

Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades

Inclusion of Students with disabilities into the university. Challenges and opportunities

Aldo Ocampo González*

Recibido: 12-09-2011 - Aceptado: 19-12-2011

Resumen

Este artículo, reflexiona sobre los desafíos que enfrenta la educación superior, ante la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. Mediante un análisis descriptivo, de tipo cuantitativo, se analizan los principales resultados de investigación; identificando cuáles de las principales barreras a la inclusión, se constituyen como cuerpos de violencia simbólica o bien; como sistemas de resistencia y relegación, al interior de las universidades. Se discute, desde una perspectiva comparada, entre docentes y estudiantes, de dos universidades privadas, ubicadas en Santiago de Chile, bajo qué condiciones la universidad, podría tornarse un espacio de real inclusión para todos sus estudiantes.

Palabras clave: *discapacidad, universidad, resistencia, inclusión, acción estratégica de calidad.*

Abstract

This paper focuses on the challenges facing higher education, with the inclusion of students with disabilities. Through a descriptive analysis, quantitative, analyzes the main results of research, identifying which of the main barriers to inclusion bodies are constituted as symbolic violence or, as resistance and relegation system, within the universities. Is discussed from a comparative perspective, between teachers and students of two private universities located in Santiago de Chile, under what conditions the university, could become an area of real inclusion for all students.

Keywords: disability, college, strength, inclusion, quality strategic action.

* Facultad de Ciencias Sociales y Educación. Universidad Los Leones, UDLA, I.P.P., I.P.CHILE.
aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

1. Introducción

Es de común acuerdo que la educación superior a nivel nacional e internacional atraviesa por complejas transformaciones. Meller y Meller (2007) sostienen que el sistema de educación superior enfrenta un contexto ideológico caracterizado por la resistencia (Bourdieu, 2000) y un status quo sobre la situación de sus docentes y estudiantes.

Durante el último decenio en Chile se produce una fuerte masificación en el acceso y participación al sistema de educación superior, demostrando un factor de inclusividad y equiparación social. Fenómeno que queda evidenciado en la encuesta nacional de actores del sistema educativo, realizada en el año 2003, por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), a través de la cual, se da cuenta de la participación de todos los grupos sociales y económicos en la educación terciaria de nuestro país.

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

Frente a estos desafíos, es que las universidades deberán componer espacios que validen y reconozcan esa misma diferencia, dentro de un contexto común y transversal; a fin de responder a los nuevos desafíos que surgen de formar a un creciente número de estudiantes y de acogerlos en su heterogeneidad. Lo que desde el capital simbólico de cada institución supondrá, legitimar nuevos espacios de diálogos e interacción para nuevos colectivos de estudiantes, que hasta ahora han permanecido excluidos e ilegítimados de la educación terciaria.

La educación superior inclusiva, constituye un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativo-formativas del alumnado (Moriña, 2004). Asimismo, impulsa el desarrollo de una práctica psicosocial emergente, destinada a interpretar las experiencias de subjetivación atravesadas por el poder simbólico e institucional, por una cultura que normaliza, por un discurso que le asigna una posición al sujeto, por un saber que tiene efectos de poder, por unas regularidades que condicionan su actividad (Navia, 2006). Por todo ello, la invitación es ahora que cada universidad, sea capaz de comprender lo qué es en sí misma, y en ella; lograr la legitimación necesaria que reclaman todos y cada uno de sus actores.

Este artículo, reflexiona, en torno a los desafíos y las oportunidades que enfrenta la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad (independiente de su clasificación) respecto de su acceso y participación de experiencias en educación superior.

En la primera parte, se expone un marco conceptual acerca de las condiciones que debiesen darse, para que una universidad pudiera considerarse inclusiva. En la segunda parte, se analizan los principales resultados de investigación, haciendo uso de la estadística descriptiva; con el objeto, de comparar las perspectivas de los docentes y estudiantes de dos universidades particulares, ubicadas en Santiago de Chile.

Se contrastan ambas visiones, con la finalidad, de clarificar cuáles de las principales barreras a la inclusión; articulan espacios de exclusión y nuevas dinámicas de desventaja social. Por lo que constantemente, reflexiona ¿bajo qué condiciones la universidad podría constituirse como un espacio de real inclusión para todos sus estudiantes?

2. Antecedentes

En los últimos años de la primera década del siglo XXI, se están produciendo cambios importantes en la conceptualización de la educación (Gibbons, 1998); cambios que generan nuevos enfoques y prácticas educativas en múltiples latitudes del mundo. El desarrollo de sociedades más justas e igualitarias sólo será posible si todas las personas, y no sólo quiénes pertenecen a las clases y culturas dominantes (Sen, 1999), reciben una educación de similar calidad que les permitan aprender a niveles de excelencia, y si favorece la interacción de estudiantes de diferentes contextos sociales, culturales y con distintas capacidades y experiencias de vida (Unesco, 2004).

Para la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior.

“la verdadera igualdad de oportunidades pasa por la igualdad de capacidades para actuar en la sociedad y por aumentar las posibilidades de las personas para optar y decidir; por lo cual, es preciso avanzar hacia políticas sociales que sitúen a las personas en el centro de un proceso de desarrollo humano sostenible, garantizando unos beneficios mínimos para toda la población que les permitan vivir con dignidad, valorando la diversidad y respetando los derechos de todas las personas” (Unesco, 1998:68).

Por lo que la equidad y la igualdad, como constructo derivado de la teoría de la justicia social, propuesta por John Rawls, supone que el acceso a la educación superior debería abogar por el fortalecimiento de los mecanismos de ingreso y retención y, de ser necesario, por una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria, a modo de promover una estrategia de flexibilización que permita dotar de información relevante sobre el estudiante (logros, fortalezas y debilidades) para asumir el proceso de formación profesional en pertinencia a sus propias competencias. Razón por la cual, el derecho a la formación profesional debe ser entendido desde la perspectiva de la aceptabilidad, es decir al derecho a recibir una formación profesional inclusiva de calidad.

Asumir la educación inclusiva como un fenómeno re-estructurante de los procesos prácticos ya sean, simbólicos, interpretativos, culturales, socio-etnológicos y organizativos desarrollados por la universidad, ante el cambio y la apertura institucional en y para la diversidad, supondrá modificar las estructuras de pensamiento y los esquemas de socialización (Foladori, 2008) de los principales agentes que integran la comunidad académica. Por ello, se torna necesario repensar desde la institucionalidad de cada universidad, la visión representacional que ésta efectúa sobre la situación de discapacidad.

Por lo que será necesario, desarrollar un enfoque sociológico que promueva un salto cualitativo respecto de la cosmovisión psicosocial y formativa desarrollada hasta este momento por el campo de la atención de la diversidad.

Esto es, determinar cual es el contexto más efectivo, para llevar a cabo la culturización y socialización de los estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior (pautas y contextos de actuación en el proceso de formación y desarrollo profesional), en desdén de un enfoque socio-pedagógico, fundado en el déficit de los sujetos (visión funcionalista de la discapacidad).

Tal como plantea la Convención de Derechos Humanos (1969), la discapacidad en la educación superior

“no pueden ser reconocidas desde una mirada individual y parcial respecto de limitaciones que surgen desde los parámetros utilizados, sino que, es necesario reconocerla desde la complejidad, donde se integren los aspectos bio-psico-sociales que la entrecruzan” (Grzona, 2010:229);

lo cual, contribuirá a desarrollar en cada institución de educación superior, una semántica propia para hablar y referirse a la discapacidad; entendiendo a ésta como una situación propia de los diversos contextos de actuación de los cuales son parte dicho colectivo de estudiantes.

Es en esta línea que emerge con mayor vigor, el fenómeno de inclusión socioeducativa, como una acción correctiva de todas aquellas desviaciones socioculturales que restringen el pleno acceso, participación y progresión de la persona en situación de discapacidad, ya sea, al quehacer social, laboral y de formación profesional.

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

Es en este marco conceptual donde la discapacidad no es una categoría biológica, psicológica e individual, sino que surge del modelo social (Le Bretón, 2002), que sustenta la Convención de Derechos Humanos (Grzona, 2010), ya que los constructos respecto de la discapacidad, como una situación estática con limitaciones inherentes a las personas, han evolucionado a favor de una mirada que atribuye al entorno un compromiso respecto de la eliminación de todo tipo de barreras (Borland y James, 1999) que impidan el pleno ejercicio de un rol activo en la ciudadanía.

Así también, habrá que reflexionar crítica y propositivamente sobre las barreras simbólicas e interpretativas-culturales (Ocampo, 2010) presentes en cada institución de educación superior; ya que son estos los verdaderos puntos críticos claves que podrían promover y/o restringir la puesta en marcha (intención, diseño, implementación y proyección) de estrategias que ejerciten activamente el derecho a la educación de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior.

Las barreras simbólicas o interpretativo-culturales, se relacionan con las representaciones sociales (Moscovici, 1979), los esquemas de pensamientos, los sistemas de creencias y los aparatos socio-históricos que construyen en un sujeto la visión y subjetivación de la realidad en la cual se encuentran insertos. Según Gitlow (2001), estas serían las de mayor relevancia, al considerarlas

como una barrera previa que podría influir en las otras barreras y como una de las más difíciles de cambiar.

Frente a esto, las instituciones deben mantener una visión permanente entre la situación de discapacidad y la educación superior. Molina (2007) señala que es fundamental que las instituciones universitarias promuevan conscientemente una política y una cultura institucional que asegure el ingreso, la permanencia y el egreso satisfactorio del estudiantado en situación de discapacidad (Moriña, 2004); y en segundo lugar, proponer elementos para la construcción de una política institucional en discapacidad que dirija y articule todos los programas y/o acciones hacia la conformación de una universidad inclusiva (Molina, 2007). Para lo cual, será necesario intervenir estratégicamente sobre las dimensiones estructurantes de las políticas, las prácticas y las culturas presentes en cada universidad.

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

En consonancia, será necesario revitalizar el aporte sustantivo y el valor agregado que entrega el potencial cultural de la universidad, cuya esencia, es en sí misma, un lineamiento relevante para comprender los procesos de cambio y aprendizaje (organizacional, socio-político y socio-pedagógico) de las organizaciones universitarias, como instituciones autónomas, abiertas y en constante aprendizaje.

Frente a esto, la relación triangular entre discapacidad, educación superior inclusiva y política institucional, es fundamental para poder explorar y analizar las iniciativas, los programas y las acciones que se llevan a cabo en las instituciones universitarias (Molina, 2007); a fin de promover un marco de lineamientos específicos que garanticen crítica y propositivamente una experiencia de pregrado y de post grado en óptimas condiciones, como respuesta a las necesidades de aprendizaje surgidas de las principales barreras a la inclusión a las que se enfrenta el estudiantado dentro de este contexto formativo. Por lo que en palabras de Barrio de la Puente, el proceso de inclusividad supone valorar desde una perspectiva problematizadora el proceso formativo, donde sus principales actores comprendan las *“cuestiones fundamentales sobre la educación en una sociedad desigual (injusta) y plantea cómo debe proporcionarse dicha educación”* (Barrio de la Puente, 2008:13).

Así, Lewin (1970) llama a una nueva conciencia organizacional, constructo que emerge a partir de la psicología de la gestalt, la cual enfatiza en el significado propuesto de las funciones y relaciones simbólicas. Por ello, *“incorpora no sólo los objetos percibidos en el presente, sino también los recuerdos, las actitudes, el lenguaje, los mitos, las expresiones personales y culturales”* (Sarasola, 2004:8) presentes los procesos de cambio y mejora institucional, como, de igual modo, en las referencias de la acción de los individuos y en las relaciones de poder establecidas en la dinámica institucional.

Por todo ello, y en consecuencia, el análisis meta-organizativo y cultural, de toda universidad, adscrita al paradigma de educación inclusiva, ha de conceptualizarse, no sólo como *“el análisis*

de la cultura como un elemento más de la organización sino un análisis que atiende al conjunto de la interacción humana en el marco institucional en el que se desarrolla” (López, 1997:6).

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

¿En qué medida los estudiantes en situación de discapacidad son objeto de real inclusión en el sistema Educación Superior chileno?

¿De qué manera los estudiantes en situación de discapacidad están viviendo el derecho a una Educación Superior de calidad?

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

3. Objetivos de Investigación

3.1. Explorar los factores que promueven y/o restringen el desarrollo de una formación profesional de calidad para estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior.

3.2. Caracterizar las barreras a la inclusión en el acceso y participación en experiencias de educación común en educación superior para personas en situación de discapacidad.

4. Metodología

4.1. Enfoque y diseño: el estudio se encuadra bajo los lineamientos cuantitativos de investigación, asumiendo un enfoque de tipo no experimental descriptivo del tipo de encuestas. El diseño descriptivo *“describe cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno en la realidad”* (Hernández, 2003:60). Desde esta perspectiva, los estudios descriptivos pretenden especificar propiedades importantes de comunidades, grupos o cualquier fenómeno que sea sometido a análisis.

4.2. Muestra: a través de un muestreo no-probabilístico de tipo disponible, el cual incluye en la muestra a los sujetos de investigación de acuerdo a su disponibilidad (Cardona, 2002). La encuesta fue aplicada a una muestra bietéptica compuesta por docentes y estudiantes pertenecientes a las carreras de educación de dos universidades privadas de la Región Metropolitana, en la ciudad de Santiago de Chile.

La población de investigación, compuesta por el cuerpo académico, quedó conformada por 25 docentes de cátedras y 10 autoridades pertenecientes al gobierno universitario (decano de facultad, vicerrectores, directores de carreras y coordinadores académicos); sumado a ello, 65 estudiantes dependientes de las carreras de Pedagogía en Educación Básica, Educación Física y Educación Parvularia de ambas universidades.

El total de la muestra queda compuesta por un N=100 sujetos de investigación, de los cuales el 65% corresponde a estudiantes de pregrado, cuyas edades fluctúan entre los 22 y los 27 años de edad, mientras que el 35% restante se subdivide entre docentes de cátedras (25%) y autoridades del gobierno universitario (10%), cuyas edades en cada caso oscilan de los 30 a 45 años para los primeros y de 36 a 50 años los segundos.

Para efectuar una triangulación metodológica más efectiva sobre el tratamiento de la información recogida, se consideró la convergencia de estas tres perspectivas (estudiantes, docentes y autoridades del gobierno universitario) para reflexionar crítica y propositivamente sobre los procesos asociados a la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior.

4.3. Instrumento de investigación: la técnica de recolección de información utilizada para este estudio, corresponde a una escala tipo likert, compuesta por 40 indicadores, de tipo auto-administrado, la cual fue proporcionada de forma directa e individual a cada estudiante, docente y directivo de ambas instituciones. En cada una de las preguntas del instrumento se identifican cuatro criterios, a saber: *totalmente de acuerdo* (4), *de acuerdo* (3), *en desacuerdo* (2) y *totalmente en desacuerdo* (1), debiendo cada participante seleccionar la variable o criterio que más le identifique.

El instrumento mide la actitud y devela manifestaciones propias del sistema de creencias de los sujetos participantes acerca de la transformación de la cultura institucional y académica a partir de la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. Asimismo, permite identificar desde la voz de los principales agentes de la comunidad universitaria las principales barreras de acceso y participación en experiencias de educación común en el contexto de educación superior de las universidades en las que dichos sujetos participan ahondando en el componente simbólico-cultural que restringe y/o promueve una formación profesional de calidad dentro de este contexto socioeducativo.

La finalidad de este cuestionario, es conocer las ideas y actitudes de los principales agentes comunitarios pertenecientes a dos instituciones de formación profesional hacia la inclusión educativa y social de personas con discapacidad. Entre las principales variables que componen el instrumento se identifican: *política institucional, programas o acciones para estudiantes en situación de discapacidad, conocimiento y formación en inclusión socioeducativa, cultura académica y barreras a la inclusión.*

La validación del instrumento se realizó mediante la técnica de “*jueces calificados*” a nivel nacional e internacional (Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de la Plata y Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación), coincidiendo todos los expertos en que el instrumento presentado posee validez de constructo, de contenido y consistencia interna (fiabilidad).

4.4 Plan de análisis de la información: los resultados fueron analizados e interpretados de modo descriptivo y analítico, recurriendo a la estadística descriptiva, para delinear la distribución de los resultados obtenidos en la escala.

De tal forma, para obtener tales representaciones se empleó la distribución de frecuencia, distribución porcentual, cálculo de media, moda y mediana aritmética. Finalmente, la posterior tabulación de datos, elaboración de tablas de contingencia y gráficos se efectuó a través de la utilización del programa SPSS.

IV. Resultados

4.1. Las barreras de inclusión/aceptación y exclusión/rechazo desde la perspectiva de los estudiantes

En la apreciación general sobre las principales barreras a la inclusión desde la perspectiva de los estudiantes; se observa que, el 92.85% señala estar completamente de acuerdo con que se debe facilitar el acceso de los estudiantes en situación de discapacidad a la universidad, mientras que el 7.14% de los mismos se muestra en desacuerdo.

Del mismo modo, el 91.63% sostiene estar de acuerdo en que la universidad debe poner los medios para que dicho colectivo de estudiantes participe en la vida universitaria como el resto de sus compañeros y compañeras.

Sin embargo, el 71.42% del cuerpo estudiantil señala estar en desacuerdo con que la universidad no sea el lugar más adecuado para la formación académica y profesional de los estudiantes con discapacidad. Mientras que el 7.14% de los mismos dice estar de acuerdo, afirmando que la universidad no es el lugar más apto para este colectivo de personas. El 42.85% señala estar de acuerdo en que la presencia en las aulas de estudiantes con discapacidad supone problemas y dificultades. Al revisar el contenido interno del enunciado, se devela que tal explicación no es proveniente sólo desde la *dimensión interpretativo-simbólica* asociada a las barreras a la inclusión sino, más bien, que está asociada a la respuesta tecnológica y curricular desarrollada en el aula de clases, lo cual en ciertas oportunidades acrecienta la violencia simbólica y estructural (Bourdieu, 1999) hacia los estudiantes en situación de discapacidad, ya que en el caso de los estudiantes en situación de discapacidad visual y auditiva no hay mecanismos que en éstas universidades compensen la desigualdad formativa en la cual se hayan insertos.

Al igual que el cuerpo docente, los estudiantes en un 35.71% coinciden en que la universidad debe promover una normativa específica que regule la atención a los estudiantes en situación de discapacidad.

Asimismo, el 92.85% de los estudiantes señala que el alumnado en situación de discapacidad debe tener las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que los demás estudiantes. Frente a ello, un 78.57% señala que es necesario que existan canales de comunicación más efectivos entre compañeros y compañeras como apoyo y ayuda a estudiantes en situación de discapacidad. Por lo cual, sugieren que se incrementen los recursos tecnológicos para facilitar el acceso efectivo de tal colectivo de estudiantes a las diversas aristas de la vida universitaria.

Nuevamente se devela un punto de encuentro entre el cuerpo académico y los estudiantes, ya que el 78.57% de ellos cree que es necesario que la universidad desarrolle un plan de acogida para los estudiantes con discapacidad; agregando a ello, una unidad departamental que coordine y apoye colaborativamente a los docentes y estudiantes a operativizar el derecho a la educación.

En este sentido, es importante consolidar un espacio sociopolítico y socioeducativo de mayor amplitud al interior de ambas casas de estudios, enmarcado en una comisión universitaria sobre discapacidad; compuesta por estudiantes, docentes y asesores externos, encargados de articular propuestas de intervención dirigidas a este colectivo de estudiantes.

Entre las principales acciones asociadas a esta comisión destacan: creación de planes de mejoramiento educativo, seguimiento del estudiantado (peer-mentoring), adaptación de un aula de recursos, articulación de propuestas externas-internas (interpretes de lengua de señas, etc.), entre otros.

A su vez, el 31.71% de los estudiantes consultados, afirma que se debe tener con los estudiantes en situación de discapacidad, más flexibilidad a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de su carrera. Sin embargo, un 50% expresa que la carrera alcanzada por los estudiantes con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias propias de su ejercicio profesional o saberes práctico-profesionales (Gibbons, 1998).

El 85.71% prefiere tener compañeros con discapacidad en clases, mientras que el 7.17% se muestra en desacuerdo. No obstante, el 64.28% de los mismos dice no experimentar ningún sentimiento negativo o violento ante el abordaje relacional con compañeros en situación de discapacidad.

Sólo el 7.17% expresa dificultades para relacionarse con compañeros con alguna situación de discapacidad. Sin embargo, el 71.42% de los estudiantes se muestran de acuerdo, ya que no presentan mayores dificultades para relacionarse con compañeros que presentan alguna discapacidad. De forma paralela, el 71.42% afirma no sentir pena, compasión o lástima por los estudiantes con discapacidad, de los cuales valoran sus posibilidades y competencias de actuación.

Finalmente, el 64.28% expresa sentirse preparado/a para relacionarse con estudiantes en situación de discapacidad en la universidad. Mientras que a nivel de prácticas docentes, un 42.85% de los alumnos/as sostiene que los objetivos y contenidos deben ser idénticos (los mismos) para todos los estudiantes. No obstante, el 21.42% se muestra en desacuerdo.

4.2. Las barreras de inclusión/aceptación y exclusión/rechazo desde la perspectiva de los académicos y autoridades del gobierno universitario

Los datos sintetizados en este acápite, indican que un 81.61% de los docentes (de cátedras y/o directivos), están totalmente de acuerdo con que la universidad como institución formadora de profesionales debe garantizar espacios de acceso y participación de personas en situación de discapacidad. Sin embargo, da cuenta de la necesidad de desarrollar un pensamiento útil para la acción y para la reflexión, que inste en todos los planos de la institución (macro, meso y micro institucional) y a todos sus actores a articular propuestas de intervención que vinculen a todos y cada uno de los agentes comunitarios clave en la reestructuración de los procesos

prácticos de la misma (gestión, programas formativos y de acompañamiento, asesoría a docentes, acompañamiento a estudiantes, creación de un centro de recursos para el alumnado, etc.).

No obstante, el 18.18% de los docentes encuestados dicen estar en desacuerdo con que los estudiantes en situación de discapacidad dificulten el trabajo y el proceso de formación profesional de aquellos estudiantes que no se encuentran en dicha situación. Por lo que el 27.07% de los mismos, señala que los estudiantes con alguna discapacidad tienden a dificultar el trabajo académico en las aulas, explicación aportada desde la dimensión curricular, tecnológica y pedagógica, ya que desde la perspectiva relacional sostienen la mejora del clima social y emocional del aula de educación superior.

Al consultar al cuerpo académico sobre si la universidad era el lugar más apropiado para la formación de jóvenes y adultos en situación de discapacidad, estos señalaron en un 54.74% que esta institución era un lugar adecuado para cursar estudios profesionales de grado y postgrado, mientras que el 36.46% explicó estar en desacuerdo con dicha afirmación. Se identifica que el 9,09% de los mismos, reflejó una actitud negativa sobre este proceso.

El 81.21% de los académicos, señala estar en desacuerdo con que el fenómeno de la inclusión desarrolle una visión conmovedora de la realidad o bien, una mirada que encarne sufrimiento, lo cual, conlleva a pensar que el 45.35% de ellos, sostiene una visión representacional que permita explicar la inclusión como un fenómeno de igualdad y equiparación de oportunidades, ya sea desde el plano social y personal.

Otro punto crítico clave develado por el cuerpo académico, es que ellos en un 36.72%, explican estar totalmente de acuerdo con que la discapacidad sea asumida como una acción posible de subsanar a través de la coacción comunitaria y de la participación de todos los agentes comunitarios que en ella participan.

En contraste, el 29.18% de los mismos, expresa que no es necesario asumir este proceso como una responsabilidad colectiva de la universidad, sino más bien debe mirarse como intervención departamental o por cada escuela implicada, pero nunca como una práctica colectiva e institucionalizada de la propia universidad.

En contraste, el 29.18% de los mismos, expresa que no es necesario asumir este proceso como una responsabilidad colectiva de la universidad, sino más bien debe mirarse como intervención departamental o por cada escuela implicada, pero nunca como una práctica colectiva e institucionalizada de la propia universidad. Así, el 73.27% de los docentes y miembros del gobierno universitario creen que en la universidad debería existir una normativa específica para la atención de estudiantes en situación de discapacidad. No obstante, el 65.06% de los mismos, afirma que la universidad debe poner los medios para que los estudiantes en situación de discapacidad participen en la vida universitaria como el resto de sus pares y compañeros. Finalmente, un 72.27% de los profesores muestran la necesidad que la universidad desarrolle un plan de acogida y desarrollo para dichos estudiantes.

Se concluye que desde el plano de la compensación de las desigualdades y desde la enajenación límbica de las estructuras simbólicas de relación social (Freire, 2009); que los docentes y las principales autoridades del gobierno universitario se muestran abiertos al acceso y participación

de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior, pero carecen de herramientas prácticas para intervenir estratégicamente sobre la complejidad de dicho proceso.

Quienes comparten esta perspectiva, expresan la necesidad de articular propuestas de acompañamiento docente, adaptación de materiales y reajuste de prácticas y ante todo; que la universidad desde su contexto sociopolítico y socio-pedagógico sea capaz de articular propuestas de intervención para efectivizar el derecho a la educación en igualdad de oportunidades.

Sostienen que la intencionalidad no se quede en una declaración de buenas intenciones, lo cual conllevará sin duda alguna a la segregación y homogenización de dicho colectivo; sino que más bien sea capaz de generar:

- Un *corpus* de materiales y mecanismos estratégicos y operativos que apoyen el progreso de la institución hacia la diversificación de culturas y prácticas educativas con sólidos cimientos de inclusividad.
- Un *mecanismo de diversificación* de la universidad de carácter sistémico que permita desarrollar una planeación estratégico-situacional y socio-contextual, a favor de las reales necesidades, expectativas y deseos de sus propios usuarios en la consolidación de culturas académicas inclusivas.
- Un *conjunto de procesos prácticos* que faculten el fortalecimiento de habilidades, destrezas y capacidades organizativas e institucionales ante el desafío que enfrenta la universidad en la gestión y el tratamiento educativo de la diversidad.
- Un conjunto de procesos prácticos que favorezcan la *interacción* y la *heterogeneidad* como una nueva respuesta organizativa en la atención de la diversidad y en la profesionalización del profesorado.
- Un modelo de *interpretación-acción-interpretación* estructurado a partir de una asesoría técnica y un modelo de acompañamiento, caracterizado por una concreción efectiva y progresiva de diversas etapas, fases y estrategias, que nutran la metamorfosis organizativo-institucional con foco en el paradigma de inclusividad como sello sociopolítico y socio-pedagógico de la universidad.

Al respecto, se observa un punto crítico clave en la diversificación de los procesos prácticos para la superación de las principales barreras a la inclusión, ya que un 55.73% señala estar completamente en desacuerdo con que el profesorado está preparado para atender a los estudiantes con discapacidad en la universidad, lo cual refleja una barrera simbólica o interpretativo cultural en el desarrollo de una práctica docente que responda a los requerimientos formativos de los estudiantes en tal situación.

Este fenómeno puede ser explicado por un déficit formativo respecto de los procesos prácticos desarrollados por la educación en y para la diversidad, en acción conjunta a una ausencia de competencias que coadyuven a la acción comprensiva e interpretativa que tales fenómenos aportan a la igualdad de oportunidades, a la equidad y a la calidad, como a la movilidad y cohesión social.

Sumado a ello, se explica el miedo profesionalizante que no contribuye a la liberación de las estructuras simbólicas y creencias que explican culturalmente la discapacidad a nivel institucional y social.

Desde la perspectiva de las prácticas pedagógicas y los sistemas de culturización en su plano académico-institucional, se expresa la necesidad que el cuerpo docente que atiende a los jóvenes con discapacidad al interior de cada facultad, sea coordinado por una unidad central que los asesore y acompañe en el desarrollo de prácticas docentes, como la adaptación de los materiales, el ajuste del currículo y la búsqueda de sistemas alternativos de evaluación, alcanzado un 35.67% de acuerdo entre los encuestados.

A su vez, el 18.18% señala estar totalmente de acuerdo con que la universidad debe contar con un profesorado especializado para los estudiantes que presentan discapacidad. En contraste sólo el 36.06% explica que no se debe contar con dichos profesionales, ya que esto articularía nuevos espacios de segregación y homogenización de tales estudiantes. Quienes manifiestan la última opinión mencionada, desean espacios de colaboración y acompañamiento en sus propios contextos de actuación, eje fundamental para transformar y reivindicar los contextos de intervención a nivel de educación superior, ya que coloca en el centro del accionar los desempeños propios de la gestión, las dinámicas culturales e institucionales de la propia organización.

Un 63.13% dice estar completamente de acuerdo en recibir en sus aulas a estudiantes con discapacidad. Sin embargo, esta apertura posee una doble connotación, ya que los docentes permiten el acceso, lo cual es respaldado por la institución al no existir ningún procedimiento de ingreso para ningún estudiante; pero no se evidencian propuestas para satisfacer y responder estratégicamente a las necesidades y requerimientos específicos de aprendizaje de este colectivo de estudiantes.

Se concluye que las principales barreras a la inclusión están puestas en el ejercicio desigual del derecho a la educación, el cual se concretiza sólo cuando se permite que los alumnos en situación de discapacidad ingresen a la universidad; contando con procedimientos internos que permitan efectivizar desde su dinámica institucional y desde el sistema relacional, acciones apropiadas para atender a la diversidad con pertinencia y acción estratégica de calidad.

Bibliografía

- Barrio de la Puente, J.L. (2009). *Hacia una Educación Inclusiva para Todos*. Revista Complutense de Educación. 20 (1):13-31. Disponible en <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0909120013A.PDF>, consultado el 10.08.2011.
- Borland, J. & James, S. (1999) *The learning experience of students with disabilities in higher education. Disability & Society*, 14 (1): 85- 101.
- Bourdieu, P. (1999). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- _____ (2000). *La Miseria del Mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cardona, M. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: Editorial EOS.
- Endisci. (2004). *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad*. Santiago: Senadis. Disponible en: <http://www.fonadis.cl/index.php?seccion=9¶metro=79#centro>, consulta el 27.04.2011.
- Ferrante, C., Ferreira, M.A. (2008). *Cuerpo y habitus: el marco estructural de la experiencia de la discapacidad*. Revista Argentina de Sociología. 14 (1): 30-46. Disponible en: http://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Documentos/Ferrante_Ferreira, consultado el 20.08.2011.

- Foladori, H. (2008). *La intervención institucional. Hacia una clínica de las instituciones*. Santiago: Ediciones ARCIS.
- Freire, P. (2009). *La Educación como Práctica de Libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Disponible en: http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf, consultado el 13.02.211.
- Gitlow, L. (2001) *Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusión Occupational Therapy*. Journal of Research, 21 (2): 115- 131.
- Grzona, M.A. (2010). *La Educación a la Luz de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. A Vivir el Cuerpo. Memorias del Primer Congreso sobre Actividad Física, Discapacidad y Motricidad Humana: Caminos para el Desarrollo Humano en el Marco del Bicentenario. 1, (1), 236-242. Disponible en: http://www.uisek.cl/PublicacionesUISEK/a_vivir_el_cuerpo/index.html, Consultado el 18.08.2011).
- Hernández, R. (2003). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Le Bretón, D. (2002). *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Lewin, K. (1970) *Psychologie dynamique.les relations humaines*. París: Presses Universitaires e France.
- López, F. (1997). *Hacia una Educación de Calidad: Gestión, Instrumentos y Evaluación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Meller, P. Meller, D. (2007). *Alternativas Futuras para la Universidad en el Siglo XXI*. Santiago: Universidad de Chile.
- Molina, R. (2007). *Análisis de la situación de la Educación Superior para Personas con Discapacidad en Colombia*. Memorias del Primer Foro Virtual Educación Superior Inclusiva Universidad Autónoma de Manizales en la Plataforma Edupol: Una Alternativa de Inclusión para la Educación Superior. Colombia: UAM.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Ediciones Huemul.
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo*. Cultura, experiencia e interacción formativa. Ciudad de México: Pomares.
- Ocampo, A. (2010). *Hacia la Reivindicación de la Escuela Inclusiva*. Sevilla: Asociación Andaluza por la Innovación Educativa.
- Sarasola, M.R. (2004). *Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos*. Revista Iberoamericana de Educación, 12 (57): 56-71. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n57>, consultado el 09.07.2011.
- Sen, A. (1999). Democracy as Universal Value. Journal of Democracy, 10 (2): 3-17.
- UNESCO, (1998) *Estudio Temático para la Evaluación de EPT 2000: Participación en la Educación para Todos: La Inclusión de Alumnos con Discapacidad*. Santiago: Unesco.
- _____ (2004) *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago: Unesco.