterior y se complementaba con una lluvia de ideas en torno a los conceptos que se trabajarían en la presente clase.

En este caso, muchos de ellos no conocían el concepto, ni tampoco para qué servía. El uso clase a clase de la lluvia de ideas fue dándole a los estudiantes más herramientas para organizar sus textos escritos, incluso la utilizaban antes de expresar algo de manera oral cuando sentían que era necesario.

c) Refranes y trabalenguas con ritmo:

Uno de los grandes temores de los estudiantes era la lectura de manera oral, casi siempre porque lo asociaban a experiencias de ridiculización en público en sus colegios o porque sentían demasiada presión al hacerlo. Como una manera de desarrollar la lectura oral cada vez más fluida y de manera entretenida, sin críticas o calificaciones que los frustraran, se trabajó la lectura de refranes y trabalenguas con un ritmo en particular.

Por ejemplo, cuando leía Felipe que es un seguidor del Heavy Metal, se le pedía que leyera su breve texto como si fuera una cantante de rock , en el caso de Andrea que gusta del modelaje , se le pedía que lo leyera como una modelo en pasarela , Nebir que es seguidor de los programas radiales de fútbol lo leía como si relatara un partido, etc. Es decir, a partir de los intereses y sin generar presión, los estudiantes trabajaban la expresión oral, disfrutaban y participaban porque nadie los criticaba y hacían algo en lo que se sentían capaces.

d) Cartas a mi personaje favorito:

Una vez que se trabajó el concepto y elementos propios de las cartas, resultó complejo que entendieran el sentido de su escritura, principalmente porque nunca habían escrito o realizado una de ellas.

No les era importante escribir una carta a algún familiar, porque si querían podían llamarlo por teléfono; entonces, la idea fue indagar en torno a su personaje favorito o a quien más admiraban, pensando en que eran personas a quienes no podían llamar cuando quisieran y quizás tenían mucho por decirles, entonces surgieron nombres como: el Papa, Américo, Los Bunkers, Don Francisco, Hanna Montana, etc.

Luego, explicamos que podían escribir una carta a su personaje favorito, expresando su admiración, pidiendo algo o simplemente manifestando el cariño que sentían. Los estudiantes lo hicieron con mucho ánimo y placer, luego, quienes lo deseaban compartían las cartas leyéndolas en clases. De manera simbólica, la profesora se llevaba las cartas y aunque ellos sabían que no llegarían a destinatario, el ejercicio resultó muy gratificante porque pudieron compartir parte de sus intereses y gustos con sus compañeros, lo que además sirvió para conocerse más y encontrar puntos en común.

e) Registro y reflexión de lectura personal:

Una gran dificultad detectada al comienzo del trabajo fue constatar que los estudiantes no leían por placer, sólo asociaban los libros con tareas escolares de las que en su mayoría habían sido eximidos, por lo tanto la lectura no era un foco de interés.

El aumento del léxico, importante para la producción escrita de calidad, tiene como gran ayuda el contacto con los libros, la lectura y la indagación del contexto y las palabras que nos rodean.

Se solicitó a los estudiantes que trajeran un texto que les pareciera interesante, no importaba el género literario, el autor o la edad a la que estaba dirigido. Al comienzo de cada clase se le pedía que leyeran el libro seleccionado durante 15 minutos, pasado ese tiempo, completaban en su cuaderno de registro la siguiente información:

Fecha :
Nombre del libro:
Autor:

Páginas leídas hoy:
Resumen de lo leído:

Los estudiantes leían a sus compañeros la ficha del día, hacían un análisis oral de lo que les había gustado y disgustado del texto y decidían si seguirían leyéndolo la próxima semana o cambiarían el texto.

En este contexto, muchos leyeron el mismo texto y otros cambiaron hasta dar con el que les interesaba realmente. La docente no criticaba los textos elegidos, sólo se valoraba la capacidad de analizar los textos y solicitaba una completa justificación de seguir o no leyendo los libros.

Esto hizo que desarrollaran poco a poco la capacidad de crítica, descubrieran sus intereses personales y cómo expresar sus intereses a través de la lectura.

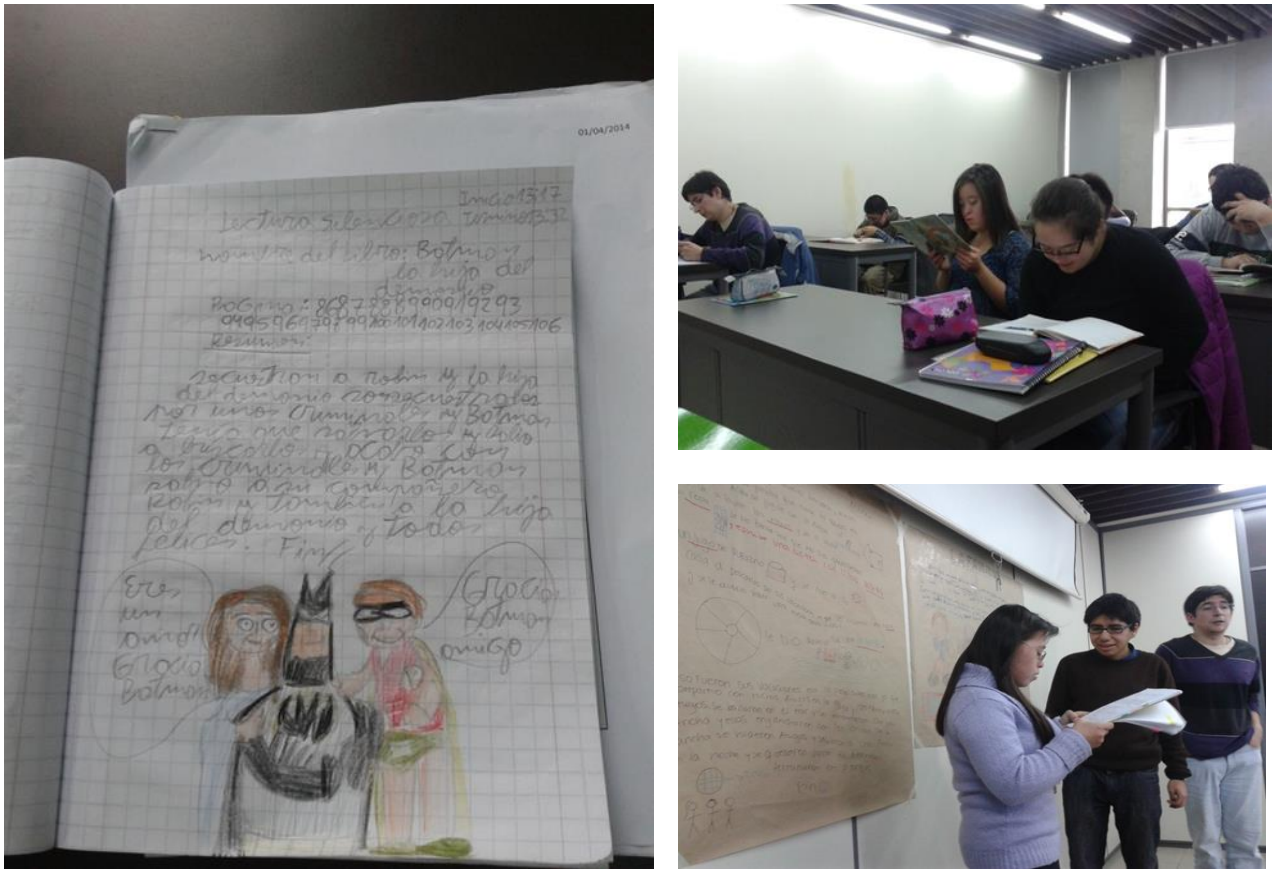


Figura 3: Registro y reflexión de lectura personal.

f) Producción escrita desde palabras recortadas:

Dado que muchos de los estudiantes manifestaban que escribir les molestaba porque les costaba ejecutar los trazos, se encontró una solución y una forma de generar producción escrita a través de la composición desde palabras recortadas de revistas, catálogos, libros y afiches.

En una primera etapa los estudiantes trabajaban en parejas, recortando palabras que les parecieran atractivas desde distintas fuentes. Luego cada pareja podía ordenar las palabras por las categorías que les resultaran interesantes. Para finalizar, en una hoja de block se les pedía construir frases y oraciones a partir de las palabras recortadas, lo que inicialmente fueron frases, llegaron a ser pequeños relatos llenos de humor y muy entretenidos para los estudiantes.

De ser necesario, podían incluir palabras escritas por ellos mismo, sobretodo artículos y conectores. Además, se potenció el trabajo colaborativo y respeto por los ritmos e intereses entre compañeros.

Figura 4: Producción escrita desde palabras recortadas.

a) Visita de estudios a Biblioteca Viva:

En el proceso inicial de las asignaturas, los estudiantes manifestaron que la biblioteca era un lugar que no frecuentaron casi nunca y en algunos casos sólo era asociada a castigos a los que se comportaban mal dentro de la escuela o lugares aburridos.

Por lo anterior, se organizaron dos viajes de estudio a la Biblioteca Viva de Mall Plaza Mirador de Concepción. Antes de salir de la Universidad se leyeron las instrucciones de trabajo, se informaron las parejas de trabajo en terreno y la experiencia comenzó desde el traslado en bus, ya que algunos estudiantes sólo viajan en auto con sus padres y el viaje les resultó interesante.

Una vez que se llegó a la Biblioteca, se hizo un recorrido de reconocimiento del lugar, se explicaron las normas de comportamiento y uso de materiales, cada pareja trabajó de manera colaborativa en la realización de una ficha estudio (la que se completó en dos visitas a la biblioteca). La estructura de la ficha era:

- Instrucciones de trabajo (escritas y con apoyo de íconos)
- Búsqueda de 2 textos de autores chilenos y completa la ficha
- Búsqueda de un texto para cada género literario (narrativo, argumentativo, informativo)
- Búsqueda de un texto en otro idioma y completar ficha
- Elección un libro de su interés (un libro por cada integrante del grupo) y lectura de ello por 15 minutos , luego de lo cual se realiza la ficha de bitácora

- Con los libros analizados, cada uno seleccionaba palabras y luego escribían un breve relato
- Finalmente se les pedía la evaluación de la actividad, con preguntas como ¿qué fue lo que más te gustó? , ¿qué fue lo que menos te gustó? , ¿volverías a la biblioteca? , ¿por qué?

A través de esta actividad se siguió potenciando la capacidad de análisis, la lectura y producción escrita desde intereses personales, el fortalecimiento del trabajo colaborativo, el seguir instrucciones y ejecutar actividades según lo solicitado. Además de generar procesos reflexivos donde pudieses justificar sus elecciones y decidir cómo seguir y concretar acciones.

Figura 5: Visita de estudios a Biblioteca Viva.

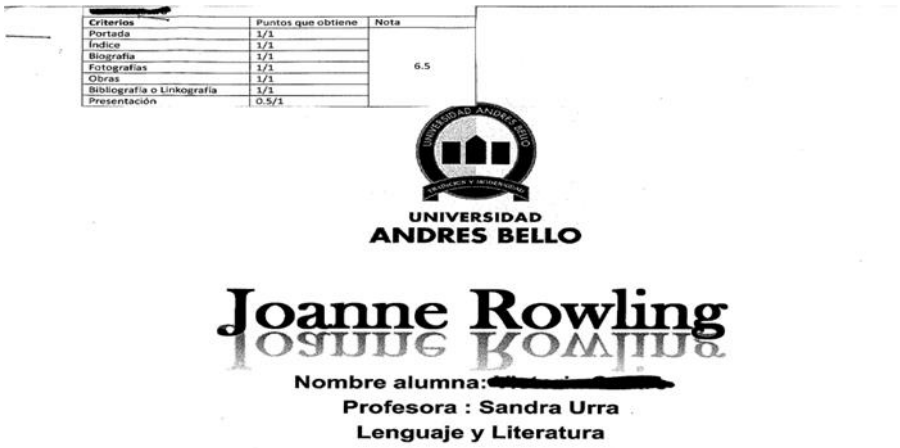
b) Trabajo de investigación de autores literarios según intereses personales:

Como una manera de fomentar la indagación de información, la producción escrita y aumentar su conocimiento en torno al mundo letrado, además de ayudarles a descubrir nuevos autores. Se seleccionaron autores para cada estudiante, en función de sus intereses personales y el historial de libros que habían sido motivadores para los estudiantes.

Cada estudiante debía investigar, realizar un resumen de la vida del autor en 3 páginas, sus principales textos en una página, imágenes de su vida en 3 páginas y aprender un trozo de un texto para finalizar su disertación.

Así, Andrea que adora las películas de terror investigó a Stephen King, Susana que leyó durante el semestre Papelucho investigó a Marcela Paz, Nebir que se emocionó al saber la noticia de su fallecimiento aún sin saber quién era, investigó a Gabriel García Márquez, Daniela que sueña con ser ayudante de Educación Parvularia investigó a Gabriela Mistral, Matías a Nicanor Parra, Carlos a Pablo Neruda, etc.

Este trabajo hizo que descubrieran nuevos textos de su interés, se apasionaran en su investigación, recordaran información que habían visto de los autores y facilitó el aprendizaje de los versos o prosa para cerrar su disertación. Pudieron hacer la reflexión en torno a la vida de los autores y descubrieran puntos en común entre ellos.



[redacted]		
Criterios	Puntos que obtiene	Nota
Portada	1/1	6.5
Índice	1/1	
Biografía	1/1	
Fotografías	1/1	
Obras	1/1	
Bibliografía o Linkografía	1/1	
Presentación	0.5/1	

UNIVERSIDAD ANDRES BELLO

Joanne Rowling

Nombre alumna: [redacted]

Profesora : Sandra Urra

Lenguaje y Literatura

Figura 6: Trabajo de investigación de autores literarios según intereses personales.

c) Completación de formularios de uso común:

Al comienzo del trabajo con los estudiantes, ellos dieron cuenta de no saber el uso de la escritura en términos funcionales para actividades como: ir al banco, hacer trámites, completar solicitudes y otros temas.

En clases se trabajó la completación de formularios de: Fonasa, Isapres, giros y depósitos bancarios, reclamos a servicios varios, solicitud de trabajo, invitaciones, reclamos ante Sernac y otros. De esta manera, evidenciaron el uso de la escritura con fines comunes y cuán importante es saber expresarse de manera escrita legible para cumplir con ciertos requisitos y poder obtener beneficios de distinto tipo.

d) Producción escrita final:

Al finalizar la asignatura, se pide a los estudiantes que realicen una producción escrita libre a partir de sus intereses (3 páginas). Ésta es la manera de evidenciar los resultados de todos los meses de trabajo en ambas asignaturas, pues es la forma de ver cómo han logrado descubrir sus intereses, plasmar sus ideas, generar textos coherentes y escribir desde el placer de la escritura y por las ganas que sienten de expresarse.

Los textos producidos van desde los poemas de Nebir dirigidos a la chica de la portada de un cuaderno , las historias de aventuras de Carlos, los relatos de fútbol y el mundial de Gonzalo , las historias de amor de Daniela, los cuentos para niños de Susana , etc.

Si bien , se podría mejorar desde la calidad ortográfica y sintáctica, el foco del trabajo siempre fue generar cercanía a la lectura y escritura, lograr que descubrieran el placer por ambos desempeños y darles una nueva forma de comunicación personal y social de calidad, por lo tanto, es valorable cada instancia de reflexión y nueva argumentación.

e) Caligrafía desde intereses personales:

Dado que con el tiempo descubrieron la importancia de la legibilidad de los textos manuscrito , se realizaban pequeñas actividades caligráficas con sentido , es decir, desde la redacción de palabras de su interés , mensajes motivacionales hechos de manera personal para cada uno o reflexiones a partir de dificultades manifestadas en clases , ya sea a nivel actitudinal o emocional.

Los estudiantes las realizaban con gusto y presentando interés semanal por lo que les tocaría escribir en cada oportunidad

f) Viaje en tren a Hualqui:

Como una manera de generar instancias de reflexión desde la naturaleza y nuevas experiencias de actividades grupales, se realiza viaje en tren desde Concepción a la pequeña comuna de Hualqui. Los estudiantes comparten intereses, realizan la comparación entre la gran ciudad que es Concepción y Hualqui, se intencionan conversaciones en torno a lo que ha sido el proceso de trabajo en estos dos semestres.

Los estudiantes son capaces de realizar un análisis del trabajo realizado, manifiestan sus gustos, las actividades que más han disfrutado, los trabajos que más les han costado realizar, en este marco de naturaleza y viaje especial, ellos dan cuenta de la importancia del trabajo en equipo, de cómo han aprendido a conocerse y cómo sienten que han mejorado poco a poco a pesar de las dificultades iniciales y de lo que les costaba.

Figura 7: Salida pedagógica DHL, UNAB-Concepción.

g) Análisis personal de conceptos relacionados con la inclusión:

Continuando con el desarrollo de las capacidades reflexivas tanto orales como escritas, se intencionan actividades de redacción de sus impresiones y sus propias definiciones de conceptos como: inclusión, discriminación, amistad y respeto.

Los estudiantes dan cuenta al finalizar el proceso de ideas más organizadas, pueden argumentar sus definiciones desde las experiencias personales y lo compartido colectivamente en clases.

Figura 8: Análisis personal de conceptos relacionados con la inclusión.

h) **Redacción de autobiografía :**

Los estudiantes, luego de un proceso de reflexión, análisis grupal y producción escrita editada y orientada, presentan su autobiografía, eligiendo los mejores momentos de su vida y relatando sus experiencias tanto positivas como negativas en educación.

Figura 9: **Redacción de autobiografía.**

5.5.-RESULTADOS

Estudiante	Procedencia	Edad actual	Diagnóstico de DI	OBJETIVO 1	OBJETIVO 2	OBJETIVO 3
Hombre	Enseñanza Media (Completa) en proyecto de integración	28	si	LOGRADO	LOGRADO	LOGRADO
Hombre	Enseñanza Media (Completa) en proyecto de integración	20	si	LOGRADO	LOGRADO	LOGRADO
Hombre	Enseñanza Media (Completa)	30	no	LOGRADO	LOGRADO	LOGRADO
Hombre	Enseñanza Media (Completa)	21	no	LOGRADO	LOGRADO	LOGRADO
Hombre	Enseñanza Media (Completa) en proyecto de integración	22	no	LOGRADO	LOGRADO	LOGRADO
Hombre	Centro de formación laboral	25	si	NO LOGRADO	LOGRADO CON APOYO	LOGRADO
Mujer	Escuela Especial	19	si (síndrome de Down)	LOGRADO CON APOYO	LOGRADO	LOGRADO
Mujer	Escuela Especial	20	si (síndrome de Down)	LOGRADO CON APOYO	LOGRADO CON APOYO	LOGRADO
Mujer	Enseñanza media incompleta (hasta 2° medio)	19	no	LOGRADO	LOGRADO	LOGRADO
Mujer	Enseñanza Media (Completa) en proyecto de integración	22	si (síndrome de Down)	LOGRADO CON APOYO	LOGRADO	LOGRADO
Mujer	Enseñanza Media (Completa)	23	no	LOGRADO	LOGRADO	LOGRADO

Tabla 2: panorama general de estudiantes pertenecientes al DHL, UNAB, Concepción, 2015.

El **objetivo 1**: Desarrollar competencias comunicativas escritas que permitan la expresión adecuada de experiencias y necesidades, fue logrado con el 63.6%, logrado con apoyo con el 27.3% y no logrado con el 9.1% de los estudiantes. En este último caso, se evidencia que la escritura nunca fue un foco de atención en el proceso de integración educativa del estudiante.

El **objetivo 2**: Propiciar la reflexión del proceso inclusivo y vivencias anteriores , a través del registro escrito de sus percepciones, observaciones, temores y deseos, fue logrado con el 100% de los estudiantes , se deja en claro que en este aspecto se privilegiaron las instancias de expresión , la intención comunicativa y reflexión por sobre aspectos como ortografía o sintaxis.

El **objetivo 3**: Descubrir el placer por la lectura, a través de la selección y exploración de textos de su propio interés que fomenten la composición escrita, fue logrado con el 100% de los estudiantes y este fue uno de los aspectos más gratificantes dado que se evidenció en el intercambio de textos entre ellos y sus rostros al descubrir en la lectura un nuevo interés personal.

5.6.-A MODO DE CONCLUSIÓN

Se han evidenciado:

- Avances en torno a la confianza en las propias capacidades
- Reconocimiento y manifestación de emociones tanto de manera oral como escrita
- Valoración de la escritura como forma de comunicación
- Placer al realizar actividades relacionadas con la composición escrita
- Reconocimiento de la lectura como forma de entretenimiento y crecimiento personal
- Expresión de ideas (orales y escritas) de manera más organizada
- Se ha abierto camino para la expresión de sus emociones y experiencias
- Reflexión y análisis de cada tarea realizada , aumentando progresivamente sus argumentos
- Confianza para expresarse de manera oral frente al grupo curso

REFERENCIAS

CONDERMARÍN, M., GALDAMES, V., MEDINA, A. (1996). *Taller de lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.

_____. (2001).*Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Santiago de Chile: MINEDUC

Capítulo VI

……

DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA: EL VALOR DE LA EXPERIENCIA PREVIA EN LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN DEL DIPLOMA DE HABILIDADES LABORALES

Karina Villarroel Ambiado[*]

Resumen: la documentación pedagógica da cuenta del encuentro educativo y aprendizaje coconstruido por estudiantes, profesores y tutores, durante el segundo año en la Especialidad de Educación del Diploma de Habilidades Laborales (DHL) de la Universidad Andrés Bello (UNAB), que tiene por objetivo que las estudiantes, jóvenes con discapacidad intelectual, Adquieran nociones básicas sobre desarrollo evolutivo, literatura, juego, arte y manualidades en el niño, y Desarrollen habilidades específicas relacionadas con el cuidado y la educación de párvulos, con la intención de facilitar su inserción como ayudantes de los equipos de Educación Parvularia. Los resultados dan cuenta de la importancia de la escucha y experiencia previa de las estudiantes a la hora de vincularse con su rol de adultos guías en la Educación de niños de 0a 6 años.

Palabras claves: *inclusión, documentación, experiencia previa, educación superior y habilidades laborales*

PEDAGOGICAL DOCUMENTATION: THE VALUE OF EXPERIENCE IN THE SPECIALTY OF EDUCATION DIPLOMA WORK SKILLS

Abstract: pedagogical documentation found that the educational encounter and learning co-built by students, teachers and tutors during the second year of Specialization in Education of the Diploma of Occupational Skills (DHL) at the University Andres Bello (UNAB) , which aims that young students with intellectual disabilities can acquire basic understanding about evolutionary development , literature , play, arts and crafts in the child, and develop specific skills related to the care and early childhood education , with the aim of facilitating their entry as an assistant in the team of pre-school Education . The results show the importance of listening and previous experience of the students when they have to connect to their role as adult guides in the education of children from 0 to 6 years.

Keyword: *inclusion, documentation, previous experience, higher education y skills labor.*

[*] Educadora de Párvulos y Licenciada en Educación por la Universidad San Sebastián sede Concepción; Profesora Especialista en Educación Diferencial mención Trastornos Específicos del Aprendizaje por la Universidad de Concepción; Magíster en Educación, mención Orientación Educacional por la Universidad La República; Máster en Neuropsicología y Educación por el Centro Universitario Villanueva, España; Máster en Lenguajes y Contextos en Educación Infantil por la Universitat Ramon Llull, España; Diplomada en Fundamentos Psicológicos y Pedagógicos de la Docencia Universitaria por la Universidad San Sebastián, Diplomada Metodología de la Investigación por la Universidad Santo Tomás, Diplomada en Coaching y Liderazgo por la Universidad Andrés Bello. Actualmente cursa el Magister Gestión e Inclusión laboral de personas en situación de discapacidad en Universidad Andrés Bello. E-mail: karina.villarroel@unab.cl

6.1.-INTRODUCCIÓN

La experiencia pedagógica se desarrolla en el marco de la asignatura Especialidad I del Diploma en Habilidades Laborales, instancia de educación superior para jóvenes con NEE. A través del proceso de documentación pedagógica se da cuenta de encuentros, en el ámbito de la educación superior, entre estudiantes, contextos educativos y diversos actores que han favorecido la construcción y coconstrucción de aprendizajes en el ámbito de la especialidad de educación parvularia. El proceso recoge la experiencia previa, desde la voz y sentido de las estudiantes, y releva el rol reflexivo del docente, en tanto las situaciones de aprendizaje que se ofrecen se constituyen desde la escucha de las protagonistas.

En relación a la educación superior para personas con NEE, el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad señala que *"los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás"* (ONU, 2007: 20).

En chile, la política nacional para la inclusión social de las personas con discapacidad 2013 - 2020, en el ámbito de educación se ha propuesto el objetivo de

> […] velar por el acceso de las personas con discapacidad a un sistema educativo inclusivo y con igualdad de oportunidades en todos sus niveles, desde la Educación Parvularia a la Educación Superior, caracterizado por la incorporación de innovaciones y adecuaciones curriculares y de infraestructura, con personal docente sensibilizado, capacitado y formado profesionalmente en la educación inclusiva (SENADIS, 2013: 18).

Las orientaciones anteriores dan cuenta de la necesidad de ofrecer oportunidades educativas no sólo en niveles ya explorados, como la educación parvularia, educación básica y educación media, sino que se apuesta por una educación inclusiva para jóvenes y adultos. La responsabilidad frente a este proceso de inserción socio educativa, no culmina en la educación media, el desafío se presenta en ofrecer a los jóvenes con NEE opciones que les permitan, al igual que a todos, continuar desarrollándose para enfrentar el futuro de forma constructiva, en lo personal y laboral, con la posibilidad de asumirse como un sujeto de derechos, constructor de cultura y activo participe social.

Este proceso de educación superior requiere de la contribución del medio para favorecer el desarrollo de aprendizajes que permitirán a los jóvenes superar las barreras que encuentran al enfrentar el mundo laboral. En este sentido el rol de los docentes y los contextos dispuestos para el aprendizaje deben promover espacios y estrategias que reconozcan las distintas inteligencias, ritmos, necesidades, singularidades y experiencias previas a fin de favorecer la construcción de aprendizajes y la inclusión social.

Atendiendo a lo anterior, el DHL de UNAB se constituye en una alternativa de Educación Superior que se propone los siguientes objetivos:

- Potenciar habilidades intelectuales, emocionales y sociales de jóvenes con NEE asociadas a una discapacidad cognitiva leve.

- Fortalecer la autoestima, autonomía y habilidades sociales para favorecer su integración al medio familiar, social y laboral a futuro.

- Desarrollar habilidades laborales especificas mediante una capacitación personalizada y acorde a sus capacidades e intereses.

Para el logro de los objetivos propuestos, la formación de los estudiantes está organizada a lo largo de tres años académicos:

1º año, exploración activa de habilidades e intereses mediante el acercamiento a diferentes áreas del conocimiento.

2º año, período de profundización del desarrollo de habilidades laborales específicas y concretas mediante una capacitación especializada.

3º año, práctica especializada, en ambientes laborales protegidos, en instituciones afines a las diferentes especialidades.

La experiencia que se presenta se desarrolla durante el segundo año, en el contexto de situaciones de aprendizaje teórico prácticos, vinculando a las estudiantes con situaciones de aprendizajes, contenidos, espacios y actores desde su saber previo, siendo esta una experiencia relevante en tanto se constituye en un programa pionero en educación superior y en una apuesta efectiva en términos de la inclusión educativa, social y laboral.

6.2.-DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

La experiencia pedagógica se desarrolla junto a estudiantes de la especialidad de educación, jóvenes de 23 años en promedio, con síndrome de Down y discapacidad cognitiva. Sus vidas se han construido desde estilos y relaciones muy diferentes, por ejemplo, algunas cursaron educación formal y egresaron de educación media, una de ellas se manifiesta preocupada constantemente por el síndrome de Down, otra joven es inmigrante, una estudiante ha desarrollado apoyo en colegios, etc. Durante el primer año de estudio, todas expresaron como interés vocacional el colaborar en la educación de párvulos.

La asignatura semestral se organiza en 8 horas semanales, a través de las sesiones se espera que las estudiantes:

- Adquieran nociones básicas sobre desarrollo evolutivo, literatura, juego, arte y manualidades en el niño, y
- Desarrollen habilidades específicas relacionadas con el cuidado y la educación de párvulos.

Las estrategias metodológicas propuestas son talleres, revisión de material audiovisual, visitas a centros de Educación Parvularia, clases expositivas, trabajo individual, trabajo grupal, entre otras. Durante el primer encuentro en la asignatura, a través de un cuadro CQA, se intenta conocer por qué escogen esta especialidad, parte de sus respuestas son:

"*Yo era como una muñeca de trapo, yo nací y no hacía nada, no podía moverme y las personas decían que no aprendería. Mi mamá y mi familia creyó y confiaron en mí y fui a una sala cuna y a la escuela y al liceo y aprendí. De chiquitita me estimularon, con espejos y aprendí muchas cosas. Yo no quiero que los niños los discriminen, yo quiero que todos tengan la oportunidad que yo tuve*" (Susana).

"Es importante pasar la lista y conocer los nombres de los niños, porque les dicen los nombres y ellos vienen" (Camila).

"A mí me encantan los niños, yo los amo. Tengo hermanitos y sé criar una guagua. yo tengo recuerdos de mi infancia, de mi papá, de los parques, de jugar, que era muy divertido" (Daniela).

"Es bueno ir al jardín o la escuela, ahí los cuidan a los niños y les dan amor, que eso es lo más importante" (Odette).

Las ideas que nacen espontáneamente desde la subjetividad en un encuentro inicial, orientan la reflexión del educador, hay visos del valor de la experiencia previa, de querer que otros niños disfruten de lo que las estudiantes vivenciaron en su niñez, hay ideas referidas a una imagen de niño presente en ellas, la imagen de un niño que puede en la medida que otros creen en él, le entregan amor y respeto, la imagen de un niño que debe disfrutar, vivir en bienestar.

En la necesidad de pensar la educación como un espacio democrático, donde efectivamente las estudiantes sean protagonistas y se visibilice su "voz" surge la idea de organizar la asignatura desde el proceso de documentación que permite proyectar, a partir de las ideas, visiones, intereses de las estudiantes, la propuesta educativa.

El proceso de documentación pedagógica posibilita, entre otras cosas, ejercitar la escucha, identificar experiencias y aprendizajes previos y, desde ahí, proyectar nuevas experiencias de aprendizaje. Para comprender este ejercicio se presentan algunas ideas que dan sentido a la experiencia.

6.2.1.-DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA

La documentación pedagógica es concebida como un proceso que visibiliza la construcción y coconstrucción del aprendizaje

> […] La recogida sistemática (a través de diapositivas, fotografías, paneles, videos, palabras de los niños, productos gráficos) de los procesos educativos. Es una especie de crédito o testimonio (visual, audiovisual o escrito) que da identidad y espesor cultural a la propia escuela y a quienes la habitan. Los documentos son las pruebas (testimonios documentales) que hacen respetable el trabajo con los niños y lo dignifican dándole memoria y consistencia histórica. (Hoyuelos, 2006: 197 -198).

Así mismo Bonás (2007), señala que la documentación abre paso a la visibilidad de las personas y procesos, permite construir identidad, historia y memoria. Así, en esta experiencia, los aprendizajes construidos por las estudiantes de tercer año se han visibilizado con las estudiantes de segundo y primer año. El aprendizaje no es sólo para quien lo construye, es social, colectivo, es huella para otros, es una experiencia que se comunica, es una voz posible de ser escuchada por otros: pares, profesores, tutores. El documentar para hacer visible qué y, sobre todo, cómo aprenden las estudiantes las sitúa como personas y obliga a los educadores a reconocer la singularidad de cada una, desafiando a ofrecer experiencias diversificadas, respetuosas de sus ritmos, estilos y aprendizajes/experiencias previas.

El desarrollar un proceso narrativo del aprendizaje permite la reflexión en la acción, no sólo del educador que proyecta el aprendizaje, también de las estudiantes que se retroalimentan del proceso, del pasado y de las acciones presentes, lo que facilita procesos metacognitivos

> […] la documentación *in process*, ejercida e interpretada durante el recorrido y no solo al final, puede orientar el recorrido mismo, favoreciendo la relación entre las estructuras cognoscitivas de los niños y aquellas disciplinares. La documentación se prefigura, por tanto, no solo como un instrumento didáctico, sino también como una estructura epistemológica porque, favoreciendo la memoria y la reflexión, puede modificar las

> didácticas y los procesos cognoscitivos del niño, del grupo de niño y de las maestras. (Rinaldi, 2011:158).

Es importante señalar que el proceso de documentación no consiste en un acopio de trabajos, pautas, fotografías, más bien es el uso comprensivo de lo que estos elementos nos pueden mostrar, es decir, estos productos nos permiten entrar en la cultura de nuestros estudiantes, en la construcción de sus aprendizajes y la mirada colectiva que se hace de este proceso se constituye en el sentido que aporta a una tarea educativa pensada para el estudiante, es decir, en este caso el foco está en ellas, en sus construcciones, no en la especialidad. Así la función de este proceso documentario está en comunicar y en conocer con sentido para proyectar aprendizajes.

6.2.2.-ESCUCHA

Desarrollar un proceso de documentación exige del educador un proceso de escucha y desapegarse de la "programación" pensada desde el saber conceptual. El ejercicio de escucha invita al educador abandonar la seguridad, la certeza del conocimiento y abrirse a que los estudiantes necesitan espacios para visibilizar (desde sus distintos lenguajes) sus aprendizajes. "Es necesario declarar una pedagogía de la escucha (no sólo a nivel de oído) que provoque el asombro de quien escucha. Asombro como la capacidad de esperar lo inesperado y lo imprevisto. Se trataría, más bien, de contemplar algo con deleite, confianza y aprecio" (Hoyuelos, 2004:130).

Practicar la escucha es decisivo para que las estudiantes comuniquen con gusto, en un ambiente cálido y acogedor, en este sentido el educador debe de estar atento a todos los lenguajes, estar alerta y emplear sus herramientas básicas, el asombro y la reflexión, que orientarán la interpretación.

En el ejercicio de escucha cobra valor el vínculo con otros, primero dar espacio a la escucha, generar un espacio-ambiente de encuentro; segundo poner en juego las reflexiones e interpretaciones de un equipo

> […] No se trata simplemente de escuchar lo que dicen sino de crear un clima receptivo: un clima de escucha en el que deben reunirse todos los protagonistas de la escuela… La escucha es una actitud receptiva que presupone una mentalidad abierta, una disponibilidad para interpretar las actitudes y los mensajes lanzados por los demás y, al mismo tiempo, la capacidad de absorberlos y legitimarlos" (Altimir, 2010:15).

6.2.3.-EXPERIENCIAS PREVIAS

En el desarrollo de la asignatura y desde el discurso de las estudiantes surgen elementos fundamentales sobre los cuales es posible construir el aprendizaje. La acumulación de experiencias, la comprensión de situaciones, la resolución de tareas y problemas, serían imposibles sin el aprendizaje y sin que éste se almacenara. No "enseñamos nada", si los estudiantes no son provocados, no son "colocados" en situación de aprendizaje, es decir, en condiciones favorables para que este tenga lugar. Una condición favorable para iniciar un proceso de construcción de aprendizajes es el reactivar experiencias y aprendizajes previos.

El conjunto de experiencias almacenadas es la marca de identidad de cada persona, gracias a esto el pasado guía la percepción del presente y permite anticiparse y adaptarse al futuro.

La educación de niñas y niños, se orienta desde diversos principios, uno de ellos es el de Significado

> […] una situación educativa favorece mejores aprendizajes cuando considera y se relaciona con las experiencias y conocimientos previos de las niñas y niños, responde a sus intereses y tiene algún tipo de sentido para ellos. Esto último implica que para la niña o el niño las situaciones educativas cumplen alguna función que puede ser lúdica, gozosa, sensitiva o práctica, entre otras (Mineduc, 2001: 17).

La educación, en cualquiera de sus niveles y para todos los estudiantes, debe promover habilidades que permitan, a los estudiantes, hacerse cargo de su propia construcción de sentidos, esto implica pensar, sentir y actuar desde la singularidad, desde la historia personal, desde los intereses, motivaciones, etc., a través de la integración de estos procesos se construyen nuevos significados, que permiten descubrir el valor de una idea o un procedimiento nuevo. En este sentido, el aprendizaje nace cuando las estudiantes:

- se involucran en el deseo de aprender,
- recurren a sus experiencias y aprendizajes previos,
- son provocados y entran en conflicto sus saberes previos y la nueva información,
- tienen oportunidad de manifestar su curiosidad, necesidad de exploración y preguntar
- construyen con otros, estableciendo relaciones entre las ideas propias y las de otros actores
- tienen tiempos y espacios para comunicar sus hallazgos, sus productos.

Atendiendo a lo anterior se ha organizado la sesión de clases valorando la escucha de las inquietudes, historias, situaciones vividas, etc.:

- **Momento inicial**: se anticipa el objetivo, el contenido y la actividad, se desarrollan estrategias de activación de saberes previos, se promueve la participación y conversación.

- **Momento del desarrollo**: se promueve el uso de la pregunta, ejemplos, historias de vida, casos de sus práctica, uso de fotografía u objetos de infancia, todo lo que permite focalizar y sostener la intencionalidad de la experiencia de aprendizaje, dotando de sentido el contenido, estableciendo relaciones con sus intereses y experiencias.

  Otro elemento importante aquí es recoger las experiencias de práctica en terreno, la experiencia que desarrollan como adultas guías y educadoras no formales de los párvulos. Las oportunidades de presentar su práctica les permite establecer relaciones concretas con los contenidos abordados.

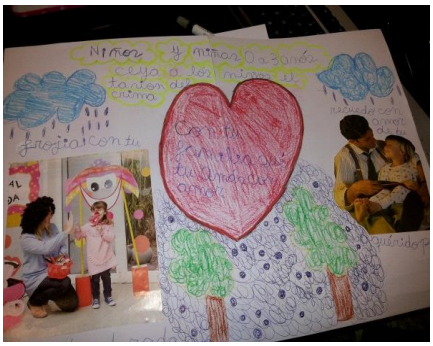


Fig. 1: Imágenes del proceso didáctico.

- **Momento del cierre**: se promueve el compartir lo que se ha aprendido, remirar, reconstruir la sesión, cuestionar la forma personal de aprender, reconocer las fortalezas y las dificultades, entre otras.

Este proceso se ha ido materializando y haciendo visible, a través del uso de bitácoras de práctica, portafolios, pautas de autoevaluación y la fotografía, elementos que permiten la conversación, reflexión y toma de decisiones de las estudiantes.

- **Bitácora**: se promueve el registro de las estudiantes de sus experiencias de práctica diarias, a través de escritura, dibujos, imágenes, frases que expresen, entre otras cosas, la descripción del día (rutina), del espacio, las situaciones de aprendizaje, el sentir, lo aprendido, lo que gustó e incomodó, el rol asumido, etc. Este registro favorece que en los encuentros (clases) se genere un dialogo en torno a los sucesos, sensaciones y aprendizajes, se promueve una toma de conciencia respecto de la acción y la toma de decisiones y compromisos en función a nuevas instancias.

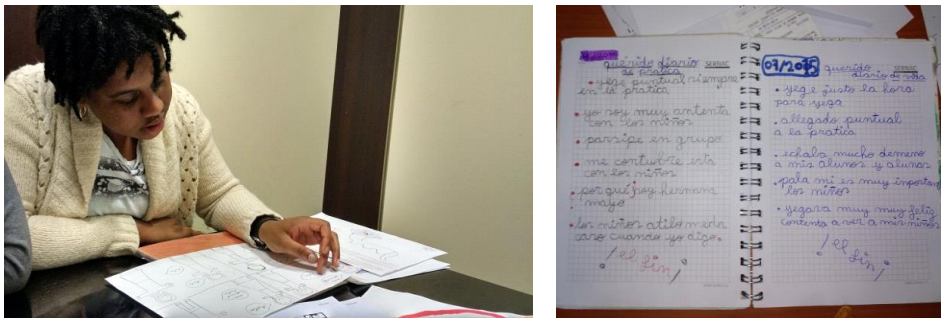


Figura 2: Registro de bitácoras.

- **Portafolios**: considerado una herramienta de la evaluación auténtica, se caracteriza por estimular el rol protagónico de las estudiantes, la participación activa en el proceso de aprendizaje/evaluación, aporta la recogida de evidencias tangibles que hacen comprensible el proceso y favorece la reflexión individual y colectiva (Condemarín, M. & Medina, M. 2000). En el caso de las estudiantes este instrumento recoge sus expectativas de aprendizaje, guías, selección personal de lectura o material, productos didácticos (libros de canciones, folklor poético, cuentos, etc.), autoevaluaciones y heteroevaluaciones.

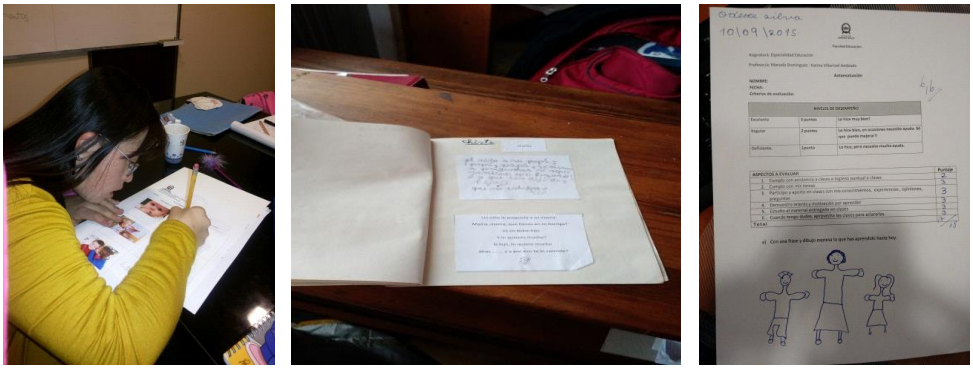


Figura 3: Registro de Portafolios y productos de aprendizaje.

- **Fotografía:** registro de imágenes de la práctica (en la medida que los centros lo permitan) y de las sesiones de clases. Aquí se dispone a registrar momentos que aportan información respecto del *espacioambiente* que se genera, de las relaciones de las estudiantes con los materiales, de las interacciones afectivas y cognitivas, etc. Las imágenes son una posibilidad de despertar en profesores y estudiantes la mirada y reflexión en torno a la práctica.

Figura 4: Imágenes del proceso de formación práctica.

A continuación se presenta la documentación de algunas situaciones de aprendizaje en la asignatura.

- **Conociéndonos.** Primer día de clases de especialidad, las estudiantes se presentan y comparten ideas relacionadas con la motivación por la especialidad.

"Yo estoy nerviosa por el primer día" (Daniela).
"Nooo, ansiosa si" (Susana).
"Yo soy experta en tallas y lo aprendí en la infancia y quiero enseñarle a los niños" (Daniela).
"Yo soy oral, aunque me cuesta coordinar conversaciones. No tengo habilidades manuales, soy torpe, porque era como una muñeca de trapo y me estimularon" (Susana).
"Tengo dos hermanitos que yo cuido, yo bailo con ellos, juego con ellos, porque ellos son niños y eso es lo que les gusta" (Daniela).
"Tengo una sobrinita, Matilda de 2 meses y Cony de 4 años. Mi familia es linda, somos guagüeros y aclanados" (Susana).
"Yo me acuerdo de mi infancia. A mí me gusta eso, lo pasaba bien, jugaba mucho y me gustaba leer y mi tía me dio un libro" (Daniela).
"Me acuerdo, mi mamá me dice que yo estaba en la sala cuna desde meses, desde las 08:00 a las 16:00...mi mamá no me deja hacer mi autonomía y yo quiero ser autónoma, moverme, salir en micro, tener amigos que no son mi familia" (Susana).

Ambas, al presentarse y comentar el por qué escogen la especialidad, apelan a sus recuerdos de niñez, a las experiencias que vivieron, a lo que el medio les ofreció, a sus familias, a sus espacios mas íntimos, sus contextos próximos. Emergen ideas en relación a sus fortalezas, también sus debilidades. Daniela valora la infancia, como etapa de juego. Susana deja ver que tenía debilidades y que aún tiene desafíos como alcanzar la autonomía.

- **Mis imágenes de infancia:** taller que recoge los recuerdos de las estudiantes en relación a su niñez.

"Cuando era chica me estimulé con un espejo, yo no hacía nada, mi mamá lloraba, todos decían que yo no haría nada, que no iba a caminar ni nada... pero fui a la sala cuna, a estimularme, a la escuela y al liceo, estuve en integración y ahora estoy aquí. Tuve muchas personas muy buenas que nos ayudaron" (Susana).

"Recuerdo de niña era una pequeña, era muy tierna, era muy rica, era muy inteligente".
"Me acuerdo de guagua mi papá me llevaba a los parques, a tocar las hojas, a escuchar los sonidos de los pájaros. a mí me encanta eso, la naturaleza, mirar, correr" (Daniela) .

Se leen dos realidades, por una parte una niña que ha construido una imagen de infancia positiva, que destaca sus cualidades y sus gustos, y otra niña que se construye desde las debilidades y la relación con personas que no creen y otras que si creen. Ambas ideas son fundamentales a la hora de hablar de infancia, desarrollo y aprendizaje, sean contextos favorables o adversos, en la medida existan personas que creen en las capacidades los niños tendrán oportunidad de avanzar.

- **Preguntas indagatorias**: ¿cómo es una niña y un niño?, ¿cómo los describirías?

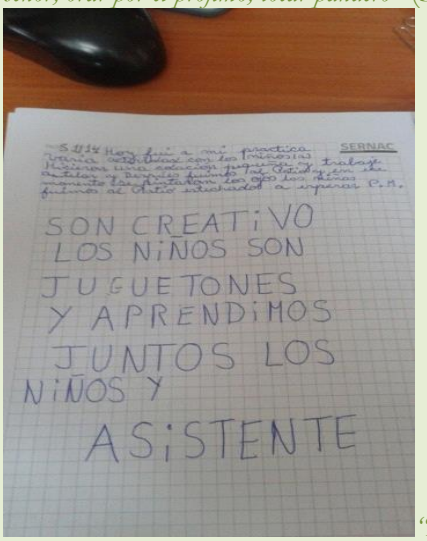
"Los niños son mañosos, enojones, peleadores, no se callan nunca" (Camila).
"Simpáticos, amables, se mueven mucho, conversadores, les gusta el patio" (Odette).
"Los niños quieren jugar soltarse, romper las reglas, están muy amarrados y quieren hacer algo y no los dejan… los niños cuando juegan aprenden" (Odette).
"Hay dos niños porfiados, que no hacen caso, molestan a los demás… a uno ya me lo llevaba a la oficina…yo era idéntica a esos dos niños… estoy pensando en hacer algo, con los dos más porfiados, ver un video, porque con eso se van a tranquilizar" (Camila).

Este ejercicio permite develar las ideas de infancia que las estudiantes han construido en su historia personal. La interpretación de Camila se sitúa desde su experiencia como agente colaborador en el colegio de sus familiares, esto se traduce en niños escolarizados y la connotación negativa de las

características que son propias a los niños. Odette da cuenta de una imagen de niño que ha construido desde su infancia y desde la experiencia de práctica.

- **¿Qué aprenden los niños en educación parvularia?.** La sesión se organiza en torno al valor de la educación parvularia y el rol del adulto.

"Los niños juegan", "juegan para tener actividad mental" (Susana).
"Si, para pensar... y para que los adultos estén tranquilos, para cuidar a los hermanos" (Daniela)
"Hay que darles protección, amor y enseñar" (Susana).
"Juegan a cantar, ver T.V, hacer arte, a flojear, regalonear, estar juntos en la mesa...los niños son muy importantes, me acuerdo de mis hermanos" (Daniela).
"Los niños son especiales, únicos, como la película de SAM" (Susana).
"los niños son personas amorosas" (Daniela).
" A los niños les gusta bailar, moverse, divertirse, todos tienen habilidades...
mis habilidades son la danza árabe, el ula ula, emboque, diábolo, yoyo, leer la biblia, ser instrumento de las manos del señor, orar por el prójimo, tocar pandero" (Susana).



"Mis habilidades son nadar, el arte, bailar y la guitarra" (Daniela).
"Uno tiene que fomentar las habilidades de las personas, por ejemplo, el año pasado todos mostramos lo que nos gustaba hacer" (Susana).
"Un error de mi mamá fue no llevarme a comprar de chiquitita, por eso no aprendí el valor del dinero, esto lo aprendí en el diploma" (Susana).

Desde la experiencia de las estudiantes se recoge el juego como principio pedagógico y principal actividad de aprendizaje de los niños. Además, aparecen las interacciones afectivas y las habilidades como elementos activadores del aprendizaje.

- **Autonomía y convivencia.**

Autonomía:

"Debemos ser respetuosos primeramente. Los adultos se reflejan en los niños" (Susana)

"La autonomía es que los niños hacen cosas solos, vestirse, sus trabajos, ayudar en casa" (Daniela).
"La autonomía era difícil cuando niña porque era apegada a la mamá, tenía que valerme de ella, se me hizo más difícil. Cuando era niña había cosas que quería hacer y no me dejaban sola, yo no disfruté mi niñez, porque era como una muñeca de trapo, sólo iba a ejercicios de estimulación y colegio especial. La autonomía la desarrollé ahora, desde los 22 años y mi mamá también tiene autonomía con esto" (Susana).
"Hay que ayudar porque le cuesta al niño, luego lo dejamos solito para que haga su autonomía" (Odette).
"Cuando los niños están jugando hay que dejarlos porque están jugando estudiando, porque también es como estudiar por que aprende a ver otras cosas" (Camila).

Convivencia:

"Hay que colaborar, tener tolerancia, respetar a todos por igual, sin distinción de personas, respetar a las distinta religiones, raza y distintas necesidades educativas especiales, aceptar" (Susana).

"Jugar, compartir las cosas bonitas o tener cariño" (Daniela).
"Dar amor, tener paciencia y paz" (Daniela).
"Los niños se respetan, no se hacen daño en su cuerpo" (Susana).
"Comportarse adecuadamente, ser respetuosos por sí mismos" (Daniela).
"Trabajar en grupo" (Susana).
"Que o sean egoístas con los demás" (Daniela).

"Hay que quererlos mucho, enseñarles a compartir, a usar materiales, a jugar" (Camila).
"A los niños hay que hablarles despacio para que no se asusten, hay que estar tranquilas, no … a veces hay favoritos porque hay niños muy solitos y también está el más inteligente, y también al que le cuesta más y necesita más atención" (Odette).
"Pero igual uno tiene que estar siempre ahí, atenta a todos… yo trabajaba y tenía a mi primo ahí y lo trataba como a todos" (Camila).

La comprensión de la Formación personal y social de los párvulos es atribuida al rol del educador como guía y modelo de referencia. Se releva la formación en valores, las prácticas afectivas, relacionales y el respeto por todos los niños.

- **Temor a que me miren diferente.** El día de la primera visita a un centro de práctica aparecen los temores "aprendidos" y las primeras discusiones en torno al síndrome de Down.

"Yo quiero trabajar con niños con discapacidad, por ejemplo, como Nebir, Nicolás (refiriéndose a sus compañeros) *o con síndrome de Down"* (Susana).
" A mí me gustan todos los niños, yo los quiero a todos" (Daniela).
"Si, pero debemos trabajar con los que necesitan ayuda, como nosotras" (Susana).
"Susana, a mi no me gusta hablar de eso, tú lo sabes, me molesta, no me gusta eso del síndrome de Down" (Daniela).
"Está bien Daniela, pero hay que conversar de esto, tienes que aprender a asumirlo" (Susana).
"Estoy feliz de ir al jardín" (Daniela).
"Cuidado, porque a veces te miran por el síndrome de Down" (Susana).
"...Profesora, yo quiero saber dónde vamos a ir y cómo son los niños. son grandes?... si son grandes tenemos que tener cuidado porque nos miran diferente, nos discriminan y eso a mí no me gusta porque esto es una condición, no es una enfermedad, no se contagia, nosotras somos diferentes, más lentas, pero somos personas como todos los

demás" (Susana)
"A mi o me gusta hablar de eso, me molesta, me da pena" (Daniela).
"Si son pequeños no importa, porque ellos nos aceptan como somos"(Susana).
"Cuando nacemos con síndrome de Down los papás se separan" (Daniela).
"Uno es como el patito feo, te hacen bulling" (Susana).

Susana aborda el tema de la discriminación, el temor a que la vean diferente. Se comprende esta realidad a partir de la experiencia personal, desde las situaciones de discriminación vividas. El acercamiento a la temática de la discapacidad y la discriminación, a través de la conversación, se ha constituido en una posibilidad de aceptación de sí mismo y de los demás, en el respeto por principios de la educación parvularia como el bienestar, la singularidad y potenciación.

- **De visita en espacios educativos.** Distintos centros abren sus puertas para recibir a las estudiantes (Sala Cuna y Jardín Infantil Sagrada Familia, Gota de Leche, Azucarcandia, Kinstong College y CERES). Al regreso de cada experiencia práctica se generan espacios de conversación, las estudiantes comentan sus apreciaciones, emociones, lo que les gustó, reconstruyen la visita por medio de la conversación, el dibujo, la dramatización, los ejemplos de situaciones, etc.

"Lo que más me gustó es estar con los bebés y acordarme de mi infancia" (Daniela).
"A mí me gustó ver a los niños y cómo son las personas que los cuidan" (Susana).
"Me gustan los juegos, los materiales, el patio" (Daniela).
"Me gusta que no hacen diferencias las personas" (Susana).
"Sentí algo diferente, me sentí como en paz, relajada y con las canciones me acordé de mi abuelo Manuel" (Susana).
"Me gusta estar en equipo, en grupo con los niños" (Daniela).

Las estudiantes aprenden de manera activa, en espacios que posibilitan el diálogo y la escucha de sus aprendizajes. Se releva el valor de las relaciones entre niños - niños, niños y adultos, de la afectividad y el juego.
La experiencia resulta valiosa no sólo para los estudiantes, los distintos actores tienen la posibilidad de confrontar en su quehacer sus representaciones en torno a los jóvenes con discapacidad y sus posibilidades de inserción laboral. Comienzan a mirar de forma diferente.

6.3.-A MODO DE CONCLUSIÓN

La experiencia de escucha y documentación recoge las experiencias de las estudiantes que han construido en sus contextos familiares, sociales y educativos. Iniciar y desarrollar las sesiones desde la reactivación de experiencias y aprendizajes previos, ha permitido a las estudiantes conectarse con los saberes propios a la educación parvularia, principalmente en torno a los principios pedagógicos: bienestar, juego, significado, relación, singularidad, entre otros. Además, esta reactivación se constituye en un elemento motivacional y generador de conversaciones en torno a las cuales se organizan los contenidos de la asignatura. En este sentido el aprendizaje no es la aceptación pasiva de conocimiento por parte de un estudiante, más bien el aprendizaje envuelve al que aprende comprometido con el mundo y construyendo significados de sus experiencias.

Atendiendo a lo anterior, es posible afirmar que resultan necesarios los conocimientos construidos previamente, sobre estos asimilamos las nuevas ideas ya que aprendemos en relación con las cosas que sabemos, que creemos, el aprendizaje entonces ha de ser contextualizado y una actividad social, conversar, interactuar y colaborar, son factores esenciales.

Otros aprendizajes construidos dicen relación con la posibilidad de aprender desde el relato de las vivencias personales promoviendo el dialogo, la relación y la conexión con las emociones, se ha permitido hablar, vivir y sentir el aprendizaje, en este sentido las estudiantes han asumido un rol activo y protagónico en las sesiones, se otorgó valor a sus ideas, producciones, historias y singularidad.

En estas situaciones de aprendizaje el ejercicio de escucha posibilita trabajar desde el interés de las estudiantes y desde los conocimientos que ellas han construido a lo lardo de su vida, esto las sitúa como protagonistas y les permite conectarse cognitiva, social y afectivamente con situaciones reales y relevantes de aprendizaje.

En relación al rol del profesor, esta experiencia de observación e interpretación, para proyectar los contenidos de la asignatura, ha sido un espacio que permite explorar con sensibilidad los gestos. El rol que se asume es de un educador que escucha y registra la voz y acciones de las estudiantes, que interpreta, responde y acompaña, visibilizando qué y cómo aprenden las estudiantes. Es aquí donde la calidad de las relaciones se constituye en el medio efectivo para aprender.

Finalmente, una idea de Daniela que resume la experiencia en la asignatura: "*cuando te conocí y empezamos juntas las clases yo retrocedí a cuando era chiquitita*".

REFERENCIAS

ALTIMIR, D. (2010). *Cómo escuchar a la infancia*. Madrid: Octaedro.

BONÁS, M. (2007). *La experiencia de una comunidad de aprendizaje*. Barcelona: Graó.

CONDEMARÍN, M. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago: Andrés Bello

HOYUELOS, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Madrid: Octaedro.

_____. (2006). *La Estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Madrid: Octaedro.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2001). *Bases Curriculares para la Educación Parvularia*. Santiago: Mineduc.

NACIONES UNIDAS. (2008). *Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad*. New York: ONU.

RINALDI, C. (2011). *En Diálogo con Reggio Emilia*. Lima: Grupo Editorial Norma.

SERVICIO NACIONAL DE LA DISCAPACIDAD. (2013). *Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020*. Santiago: Senadis.

SOBRE LOS AUTORES

KARINA VILLARROEL AMBIADO

Educadora de Párvulos y Licenciada en Educación por la Universidad San Sebastián sede Concepción; Profesora Especialista en Educación Diferencial mención Trastornos Específicos del Aprendizaje por la Universidad de Concepción; Magíster en Educación, mención Orientación Educacional por la Universidad La República; Máster en Neuropsicología y Educación por el Centro Universitario Villanueva, España; Máster en Lenguajes y Contextos en Educación Infantil por la Universitat Ramon Llull, España; Diplomada en Fundamentos Psicológicos y Pedagógicos de la Docencia Universitaria por la Universidad San Sebastián, Diplomada Metodología de la Investigación por la Universidad Santo Tomás, Diplomada en Coaching y Liderazgo por la Universidad Andrés Bello. Actualmente cursa el Magister Gestión e Inclusión laboral de personas en situación de discapacidad en Universidad Andrés Bello.

En su experiencia profesional destacan su rol como Educadora de Párvulos y Educadora Diferencial en programas no formales ligados a infancia, familia y comunidad; docencia de pregrado en formación inicial docente y docencia de postgrado. Es miembro activa de la Organización Mundial de la Educación Preescolar (OMEP).

En la actualidad se desempeña como Directora de la carrera Educación Parvularia y docente de la Especialidad de Educación en el Diploma en Habilidades Laborales de la Universidad Andrés Bello, sede Concepción. En este último espacio, ha vinculado principios de la Educación Parvularia, la Escucha y documentación pedagógica para el desarrollo de herramientas que permitan a Jóvenes, en Situación de Discapacidad cognitiva, la inclusión laboral en espacios educativos de niñas y niños de 0 a 6 años, constituyéndose como agentes educativas que apoyen el trabajo de Educadores y Técnicos.

VALENTINA CONTRERAS FERNÁNDEZ

Profesora de educación diferencial (UMCE). Magíster en Educación (Universidad Autónoma de Madrid - UAM). Magíster en Atención a la Diversidad (UAM). Doctora en Ciencias de la Educación (UAM). Diplomada en Psicología Educativa (PUC). Directora Ejecutiva de Fundación Avanzar, institución enfocada en la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual.

ALBERTO INFANTE FERNÁNDEZ

Docente universitario. Magíster en Educación. PhD Candidate (Universidad Autónoma de Madrid). Experiencia en la formación, inserción y mediación laboral de personas con discapacidad intelectual. Consultor y facilitador de empresas enfocadas en temas de innovación, colaboración y cambios organizacionales. Director de Fundación Avanzar.

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ

Profesor de Educación Básica, Licenciado en Educación, Máster en Política Educativa, Magíster en Educación, mención Currículum y Evaluación, Máster en Lingüística Aplicada (U. Jaén, España), Diplomado en Investigación Social del Cuerpo y las Emociones (U. Chile), Diplomado en Estudios de Género (U. Chile), Postitulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH), Postitulado en Pedagogía Universitaria con Orientación en Enseñanza para la Comprensión (UISEK), Candidato a Máster en Integración Social de Personas con Discapacidad (U. Salamanca, España) y candidato a Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Granada, España) con la Tesis "Epistemología de la Educación Inclusiva", que esta en su fase final.

Imparte clases en Pre y Postgrado en materia de Inclusión socioeducativa, Gestión de Aulas Heterogéneas, Escuela, Trabajo y Diversidad, Diseño y Elaboración de Proyectos Educativos para las NEE, Arte Terapia, Investigación Educativa, Diversidad y NEE, Didáctica General y NEE, Evaluación para la Diversidad, Bases Neuropsicológicas del Aprendizaje, Currículum, Metodología Cuantitativa y Cualitativa de Investigación, Didáctica de la Lectura, Inv. Evaluativa de la Lectura, Gramática, Expresión Oral y Escrita, Didáctica de la Literacidad I-II, Didáctica del Lenguaje y la Comunicación, Taller de Estrategias para las NEE, Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica, entre otros.

Director y docente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Ha sido académico del Depto de Educación de la Universidad de Chile (ingreso por concurso público), del Depto. de Educación Diferencial de la Universidad de Playa Ancha (Sede Valparaíso), Universidad de Valparaíso (Formación general en Educación Inclusiva) Universidad Mayor (Postgrado), Universidad Internacional Sek (Investigador de la Dirección de Investigación), Universidad de las Américas, Universidad los Leones, Instituto Profesional de Providencia, Instituto Profesional de Chile, AIEP, IPLA. Es autor de tres libros, capítulos de libros y actas científicas, el último titulado Mejorar la Escuela Inclusiva, así como de más de 45 artículos en revistas científicas y de profesorado a nivel nacional e internacional (Chile, México, Argentina, Brasil, España, Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela). Ha coordinado varios libros y cuadernos de investigación.

Ha impartido conferencias magistrales por invitación gracias a sus escritos y publicaciones para abrir congresos en España, Ecuador (congreso/capacitación del país en fácil lectura y en inclusión), México, Perú, Brasil, Colombia, Argentina y Chile, ha integrado paneles de experto en Neurodiáctica, Fácil Lectura, Educación Inclusiva y Universidad y Discapacidad en México, Perú, Brasil y Argentina y ha contribuido con más de 40 ponencias en Chile, Argentina, Colombia, España y EE.UU.

Actualmente investiga en epistemología de la educación inclusiva, en neurodidáctica y en condiciones académicas y de acreditación institucional para personas con discapacidad en la EIS. Ha dictado capacitaciones de Neurodidáctica y fácil lectura a docentes de Chile, Perú y Ecuador. Como profesor de Artes Visuales en diversos establecimientos educativos de la ciudad de Santiago de Chile.Durante 2015, la RED RESI en apoyo con la DIVESUP le solicitó diseñar y dirigir los Talleres de Educación superior Inclusiva, efectuados en la Ciudad de La Serena, Viña del Mar y Temuco, con el propósito de avanzar en la definición de una conceptualización más oportuna en la materia.

Miembro de la Red Académica Iberoamericana de Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria, de la Asociación Latinoamericana de Sociología y de la Asociación Latinoamericana de Estudios Interculturales. Director en Chile, de la Asociación Internacional de Promotores de Lectura del Perú y Director en Chile de la Asociación Española de Comprensión Lectora (http://www.comprensionlectora.es/)

Director de **Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva**, editada por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (http://revista.celei.cl/index.php/PREI). Miembro Asesor del comité editorial de la **Revista Investigación y Formación Pedagógica**, editada por el Centro de Investigación Educativa "Georgina Calderón", de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador e Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Venezuela. Miembro del equipo editorial de la **Revista Investigaciones sobre lectura**(http://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/index), editada por la AECL, España, de la **Revista Visión Educativa IUNAES**, editada por el Instituto de Postgrado Anglo-Español de México y de la **Revista Educare**, editada por la Universidad Nacional de Costa Rica.

SANDRA URRA ÁGUILA

Educadora diferencial con mención en Discapacidad Intelectual (U. de Concepción) y Licenciada en Educación (U. de Concepción). Magíster en Educación Diferencial con mención en trastornos de la comunicación, audición y lenguaje (U. Mayor). Becaria de OEA en el Doctorado en educación© (Unini - México). Máster en Asesoramiento, evaluación e Intervención Psicoeducativa, Grupo Albor – Cohs España. Diplomada en Educación inclusiva y discapacidad: diseño de estrategias para la intervención, VIII versión (PUC - Chile), Diplomada en Metodología de la investigación (U.Santo Tomás) y Diplomada en pedagogía en educación superior (U. Andrés Bello). Directora del postítulo en discapacidad intelectual con enfoque inclusivo U.Santo Tomás sede Concepción. Cuenta con variadas especializaciones en áreas de lectoescritura, discapacidad intelectual, NEE, DUA y AACC. Relatora responsable de capacitaciones a docentes de establecimientos educacionales de diversos niveles en la Región del Bio-Bío en temáticas de inclusión educativa y lectoescritura. Docente en proyectos de integración de escuelas rurales de la comuna de Florida durante 9 años, experiencia en educación superior desde el 2007, destacándose los programas de postítulo de educación diferencial de la U.de Concepción, Magíster en Educación Inicial con mención en didáctica del Lenguaje y Matemática de U. Andrés Bello, Magíster en Educación con mención en Gestión Inclusiva de U. Santo Tomás y Postítulo en discapacidad intelectual con enfoque inclusivo de U. Santo Tomás.

Ha presentado sus trabajos de investigación en congresos nacionales e internacionales, entre ellos: Primer Congreso Nacional sobre el Empleo para personas con discapacidad, Organizado por Fegradi, Granada – España, 5 y 6 de Marzo 2015; Segundo Congreso Internacional Discapacidad y Universidad. Organizado por Fundación Once, Madrid – España, 27 y 28 de Noviembre 2014; Tercer Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual .Organizado por Fundación Itineris y Afidi , Rosario – Argentina , 30 y 31 de Octubre de 2014; Primer Congreso de Inclusión Educativa en educación superior: experiencias nacionales e internacionales, organizado por Diploma de Habilidades Laborales UNAB – sede Santiago, 28 y 29 de Octubre 2015 y Primer Congreso Internacional de Buenas Prácticas en Discapacidad. Organizado por Senderos del Sembradory Municipio de Vicente López y U. de Murcia. Buenos Aires, Argentina. 3-4-5 de septiembre de 2015.

KARINA CISTERNA MUÑOZ

MBA e Ingeniero Civil Industrial con formación en Chile, Asia y EEUU. Amplia carrera en la industria de minería y construcción. Socio fundador de Aha! GC, empresa dedicada a la Gestión de la Diversidad Motivada por ser agente de cambio y añadir valor al mundo empresarial y al de la discapacidad.

INGRID CORTÉS DÍAZ

MBA e Ingeniero Civil Industrial con formación en Chile, Australia y España. Experta en dirección de proyectos y gestión de personas. Socio fundador de Aha! Global Consulting, empresa dedicada a la Gestión de la Diversidad. Una soñadora que busca hacer de las empresas un medio para generar impacto social positivo.

PAMELA TOMÉ DÍAZ

Licenciada en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial con mención en DM, UMCE. Amplia experiencia en aula de escuela especial y PIE. Coordinadora Académica Programa de Formación para PesDI, Universidad de Los Lagos Sede Santiago. Docente en CFT- ENAC Caritas Chile. Motivada y activa para construir un cambio de paradigma en lo social y lo educativo, en pro de la inclusión de las PesD.

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

http://www.celei.cl/ediciones-celei/cuadernos-de-educacion-inclusiva/

ISBN: 978-956-362-635-3

La progresiva incorporación de niños en situación de discapacidad a la educación regular mediante los Proyectos de Integración Escolar (PIE) y el mayor conocimiento sobre los beneficios de la educación inclusiva, ha tenido como consecuencia un aumento en el ingreso de estudiantes con discapacidad a la educación superior. Aún las cifras nos indican que uno de cada quince estudiantes con discapacidad logra acceder a la educación superior. Algunas instituciones están preparadas para ello, otras plantean preocupación pero no cuentan con mecanismos adecuados ni los recursos necesarios pertinentes que aseguren el acceso, la permanencia, el egreso de estos estudiantes.

Las Instituciones de Educación Superior deben avanzar en esta materia ya que la ley 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad en su artículo 39 inciso 2° plantea que dichas organizaciones " *…deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras …"* Sin embargo,la ley especifica el *"que"* hacer pero no profundiza en el " *como"* .Se habla de "ajustes razonables" . Que son los "ajustes razonables"? La ambigüedad deja a criterio de las instituciones educacionales las acciones a realizar en función de entregar igualdad de oportunidades en el ingreso, progreso, permanencia y egreso de los alumnos en situación de discapacidad.

Varias instituciones de educación superior han asumido este desafío, es decir incluir a jóvenes en situación de discapacidad y apoyar sus proceso formativo a través de unidades formales, para que el éxito académico no este gatillado exclusivamente por las capacidades personales y el apoyo de docentes y directores de escuela.

Pero son insuficientes, especialmente en regiones donde los jóvenes no tienen alternativas de elección a fin de buscar una institución inclusiva para su formación profesional y lamentablemente no aparecen entre ellas, centros de formación técnica ni institutos profesionales. Tenemos aún mucho camino por recorrer para lograr un país inclusivo y este camino comienza por la educación. Que nos falta para continuar en este camino? Tenemos la concepción y los valores que nos impulsan a hacerlo (igualdad y no-discriminación), también sabemos qué podemos hacer (identificar y remover las barreras que puedan limitar el aprendizaje y la participación de cualquier alumno) y nos acompañan, además, las emociones necesarias para el cambio (esperanza, rabia, confianza...). De faltarnos algo sería, seguramente, determinación y voluntad para intentarlo (Echeita & Simon, 2007).

MARÍA THERESA VON FURSTENBERG

Directora Diploma en Habilidades Laborales para PsD

Universidad Andrés Bello, Chile

EDICIONES CELEI

Ediciones Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva CELEI Chile