

1. **Agradecer** la invitación, relacionarla con:
2. **Trabajo realizado por GOP**, red de 16 universidades del CRUCH, públicas y privadas, coordinadas por CINDA, orientado a 3 objetivos:
 - proponer un marco conceptual para abordar el tema de la inclusión en el nivel terciario
 - identificar experiencias, programas y políticas institucionales inclusivas en este grupo de instituciones
 - proponer criterios para el establecimiento y desarrollo de un enfoque inclusivo en la universidad, en base a dichas experiencias y en coherencia con el marco conceptual propuesto.
 - No es hoy el momento, ni soy yo la persona, para presentar ese trabajo. Para ello, Cinda organizará un Seminario internacional el pxmo. mes de abril 2018, con el apoyo del Mineduc, que permitirá traer invitados internacionales de reconocido prestigio en el tema.
3. Mi intervención hoy, más que presentar resultados, conclusiones o recomendaciones, busca compartir con ustedes algunas reflexiones y los desafíos que se presentan, a mi juicio, como los próximos nudos a resolver en el proceso de construir una educación superior inclusiva.
4. Quiero abordar este análisis en torno a tres componentes del problema:
 - en el nivel conceptual, la pregunta por qué entendemos por inclusión
 - en el nivel institucional, la necesidad de un enfoque inclusivo transversal y sistémico
 - en el nivel educacional, la necesidad de transitar desde la diferenciación curricular, al diseño universal.

5. Qué entendemos por inclusión

En el desarrollo individual, hay un proceso paulatino de diferenciación del yo respecto del no-yo, que implica niveles crecientes de des-centración del propio punto de vista y de la propia experiencia. En este proceso, el niño va progresivamente reconociendo al otro como diferente y separado de sí mismo, aunque durante bastante tiempo se trata más bien de “lo” otro, sin carácter de similitud ontológica con la propia existencia; durante un buen tiempo también, “lo otro” es vivido como amenaza potencial, por lo que genera reacciones de miedo, desconfianza, distancia, exclusión y agresividad. Sólo llegada la adolescencia tardía o la adultez, y aun entonces, sólo si las experiencias biográficas y la cultura lo han permitido y fomentado, se alcanza un estado de desarrollo psicológico que permite mirar al otro con un status ontológico semejante al propio, y por lo tanto, se hacen posibles valores y actitudes como respeto, tolerancia, valoración de la diversidad, equidad, igualdad de oportunidades... etc.

Podemos hacer un símil con la historia social del movimiento de la humanidad hacia la igualdad y la inclusión, entre otros derechos declarados como universales. No está tan lejos el tiempo en que los habitantes originarios de un territorio “descubierto” por conquistadores de alguna otra nacionalidad, eran considerados no-humanos, y eran tratados concordantemente. La abolición de la esclavitud es un hito en el avance hacia el reconocimiento del otro como un semejante, aunque periódicamente las noticias nos muestran cómo hasta la actualidad, el temor y la desconfianza persisten en las relaciones inter-raciales o inter-religiosas, expresándose en discriminación, violencia y agresión de distintos tipos. La consideración de la mujer como un ser inferior y “relativamente incapaz” es otro ejemplo de un grupo poblacional que ha sido sólo recientemente reconocido como sujeto de derechos en igualdad de condiciones que los hombres; aunque también en este caso, la discriminación y la violencia persisten en diversas manifestaciones.

En definitiva, el punto que quiero hacer es: sólo muy gradualmente, la humanidad va reconociendo que “otros” inicialmente considerados inferiores, son en realidad, pares. Y este proceso, llevado al ámbito de la educación, se refleja en la preocupación por “integrar” a algunos grupos excluidos, ampliando progresivamente el rango cubierto: primero las personas en situación de discapacidad, luego las que provienen de medios

culturales y socioeconómicos desventajados o vulnerables, luego la diversidad de identidades y orientaciones sexuales, luego los inmigrantes...

Y sin embargo, sin desmerecer la paulatina apertura hacia el reconocimiento del otro como un sujeto con derechos y capacidades equivalentes a los propios... el estado actual del proceso es, a mi juicio, incompleto en la gran mayoría de nuestras sociedades e instituciones. Incompleto porque sigue siendo un enfoque que se apoya en la noción de que hay algunos “diferentes” y “excluidos” a los que hay que incluir.

Falta, entonces, todavía, lograr interiorizar la noción de que no hay “algunos” diferentes: todos somos diferentes. Y por lo tanto, lo que falta no es “incluir” a ciertos grupos en el acceso a ciertos bienes sociales sino que rediseñar en conjunto esos bienes de manera que consideren, desde su misma constitución, la diversidad de seres humanos que deben poder acceder a ellos. Y ese rediseño sólo será auténticamente inclusivo, si esa misma diversidad está representada entre los que tienen voz para decidir sobre sus rasgos constitutivos. De allí la hermandad entre inclusión y participación que muchos autores han destacado como necesaria.

Cierro este punto con lo que creo que dibuja el horizonte al que aspiramos: cuando todos, los que disfrutan del status quo y los marginalizados, los que pueden acceder a los bienes sociales tanto como los que no, los que son parte de la cultura dominante así como los que pertenecen a grupos minoritarios... cuando todos ellos vean –veamos- en el otro a un par, un semejante con mismos derechos y potencialidades que las propias... entonces podremos decir “somos una sociedad inclusiva”. Y las instituciones de tal sociedad estarán diseñadas para toda la diversidad de seres humanos que la integran.

6. Necesidad de un enfoque inclusivo institucional y sistémico

Si el punto anterior asume una perspectiva psicológica, en éste quiero complementarla con una más sociológica.

Las instituciones de educación superior, en Chile y en el mundo, han ido incorporando acciones, programas, incluso unidades funcionales, orientados a lograr la inclusión de grupos tradicionalmente excluidos. Y se ha ido entendiendo que los esfuerzos por inclusión no pueden limitarse a garantizar el acceso, sino también la permanencia, el egreso exitoso, y tal vez incluso la inserción laboral posterior.

Y sin embargo, el esfuerzo institucional sigue siendo, en una gran mayoría de los casos, un tema que tiene presencia en dos ámbitos:

- En las declaraciones de visión y misión, y en la formulación del Proyecto o Modelo Educativo de la institución
- En acciones, iniciativas o programas específicamente destinados a lograr mayor equidad, igualdad de oportunidades e inclusión de grupos de estudiantes tradicionalmente excluidos de la educación superior.

La incorporación de elementos tanto discursivos como programáticos tiene un valor innegable, y probablemente es el punto de partida necesario e inevitable para transitar hacia una inclusión auténtica, comprehensiva y completa. Pero es un punto de partida.

El próximo paso demanda que las universidades encarnen sus declaraciones de inclusividad en todos los ámbitos de su quehacer, y no sólo en algunos programas o actividades específicas para ciertos grupos de estudiantes. Una universidad inclusiva tiene políticas de contratación de personal inclusivas; tiene sistemas inclusivos de evaluación del desempeño académico y funcionario; tiene unidades funcionales responsables de socializar, consensuar y mantener vivas las nociones de equidad, inclusión, igualdad de oportunidades, o como sea que expresen sus aspiraciones en este campo; tiene docentes imbuidos de este enfoque, sensibles a la heterogeneidad de sus estudiantes, capaces de valorar sus diferencias, y dispuestos a revisar sus prácticas para mejor relacionarse con aquéllas; tiene políticas salariales y de incentivo concordantes con un enfoque inclusivo; en fin, la lista es larga.

Una universidad que se ocupa de perfeccionar sus sistemas de selección de estudiantes, para hacerlos más inclusivos, pero no acompaña esa actividad con la selección o formación de profesores capaces de vivir la interacción con otros, y con sus estudiantes, desde un enfoque inclusivo; o bien que no tiene instancias, procedimientos y estándares claros para la participación estudiantil, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la vida universitaria en general, esa universidad no puede considerarse genuinamente inclusiva.

Si lo dicho en mi punto anterior es acertado, en el sentido de que la necesidad de inclusión no puede ser solamente la declaración de un grupo

sino la conciencia de toda la sociedad, entonces las iniciativas de inclusión en nuestras universidades no pueden limitarse a programas dirigidos a los estudiantes; tienen que comprometer e impregnar todo el quehacer de la institución, porque inclusión no es un conjunto de acciones intencionadas: es una manera de entender la relación con otros, es una manera de vivir.

7. Desde la diferenciación curricular, al diseño universal

Entrando finalmente a la función específicamente educativa de las instituciones de educación superior: ¿cómo se enseña en una universidad inclusiva?

Los procesos de “integración”, en general, se acompañan de medidas de “diferenciación”. Es lo que ha ocurrido, por ejemplo, en los movimientos a favor de la “integración” de grupos con NEE al sistema de educación regular: niños con talentos académicos excepcionales, niños con trastornos específicos del aprendizaje, o con algún tipo de discapacidad sensorial, motora, intelectual... se han encontrado incorporados a la clase regular, y los establecimientos y profesores han hecho sus mejores esfuerzos por “ajustar”, “adaptar”, “diferenciar” el currículum oficial, a las necesidades particulares del grupo en cuestión. Con lo cual, y en concordancia con los planteamientos hechos hasta aquí, no se hace más que subrayar que existe un currículum “regular”, para los niños “normales”.

Entendemos que esta perspectiva tuvo su momento y su lugar en la historia de aproximaciones hacia un enfoque inclusivo como el que hemos delineado antes. Pero hoy en día, la comprensión que tenemos de la diversidad como elemento constitutivo de la existencia, exige que el currículum de un sistema educacional sea diseñado para que todos los integrantes de esa diversidad puedan beneficiarse de él. En Chile tenemos muy presente la experiencia de alumnos provenientes de familias inmigrantes de Perú o Bolivia, que se han encontrado en sus clases con libros y profesores que cuentan “la” historia de la guerra del Pacífico – historia chilena, por cierto- mientras que ellos, o sus padres, conocen otra historia de la misma guerra. Este tipo de situaciones no debería ocurrir en una sociedad inclusiva, ni en el sistema escolar ni en la educación superior: el currículum, tanto en sus contenidos como en las metodologías para enseñarlo, en sus resultados como en los instrumentos para evaluarlos, debería estar pensado, desde su concepción, como dirigido a TODOS, no

solo a los chilenos, o a los hombres, o a los que tienen familias “completas” en el sentido tradicional de la palabra, o a los que son heterosexuales...

Y esto, afortunadamente, ya no es una mera declaración de “lo que podría ser”, en teoría. Desde hace ya décadas, existe un modelo de diseño curricular –DUA, o Diseño Universal de Aprendizaje- que, apropiándose de lo que fue una revolucionaria propuesta en Arquitectura, constituye una herramienta concreta, probada y estandarizada, que apoya este ejercicio de “considerar la heterogeneidad” en el proceso de diseño de las experiencias de aprendizaje. No quiero decir que DUA sea la solución. Quiero decir que no tenemos sólo ideas de lo que nos gustaría: también tenemos herramientas que podrían ayudar a que eso sea posible.

Para terminar, debo hacer explícito que, aunque las connotaciones que tiene la expresión “experiencia de aprendizaje” suele evocar la actividad de alguien que enseña y alguien que aprende, está usada aquí en un sentido más amplio: incluye también las actividades de evaluación del aprendizaje, puesto que, desde el paradigma que comparto, ellas son parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es más: los sistemas e instrumentos de evaluación del aprendizaje pueden ser una de las barreras que atenten contra la retención de estudiantes que, ingresados gracias a políticas o programas inclusivos, se encuentran luego con que las instancias de evaluación no les permiten manifestar todo lo que han aprendido.

Nuevamente en este tema, cabe hacer explícito que no se trata sólo de “grupos” con NEE. ¿Cómo puede mejor demostrar su aprendizaje alguien que tiene habilidades comunicacionales y expresivas? O alguien que tiene un pensamiento lógico, deductivo, convergente? O el que es muy creativo, aunque divergente? El que está acostumbrado a dar pruebas de selección múltiple? O el que más bien sabe hacer que decir cómo se hace?

La innovación en los sistemas de evaluación de aprendizajes es una necesidad también urgente, derivada de la heterogeneidad de estudiantes y sus diversas capacidades.

8. Conclusión

Estoy convencida de que los cambios que un enfoque inclusivo puede traer para las instituciones de educación superior, sus planes de estudio, y sus

métodos de enseñanza y evaluación de aprendizajes, serán beneficiosos no solamente para los grupos tradicionalmente excluidos, sino para todos los estudiantes, sus profesores, y la comunidad universitaria en su conjunto. Cambiará el modo de hacer; pero más esencialmente, cambiará el modo de entenderse cada uno a sí mismo, a los demás, y a la relación que establece con ellos, de tal manera que “yo” y “tú” serán constructos que perderán algo de la fuerza diferenciadora que hoy los sostiene en occidente, para ceder protagonismo a un “nosotros” inclusivo.

Muchas gracias.