

Hacia una Educación Superior Inclusiva

Yinays Gómez Sobrino. Universidad del Norte (Colombia)

María del Mar García Vita. Universidad del Norte (Colombia)

Recepción: 28 de noviembre de 2017 | Aceptado: 15 de diciembre de 2017

Correspondencia: Yinays GómezSobrino | Correo-e: ysobrino@uninorte.edu.co



0000-0002-0920-1314

Citar: Gomez, Y. y Garcia, MM. (2017). Hacia una Educación Superior Inclusiva. *ReiDoCrea*, 6, 300-319.

Resumen: Este artículo es una revisión teórica sobre el enfoque de educación inclusiva en contextos de educación superior en el marco de la investigación doctoral denominada “Hacia una Educación Superior Inclusiva”. La investigación tiene como objetivo identificar las características principales, Potencialidades, necesidades, factores de riesgo de exclusión social y/o académicos que pueden incidir en el desarrollo de la inclusión socioeducativa de los Grupos humanos Diversos para proponer Lineamientos y propuestas de acción que puedan incidir en medidas curriculares, extracurriculares y estructurales para satisfacer las necesidades de los posibles grupos Diversos existentes en el contexto de Uninorte y garantizar la calidad educativa. En este sentido, se pretende abordar teóricamente los siguientes temas: Educación Inclusiva (Diferencias de la Educación inclusiva con la Educación integradora); Educación Superior Inclusiva: Enfoques de la Educación Superior Inclusiva (Diversidad y Equidad), Principios de la educación superior inclusiva (Integralidad, Flexibilidad, Interculturalidad y Participación), finalmente se aborda el tema de la Calidad Educativa y Educación Superior.

Palabras clave: Integración | Educación

Towards inclusive Higher Education

Abstract: This article is a theoretical review on the approach of inclusive education in the context of higher education within the framework of a doctoral research study called "Towards an Inclusive Higher Education". The study aims to identify the main characteristics, potentialities, needs, academic and/or social exclusion risk factors that may affect the development of socio-educational inclusion of the diverse human groups to propose guidelines and action proposals that may affect curricular, extracurricular and structural measures to meet the needs of the possible diverse groups present in the Uninorte context and guarantee quality education. In this sense, the following topics are theoretically addressed: Inclusive Education (Differences between Inclusive Education and Integrating Education); Inclusive Higher Education: Approaches to Inclusive Higher Education (Diversity and Equity), Principles of Inclusive Higher Education (Integrity, Flexibility, Interculturality and Participation), finally the issue of Educational Quality and Higher Education is addressed.

Keywords: Integration | Education

Introducción

Este trabajo pretende dar a conocer la revisión teórica que se ha desarrollado hasta el momento en el marco de la investigación denominada “Hacia una Educación Superior Inclusiva”, que tiene como propósito identificar las características principales, potencialidades, necesidades, factores de riesgo de exclusión social y/o académicos que pueden incidir en el desarrollo de la inclusión socioeducativa de estos grupos humanos diversos para generar propuestas de acción que puedan incidir en medidas curriculares, extracurriculares y estructurales para satisfacer las necesidades de los posibles grupos diversos existentes en el contexto de la Universidad del Norte, ubicada en Barranquilla, Colombia.

La investigación en mención parte de la premisa ineludible de que los contextos e instituciones educativas deben responder a las necesidades de las poblaciones diversas que atienden, así como proteger y promocionar sus derechos (MEN, 2013),

es así como lo orienta la normativa vigente y las tendencias mundiales en educación en todos los niveles de formación, basta con revisar los lineamientos actuales para orientar la Educación Superior en Colombia y la propuesta de Educación para Todos de la UNESCO.

En este sentido, a continuación se pretende abordar teóricamente y sistemáticamente las siguientes categorías que definen el problema de investigación: Educación Inclusiva (Diferencias de la Educación inclusiva con la Educación integradora); Educación Superior Inclusiva: Enfoques de la Educación Superior Inclusiva (Diversidad y Equidad), Principios de la educación superior inclusiva (El principio de Integralidad, El principio de Flexibilidad, Interculturalidad, Participación). Finalmente se aborda el tema de la Calidad Educativa y Educación Superior.

Objetivo

Identificar las características principales, Potencialidades, necesidades, factores de riesgo de exclusión social y/o académicos que pueden incidir en el desarrollo de la inclusión socioeducativa de los Grupos humanos Diversos para proponer Lineamientos y propuestas de acción que puedan incidir en medidas curriculares, extracurriculares y estructurales para satisfacer las necesidades de los posibles grupos Diversos existentes en el contexto de Uninorte y garantizar la calidad educativa.

Método

Este escrito busca dar a conocer la revisión bibliográfica que pretende dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las características principales, potencialidades, necesidades, factores de riesgo de exclusión social y/o académicos que pueden incidir en el desarrollo de la inclusión socioeducativa de los Grupos humanos Diversos para proponer lineamientos y propuestas de acción que puedan incidir en medidas curriculares, extracurriculares y estructurales para satisfacer las necesidades de los posibles grupos Diversos existentes en el contexto de Uninorte y así garantizar la Calidad Educativa? Para ello el primer paso fue delimitar las categorías clave y estructurar el problema en el siguiente esquema:

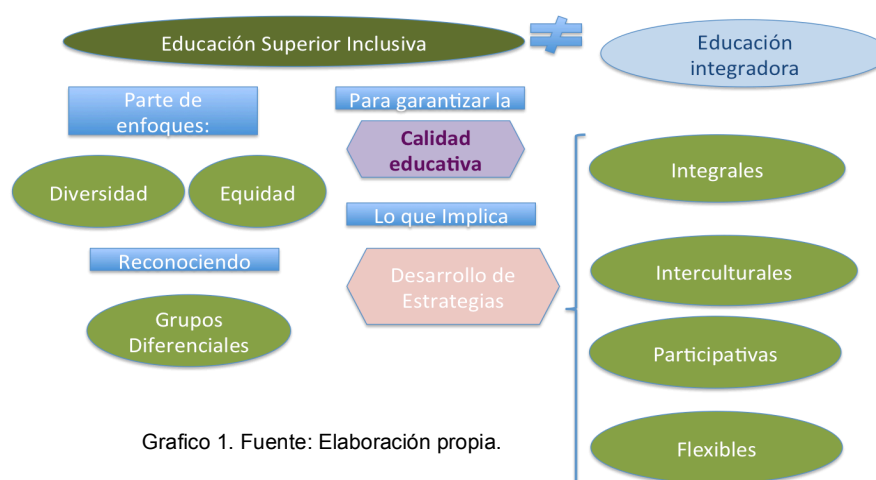


Grafico 1. Fuente: Elaboración propia.

Considerando lo propuesto por Gómez, Fernando, Aponte y Betancourt (2014) la revisión bibliográfica es una etapa importante de todo proyecto de investigación y con él se busca obtener la información fundamental en el campo de estudio, de una gran

cantidad de documentos que pueden ser muy extensos. Si bien la metodología de investigación puede variar entre en proyecto y otro, la metodología de la revisión bibliográfica puede ser aplicada a cualquier tema de investigación, esto posibilita la reutilización de las fuentes citadas por otros investigadores para profundizar la comprensión de las temáticas.

Siguiendo con los aportes de los autores ya mencionados, la metodología que se desarrolla para la revisión bibliográfica está compuesta de cuatro fases: Definición del problema, Búsqueda de información, Organización de la información y Análisis. En la definición del problema se delimita el campo de estudio, el cual debe estar lo suficientemente claro para iniciar la búsqueda de la información, segunda fase en la que se recurre a diferentes fuentes de información (revistas científicas y/o académicas, libros, sitios web, etc.) de forma estructurada teniendo siempre en cuenta los referentes mejores valorados por criterios como autor, fecha de publicación, estatus del repositorio en el que se encuentra, entre otros. Una vez se tiene la información se procede a organizarla, para ello cada investigador tiene su propio método: uso de mapas mentales, formatos de recolección de información, diagramas y/o esquemas. Finalmente, se da lugar al análisis de la información, este es el momento más dispendioso de la revisión bibliográfica, en el que se busca identificar cuáles de las fuentes encontradas y organizadas son útiles para comprender el campo de estudio de la investigación, para esta fase el o los investigadores pueden aplicar diferentes técnicas: mapas de ideas, mapas mentales y mapas conceptuales.

Apoiando esta postura, Amador (1998) propone que la revisión documental se da por tres etapas: consulta de documentos, contraste de la información y análisis histórico del problema. En el primer momento se consulta el contexto general del tema y se hace una búsqueda de documentos teniendo en cuenta las palabras claves. En la segunda etapa se aclaran dudas, se valida el material y se accede a nuevo material, para finalmente con el análisis histórico estudiar la evolución de los conocimientos sobre el tema.

Por otra parte, Latorre, Rincón y Arnal (2003,) a partir de los postulados de Ekman (1989) establecen que la revisión documental consiste en la recogida, clasificación, recuperación y distribución de la información. Particularmente, en esta investigación una vez se definió el problema, se consultaron fuentes como revistas académicas, sitios web académicos, libros e investigaciones con el objetivo de encontrar fuentes (revistas científicas y libros/capítulos) que aborasen tres temas en concreto: Educación Inclusiva, Educación Superior Inclusiva y Calidad Educativa.

A medida que se recopilaban los documentos se organizaban los segmentos de los textos más pertinentes para la comprensión del tema de investigación a través de una rúbrica de recolección de datos que incluye la cita textual, la página, la referencia completa, la interpretación y el posible segmento del proyecto para el que sería útil (justificación, marco teórico, antecedentes, etc.). Se usaron las siguientes bases de datos: Dialnet, DOAJ, Educational Evidence Portal, Eric, ISSN, Latindex, Google Scholar, Manes, Raco, Redib, Redinen, Teseo, Unesdoc, Cordis, CSIC. Entre otras, las revistas académicas consultadas fueron: Íconos- Revista de Ciencias Sociales; Revista de ciencias sociales de Uruguay; Revista de Ciencias Sociales de Costa Rica; Revista faces; REICE; Revista Dialogo Educativo; REXE; Revista Calidad de la Educación (Chile); Reidocrea; Cuadernos de Educación (Argentina); Revista Paginas; Revista Sapiens. En total se revisaron aproximadamente 90 documentos, de los cuales se han seleccionado los aportes de 45 para su uso en esta revisión bibliográfica atendiendo a la pertinencia de sus aportes para esta construcción.

Sobre las categorías usadas para la búsqueda de la información Gómez et al. (2014) proponen que para facilitar el proceso se deben aplicar ecuaciones de búsqueda (palabras claves, operadores lógicos) que incluyen términos puntuales del tema de investigación, también se deben tener en cuenta los patrones semánticos y de citación, así como identificar la estructura cognitiva y así poder establecer las líneas de investigación para estudiar el tema. Deben aplicarse elementos que permitan seleccionar de forma adecuada los documentos más importantes para la investigación eligiendo los necesarios.

En la investigación en curso, las ecuaciones de búsqueda fueron: inclusión, integración, educación inclusiva, principios de educación inclusiva, Diversidad, Equidad, Calidad educativa + educación inclusiva, educación superior, Educación superior + inclusión, grupos diferenciales, entre otros. En el cuerpo de este artículo que se presenta a continuación está el desarrollo de cada una de las categorías analizadas en esta revisión bibliográfica, dando a conocer el discurso asumido en la investigación doctoral que lo ampara y desarrollando cada uno de los temas en el orden lógico asumido por la investigadora. La organización del texto responde a la coherencia de nació de la revisión de los diferentes textos consultados y que luego fueron analizados y seleccionados.

Discusión

Hacia una Educación Superior Inclusiva

La educación como fenómeno social posibilita la interacción entre sujetos, caracterizados por presentar diferencias constitutivas que representan la diversidad humana comprendida como Diversidad. Es entonces una necesidad de los sistemas educativos desarrollar propuestas que atiendan la diversidad en escenarios formativos.

Estas propuestas nacen de enfoques inclusivos, los cuales tienen, entre otros, el objetivo de posibilitar la participación plena de las personas en todas las dimensiones de la vida humana. En la actualidad se está de acuerdo en que no solo se excluye por la situación económica de las personas (pobreza), la exclusión se relaciona también con la dificultad del sujeto para desarrollarse humanamente, la falta de un proyecto de vida, la ausencia de participación social y problemas de acceso a los sistemas de bienestar y protección (Blanco, 2006).

Las ideas anteriores hacen pensar en la inclusión desde su esfera macro, no reduciéndola únicamente a lo educativo, sino trascendiendo a lo social. En este sentido, ya desde la Convención de los Derechos de niños y niñas en el Artículo 2 se establece que “Una mayor inclusión social pasa necesariamente, aunque no únicamente, por asegurar la plena participación en la educación, para lo cual los niños y niñas no deben ser objeto de ningún tipo de discriminación por razones de origen social, étnico, religioso u otro” (UNICEF, 1989).

Para ampliar la anterior idea, Parrilla (2002) establece que “la inclusión es sobre todo un fenómeno social (antes y más aun que educativo). Lo que ratifica que la inclusión es un proceso de las sociedades, estando presente en todas las esferas de la vida de las personas.

Si bien las ideas anteriores nos hacen pensar en la inclusión y su objetivo social, se debe tener en cuenta que ésta pasa indispensablemente, aunque no solo, por la inclusión educativa, por el desarrollo de contextos educativos que acojan a todas las personas de la comunidad sin importar su procedencia (social, cultural, étnica), sus

características individuales, dando respuesta a la diversidad y necesidades particulares de los individuos (UNESCO, 2008).

En resumidas cuentas la Inclusión como un enfoque social, filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico, propone la distribución de bienes simbólicos y el fortalecimiento de las condiciones estructurales y las condiciones del proceso de enseñanza- aprendizaje, cuyos participantes son poblaciones en situación de vulnerabilidad social (Coincaud y Díaz, 2012).

En coherencia con lo anterior, nace en contextos pedagógicos el enfoque de educación inclusiva, el cuál “se fundamenta en el enfoque constructivista, desafiando las prácticas pedagógicas tradicionales de la educación y asegurando que los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje significativo” (Valenciano, 2009. Pág. 17).

Para cumplir con el propósito de ofrecer escenarios educativos significativos a los estudiantes, las teorías constructivistas han aportado una base sólida a la educación inclusiva, al respecto la UNESCO (2008) propone que:

Las teorías constructivistas y transaccionales nos muestran que los aprendizajes se ven fortalecidos a través de la participación diversificada de los estudiantes, por lo cual dentro de cada clase es factible incorporar adaptaciones curriculares para casos individuales. Ello implica a su vez, que los estudiantes se apoyen mutuamente de acuerdo a sus habilidades y fortalezas. De igual manera, las actitudes positivas y de valoración de los estudiantes por parte de los profesores son indispensables para la construcción de escuelas y grupos-curso integradores y participativos (UNESCO, Op. cit.). Es por ello que decimos que no hay escuelas cuya convivencia sea democrática y que formen en los valores de la justicia, la paz y la fraternidad, sino son escuelas inclusivas. Inclusión y convivencia van de la mano y se implican mutuamente (Pág. 41-42).

Lo anterior hace pensar que la educación inclusiva tiene como eje principal la participación de todos los estudiantes sin importar sus características particulares, y es precisamente la teoría constructivista la que marca un hito en las prácticas pedagógicas dándole importancia al estudiante como principal responsable de su proceso de aprendizaje, en el cual debe interactuar con otros para intercambiar saberes, aplicándolos en contextos reales que le permitan resolver situaciones.

Reconociendo que la participación es un elemento esencial de la propuesta educativa inclusiva, Booth y Ainscow (2000) proponen que a partir de la inclusión se busca aumentar la participación de los estudiantes en el aspecto cultural, curricular y comunitario de las instituciones, esto implica hacer una revisión exhaustiva de las condiciones reales de las escuelas para determinar las oportunidades y necesidades de los centros para mejorar los procesos.

Para otros autores como Coll (1988) amparados en la perspectiva constructivista “la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)” (Pág. 133). En este sentido, el constructivismo como corriente pedagógica se orienta a desarrollar aprendizajes que sean significativos en la vida de los estudiantes y les ayuden a desarrollar habilidades para aprender a aprender, dando mayor participación a los estudiantes, respondiendo a la diversidad y reduciendo la exclusión en y desde la educación (UNESCO, 2005).

Por su parte autores como Díaz Barriga y Hernández (1999) exponen que el desarrollo de habilidades para reflexionar sobre el propio aprendizaje, el pensamiento

crítico, la motivación, la responsabilidad por el estudio, y la cooperación buscando el bien colectivo (elementos del constructivismo), son factores que influye en la calidad de los procesos educativos, calidad referida además a la capacidad de los centros educativos de atender las necesidades particulares de los estudiantes. En palabras textuales “una escuela de calidad será aquella que sea capaz de atender a la diversidad de individuos que aprenden, y que ofrece una enseñanza adaptada y rica, promotora del desarrollo” (pág. 17).

Desde el enfoque inclusivo se pretende dar respuesta a las necesidades educativas de los individuos, planteadas desde múltiples perspectivas que se relacionan entre sí: cultura, políticas y prácticas educativas (Booth y Ainscow, 2000), citados por Valenciano (2009). Lo anterior hace pensar en dos características esenciales de la educación inclusiva: su surgimiento como respuesta a la urgencia de promover aprendizajes significativos para todas las personas y su carácter multiperspectivo.

La primera característica referida a la satisfacción de aprendizaje de todos y para todos es sustentada por el Ministerio de Educación Nacional- MEN (2009) cuando establece que la Diversidad “es la posibilidad de que todas las personas se formen y eduquen en la institución educativa de su sector y puedan gozar de todos los recursos que tiene ésta, sin que se le discrimine o limite su participación” (pág. 15-16). Si bien lo anterior alude al acceso al servicio educativo como eje importante para satisfacer el aprendizaje de todos los miembros de una comunidad, debe prestarse mayor atención al hecho de garantizar escenarios formativos a todos los sujetos sin que se discrimine su participación por algún factor de particularidad que posea la persona, entre otros aspectos porque cada uno posee una individualidad que ya marca nuestras diferencias como personas.

Partiendo de lo anterior, podría afirmarse que el objetivo de la educación inclusiva es “contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa” (Echeita y Ainscow, 2010: 2).

Apoyando lo anterior Blanco (2006) indica que la educación inclusiva puede ser una solución para superar la exclusión social que nace de las actitudes ante las diferencias de todo tipo y que se reproducen en las instituciones.

La eliminación de las barreras sociales propias de la exclusión en diferentes contextos (personales, políticos, institucionales, culturales, sociales y económicos) y que afectan la vida de estas personas, constituye una preocupación de la inclusión: transformar la cultura, estructura y prácticas educativas en las instituciones educativas para atender la diversidad de necesidades educativas de todo tipo, las cuales surgen en la sociedad por las características personales (Booth, 2000).

Otro organismo reconocido internacionalmente en temas de Educación es la UNESCO, quien define la educación inclusiva como:

(...) un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la EPT. (UNESCO, 2008: 7)

El aporte que hace la UNESCO a la definición conceptual de la educación inclusiva amplía el espectro de su comprensión en tanto reconoce que es importante no solo crear procesos educativos pensados en la diversidad, sino en crear experiencias que posibiliten la participación de los estudiantes, especialmente aquellos excluidos. En términos generales la UNESCO (2005) propone que la inclusión esta relaciona con el proceso de garantizar acceso, participación y logros de todos los estudiantes, haciendo mayor énfasis en aquellos que se encuentran en condiciones de riesgo de ser marginados o excluidos.

A propósito de la Inclusión vista como un proceso, Echeita y Ainscow (2010) proponen que la inclusión debe ser vista como una búsqueda permanente de mejores formas de responder a la diversidad del estudiantado. Se trata de ver la diferencia como una oportunidad para aprender de ella, sacándole partido en el proceso de aprendizaje. Si se habla de inclusión como proceso, para estos autores es importante tener en cuenta el tiempo, lo que implica que los cambios trascendentales no se dan de un momento a otro.

Para resumir la propuesta de educación inclusiva, la UNESCO (2005) propone cuatro postulados básicos sobre este tópico:

- La inclusión es un proceso, para aprender a vivir con las diferencias y “aprender a aprender” a partir de ellas.
- La inclusión busca identificar y remover barreras, para el aprendizaje y la participación de todos, y busca la mejor manera de eliminarlos
- La inclusión se refiere a la presencia, participación y logros de todos los estudiantes
- La inclusión pone particular énfasis en los grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener rendimientos académicos menores a los esperados (UNESCO, 2005: 41).

Diferencias de la Educación inclusiva con la Educación integradora

La educación inclusiva no siempre ha tenido las características enunciadas en el anterior numeral, como antecesor de éste enfoque se encuentra la integración, la cual “trata de la visión propia de los años 80 y 90, la cual estaba enfocada en atender a las personas en situación de discapacidad bajo el término “necesidades educativas especiales” (MEN, 2013: 8).

Podría decirse entonces que la educación integradora fue un primer intento por satisfacer las necesidades propias de un grupo partículas: estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Esta visión un poco limitada de atención a la diversidad se convirtió en una forma de aportar respuestas a la población con NEE en su momento, siendo el paso inicial para visionar la diversidad como una oportunidad de transformación de las prácticas educativas en lugar de un problema (UNESCO, 2003).

La integración de los estudiantes con NEE en contextos educativos regulares supone hacer adecuaciones curriculares para educar a todos los niños, sin embargo, la educación inclusiva va más allá: propone la atención de todos los tipos de diversidad posiblemente existentes en las instituciones educativas, ofreciendo condiciones permanentes de acceso, permanencia y participación activa. Para la UNESCO:

El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (Unesco, 2003)

En línea con lo anterior, Blanco (2006) señala que el foco de la inclusión es más amplio que el de la integración, la cual busca cumplir con el derecho a educarse que tienen las personas con necesidades educativas especiales en escuelas comunes recibiendo las ayudas que requieren para facilitar sus procesos educativos. La inclusión por su parte aspira a garantizar también el derecho a la educación pero en todos los grupos de personas con necesidades diversas, no solo quienes tienen NEE.

Para Monereo (1985) la integración escolar es un proceso que reúne a los estudiantes, con y sin desventaja en un mismo escenario bajo distintas situaciones escolares, para responder por igual a las necesidades de todos. Contrario a lo anterior la Inclusión si bien reúne a los estudiantes en el mismo contexto, posibilita en cada uno de ellos el reconocimiento de sus diferencias y provee de experiencias equitativas, dando a cada quien lo que necesita. En ese orden de ideas desde la inclusión se rompen las limitaciones de aprendizaje y participación que existen en contextos educativos, desarrollando acciones que rompan con las barreras físicas, individuales e institucionales que dificultan las oportunidades de aprender y participar de todos (Booth, 2000). Las acciones ya mencionadas deben tener siempre presente el propósito de emancipar: transformar la cultura, la estructura y la práctica educativa para atender a las diferencias de todos los miembros de la comunidad educativa.

Podría decirse entonces que existen diferentes maneras y niveles de integración escolar: desde una integración netamente física, en que los estudiantes comparten un mismo espacio físico pero no se asocian; luego una integración social en la que se desarrollan en común algunas actividades extracurriculares; y finalmente una integración funcional, en la que todos los estudiantes participan en los mismos programas educativos (Warnock, 1981).

A manera de conclusión podría retomarse en este punto la orientación del MEN (2013) en sus Lineamientos de Educación Superior sobre la diferencia entre los dos enfoques en mención:

La acción de incluir trasciende la integración, ya que no se trata únicamente de atender a un grupo social específico por medio de acciones transitorias, sino de ofrecer a todos los estudiantes un conjunto sólido de políticas institucionales que buscan, desde el primer momento, la igualdad de oportunidades. Aunque en su momento la integración sirvió para visibilizar ciertos grupos excluidos de los sistemas educativos, el concepto no forma parte del léxico de la educación inclusiva (Pág. 8).

Asumir entonces en enfoque inclusivo requiere reconocer que se debe incluir a todos en contextos sociales y educativos y no instalarlos en escuelas regulares. Hablar de inclusión como lo expresa Stainback y Stainback (1999) requiere abandonar el término de integración con el que se busca reintegrar a la escuela y los grupos sociales a personas que han sido excluidas. Así las cosas, hablar de inclusión refiere reconocer la diferencia como una oportunidad y hablar de integración es marcar las diferencias como necesidades que deben ser atendidas desde contextos ajenos. La educación inclusiva busca dejar de lado la pretensión de "normalizar" a los estudiantes excluidos

adaptándolos a currículos y sistemas pensados para estudiantes “regulares”, más bien su preocupación es proponer un currículo que acoja a todos satisfaciendo las necesidades particulares.

En aras de cumplir el propósito investigativo de esta tesis doctoral, se asume en este proceso que el enfoque inclusivo es el adecuado dado que no solo está a la vanguardia de las propuestas pedagógicas, sino que su aplicación en la universidad cumple con lo establecido legalmente para este nivel formativo y brinda las posibilidades de acción requeridas para las diferentes poblaciones allí existentes. Lo anterior comprendiendo que:

La inclusión supone un Sistema Educativo unificado e integrado para todos/as, que conlleva una puesta en cuestión de nuestros sentidos y de nuestras prácticas. Se trata de la complementariedad de educación común y de especial para el desarrollo de trayectorias educativas integrales, donde la educación especial no es “foco” de un programa compensatorio, sino que se configura en un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo, especializado y complementario orientado a mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje (Coincaud y Díaz, 2012).

Educación Superior Inclusiva

Antes de entrar a definir la concepción de Educación Superior Inclusiva que se acoge en esta investigación, se define este nivel educativo de acuerdo a la Ley 30 de 1992, la cual en su artículo 1 y 2 expresa que “La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional. La Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado” (Pàg. 12-13) .

Teniendo clara la definición de educación inclusiva, habiendo explicado la diferencia sustancial entre educación inclusiva y educación integradora, y asumido el primero de estos enfoques como el adecuado para el presente estudio, se procede a continuación a teorizar sobre el tema de educación superior inclusiva. Para ello se inicia con la aproximación legal de este término desde los Lineamientos de Educación Superior en Colombia, los cuales establecen que:

(...) la educación inclusiva debe ser examinada como una estrategia central para luchar contra la exclusión social. Es decir, como una estrategia para afrontar ese proceso multidimensional caracterizado por una serie de factores materiales y objetivos, relacionados con aspectos económicos y político-jurídicos (ingresos, acceso al mercado de trabajo y a activos, derechos fundamentales), y factores simbólicos y subjetivos asociados a acciones determinadas que atentan la identidad de la persona (rechazo, indiferencia, invisibilidad) (MEN, 2013. Pág. 7)

Esta visión de la educación superior inclusiva desde el marco legal colombiano da cuenta de las acciones desarrolladas por el estado para luchar en contra del flagelo de exclusión social. Para Chirelou (2009) el diseño y aplicación de políticas públicas inclusivas en educación superior responde a factores propios de los países en lo referente a su estructura social, a las formas en que se concibe la propia educación superior y a las ideas que afectan a las instituciones y sus valores.

En coherencia con lo anterior Flórez, Moreno, Bermúdez, y Cuervo (2009) indican que:

La educación superior inclusiva implica la generación de cambios en las políticas y las prácticas institucionales, producto del trabajo conjunto de una comunidad educativa, los cuales deben ser sostenibles en el tiempo y transferidos a los nuevos miembros de la comunidad. La Educación Superior Inclusiva reconoce el valor de todos los seres humanos, celebra la diversidad y brinda múltiples posibilidades de participación y pertenencia dentro de la comunidad. Ofrece los soportes necesarios para garantizar la inclusión social de aquellos quienes ven restringida su participación y el ejercicio pleno de sus derechos, por no contar con un entorno capaz de responder a sus necesidades y particularidades, y que por tanto han sido sistemáticamente excluidos por su raza, condición social, etnia, pobreza, discapacidad, etc. Reconoce que la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad requiere de diversos actores, no sólo quienes se encuentran dentro de la institución, sino de todos los que conforman la comunidad educativa, y actores externos que pueden contribuir desde fuera con la consecución del propósito planteado (Organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, organizaciones civiles y comunitarias y los ciudadanos en general). (Pág. 13).

La materialización de las políticas públicas para la educación superior inclusiva desemboca en propuestas curriculares universitarias que cumplen, según la UNESCO (2003) con cuatro elementos fundamentales: El primero reconoce la inclusión como proceso en el que se debe buscar constantemente mejores formas de respeto a la diversidad. El segundo elemento se refiere a la inclusión como elemento que identifica y elimina barreras para planear mejores políticas educativas y sus prácticas. El tercer elemento reconoce la importancia de la participación de todos en contextos educativos y el último elemento referencia la necesidad de dar mayor atención a los grupos poblacionales más vulnerables o en riesgo de exclusión.

El caso de la aproximación de la universidad a la inclusión social específicamente el asentimiento de la diversidad es un asunto discutido y su tratamiento tiene tintes de superficialidad aun cuando ya se ha avanzado en el discurso que permea la vida universitaria, sin embargo, es menester de la Universidad inclusiva evaluar más que el desarrollo de competencias generales y específicas propias de la formación laboral, incluyendo las competencias para cooperar entre pares para favorecer la inclusión (Gómez, Espinoza & Cañedo, 2012).

Enfoques de la Educación Superior Inclusiva

La educación superior inclusiva reconoce dos pilares fundamentales en el proceso educativo, a continuación se explica cada uno de ellos:

Diversidad

La diversidad en el marco de la educación inclusiva es uno de los conceptos más representativos, entendido como una característica innata de los sujetos. Sin embargo, esta característica innata en algunas circunstancias representa un problema cuando se clasifica a la persona por su condición diferencial considerándolo “normal o anormal”.

En línea con lo anterior, el MEN propone que:

Desde la inclusión se considera que la diversidad está dentro de lo “normal” y el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias derivadas de: género, raza, religión, cultura, posibilidades de aprendizaje, entre otras, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, como medio para enriquecer los procesos educativos (MEN, 2009. Pág. 14-15).

Ahora bien, retomando la diferencia entre educación inclusiva e integradora, podría afirmarse que esta última tiene como interés principal apoyar la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales incorporándolos al sistema educativo, haciendo uso estrategias de rehabilitación individualizada, haciendo adaptaciones del currículo y etiquetando a estos estudiantes como “especiales”. Por su parte, la educación inclusiva reconoce que todos tenemos características que nos hacen diferentes entre sí, y que es necesario dar respuesta a todos, al respecto la UNICEF y UNESCO (2000) reconocen que “en la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales”.

En otro orden de ideas, es inherente al hablar de inclusión educativa dar respuesta, por medio de la equidad a la diversidad y grupal del estudiantado, por ello, La inclusión envuelve a la diversidad, transformando el quehacer pedagógico a los distintos estudiantes para que cada uno de ellos no solo pueda ingresar a la escuela, sino tener mejores condiciones de permanencia y participación en la sociedad (UNESCO, 2008). Recordemos además que “Las escuelas con carácter inclusivo asumen el principio de la diversidad y por tanto, organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo” (Sarto y Venegas, 2009. Pág. 20).

Ahora bien, desde este proceso investigativo se busca reconocer la diversidad de los posibles grupos diversos en contextos educativos de la Universidad del Norte, en ese sentido se reconoce que los posibles grupos diversos que pueden existir en contextos de educación superior son: Estudiantes con necesidades educativas especiales, discapacidad y/o talentos excepcionales; Estudiantes en situación de desplazamiento forzado, violencia y frontera; Grupos pluriétnicos; Población con Diversidad afectivo sexual e igualdad de género: Población con dificultades socio-económicas (MEN, 2013).

Sobre estos grupos diversos podría afirmarse que el modelo de educación inclusiva pone específico énfasis en ellos, dado que podrían estar en situación de riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar, lo que implica que se acojan medidas para garantizar su acceso, presencia y participación en el sistema educativo (Echeita & Ainscow, 2010).

Para resumir el abordaje de la diversidad que se ha pretendido hacer en este escrito y así explicar su rol en la educación inclusiva, se toma en este punto los presupuesto de Sacristán (1999), quien indica que la diversidad es una condición natural de los sujetos de ser distintos y diferentes, pero también hace referencia a diferencia, la cual es asumida en la mayoría de los casos de forma negativa, impidiendo a los “diferentes” acceder a las oportunidades de participar en sociedad. Desde esta perspectiva contraria a la inclusión educativa lo diverso se opone a lo homogéneo, lo desigual lo confrontamos con la nivelación, que es una aspiración básica de la educación vista como capacitación para evolucionar en oportunidades.

Equidad

El segundo elemento de la educación inclusiva es la equidad. Para el MEN (2013) hablar de equidad en educación implica reconocer la diversidad de los actores educativos, adaptando el sistema a las diferencias existentes entre los sujetos (sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas) para darle a cada uno lo que necesita en su justa medida. En palabras textuales la equidad “se define como “dar a cada uno lo que cada uno necesita”, significa reconocer que las

personas tienen posibilidades personales y necesidades de apoyo diferentes para llegar a ser individuos autónomos y productivos (MEN, 2009. Pág. 15)

En este sentido la equidad se diferencia de la igualdad porque mientras la primera busca satisfacer las necesidades de los individuos desde el reconocimiento de sus diferencias, la segunda busca darle a todos lo mismo sin identificar primero sus particularidades.

Es importante mencionar en este punto que la equidad no siempre ha sido incorporada a los sistemas educativos tal y como se ha conceptualizado anteriormente, para Sánchez y Manzaneres (2014) la evolución de la categoría equidad ha sido posible en entornos democráticos en los que se ha ido reconociendo y garantizado los derechos humanos, puntualmente:

Con la creación de los sistemas educativos, entre finales del XVII y principios del XX, se empiezan a fraguar las bases del Derecho a la Educación en torno a una provisión básica de la educación primaria. En la actualidad, la equidad es una demanda social derivada de la aspiración ciudadana que, amparada en valores democráticos y de progreso humano, intenta conjugar metas individuales y colectivas basadas en la justicia y la igualdad, asumiendo un mayor protagonismo en reivindicar a una sociedad más justa y equitativa. Todo esto empieza a cristalizarse con el surgimiento de movimientos sociales y culturales (s.p.).

A pesar del antecedente de no existencia de equidad en la realidad social e histórica de las sociedades, es importante validar y dar vida a este enfoque para lograr procesos educativos inclusivos, recordemos que desde esta perspectiva es necesario proporcionar los principios de igualdad (lo común) y diferenciación (lo diverso). Así, deber de las instituciones garantizar la equidad en tres aspectos: en el acceso, en los procesos y permanencia en ellos y en los resultados, de esta forma la educación puede romper las barreras de la desigualdad (UNESCO, 2007).

Principios de la educación superior inclusiva

A continuación se describen los principios de la Educación Inclusiva abordados desde diferentes referentes, entre ellos los propuestos por el Ministerio de Educación Nacional desde los Lineamientos de Educación Superior, entendiéndolos como aspectos esenciales para el desarrollo de propuestas en el marco de la educación universitaria:

El principio de Integralidad

Hace referencia a la dimensión de las estrategias y líneas de acción que deben ser detectadas para la inclusión de todos los estudiantes en el sistema educativo. Se resalta aquí el valor sistémico de esas líneas no solo al dejar claro las formas de acceso y permanencia sino a trabajar en aspectos como la calidad en términos del desarrollo integral de la persona y la pertinencia, entendida desde la educación inclusiva como la relación de las Instituciones de Educación Superior con su entorno y su incidencia en lo social, económico, cultural y político, ofertando métodos adecuados para toda la comunidad (MEN, 2013).

De igual forma, la UNESCO (2007) en su documento “Educación de calidad de calidad para todos: un asunto de derechos humanos”, propone que:

Una educación es de calidad si promueve el desarrollo de las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida humana, afrontar los desafíos de la

sociedad actual y desarrollar el proyecto de vida en relación con los otros. El desarrollo integral de la personalidad humana es una de las finalidades que se le asignan a la educación en todos los instrumentos de carácter internacional y en las legislaciones de los países de la región. La educación también es relevante si está orientada hacia las finalidades que son fundamentales en un momento y contexto dados, en tanto proyecto político y social (Pág. 9).

El principio de Flexibilidad

Este principio concierne a la capacidad de adaptación para responder a los diferentes tipos de diversidad, partiendo de la premisa de que las realidades estudiantiles en educación superior son cambiantes y por ello los lineamientos deben estar prestos a su revisión, cambio y actualización (MEN, 2013).

Para la UNESCO (2008) “La flexibilidad y variedad debe estar situada en el centro mismo del quehacer de la escuela, tanto en términos de estructura como de contenido, con la meta de ofrecer a cada individuo una educación relevante y óptimas oportunidades de desarrollo” (Pág. 41).

Por otra parte Stainback y Stainback (1999) proponen que la flexibilidad se da cuando los miembros de la comunidad escolar disponen de una mente abierta y ánimo para la revisión del currículo, de sus objetivos y estrategias utilizando al tiempo mecanismos de resolución de problemas.

La Interculturalidad

En términos generales la interculturalidad es entendida como la relación que se crea intencionalmente entre culturas para lograr el diálogo y encuentro entre ellas desde su reconocimiento. En esta relación entre culturas no se busca que alguna de ellas pierda su esencia e identidad, más bien se pretende enriquecerlas. Para el Centro virtual Cervantes (2016) en la enseñanza, la interculturalidad promueve el desarrollo de valores sociales y recientemente es un aspecto que se incluye en los currículos.

En educación superior, si bien la interculturalidad no es reconocida como un principio de este tipo de educación, se considera su valor en el cambio, el intercambio, el diálogo y aprendizaje de los saberes diferentes en contextos de respeto. Para el MEN (2013):

Se asume este término “como el reconocimiento de aprender del que es diferente a cada persona y de la riqueza que se encuentra implícita en la misma diversidad que conforma el grupo social (...) La interculturalidad va más allá de una simple cuestión de tolerancia y pretende examinar la capacidad transformadora de las instituciones de educación superior de sus propios sistemas educativos con el fin de asegurar a toda la población el derecho a una educación de calidad (Pág. 13-14).

Participación

Desde los Lineamientos de Educación Superior del MEN la participación se refiere a:

(...) tener voz y ser aceptado por lo que uno es (...) En el caso colombiano, este objetivo se refiere a alcanzar una educación de calidad, para lo cual la participación de la comunidad es un referente para la construcción del enfoque de educación inclusiva en el contexto del país (Pág. 11-12)

En coherencia con la propuesta el MEN, El Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Freie Universität Berlin (2016) propone que:

Se entiende por participación social a aquellas iniciativas sociales en las que las personas toman parte consciente en un espacio, posicionándose y sumándose a ciertos grupos para llevar a cabo determinadas causas que dependen para su realización en la práctica, del manejo de estructuras sociales de poder. La participación se entiende hoy como una posibilidad de configuración de nuevos espacios sociales o como la inclusión de actores sociales en los movimientos sociales, en organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, o como la presencia en la esfera pública para reclamar situaciones o demandar cambios.

Desde un enfoque inclusivo se busca que los sujetos estén y participen para tener éxito. En este sentido, Echeita y Ainscow (2010) proponen que:

(...) el término “presencia” está relacionado con el lugar dónde son educados los niños y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad asisten a las clases. La inclusión educativa se entiende muchas veces de forma restrictiva como un asunto de localización, de lugares; “a qué tipo de centros acuden determinados alumnos”, lo que impide el análisis sistémico que debemos realizar sobre el conjunto del sistema educativa y al que antes nos referíamos. Los lugares son importantes pero de manera interdependiente con las otras dos variables que estamos mencionando: participación y aprendizaje. El término “participación” se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus “voces” y la valoración de su bienestar personal y social. Por último, el término 'éxito' tiene que ver con los resultados de “aprendizaje” en relación al currículo de cada país, no sólo con los exámenes, o con los resultados de las evaluaciones estandarizadas (Pág. 5).

Por otro lado, Stainback & Stainback (1999) añaden unos principios que permiten garantizar aulas netamente inclusivas, entre ellos está: la Adaptación del curriculum disponiéndolo en función de las necesidades de los estudiantes; la formación homogénea del equipo; la participación activa de todos los miembros de la comunidad en la toma de decisiones; la aceptación de todos los miembros; y la filosofía escolar que reconoce el valor de la diversidad.

En conclusión, la educación superior colombiana de calidad necesita de escenarios en los que se promueva la participación del estudiante en su propio proceso de desarrollo humano en todas sus dimensiones (integralidad y participación), adaptándose a sus realidades cambiantes (flexibilidad), en condiciones de intercambio constante con otros (interculturalidad).

Calidad Educativa y Educación Superior

En el anterior apartado se indicó que una educación superior de calidad necesita cumplir con los principios de Integralidad, Participación, Flexibilidad e Interculturalidad. Sin embargo, a continuación se pretende ahondar en profundidad sobre el tema de la calidad educativa, como se garantiza ésta en contextos de Educación Superior y cuál es su relación con la educación inclusiva.

Calidad educativa

La calidad educativa se describe como el conjunto de condiciones que permiten el mejoramiento permanente de la educación en todos los niveles. No obstante, como lo proponen Harvey y Green, citados por el MEN (2013) “la calidad es un concepto dinámico que posee diferentes significados dependiendo del contexto en el que se

utiliza” (Pág. 14). En este sentido la calidad no es un elemento estático, por el contrario requiere de permanente revisión y perfeccionamiento para lograr las metas formativas de la educación.

Por su parte autores como Díaz Barriga y Hernández (1999) exponen que “una escuela de calidad será aquella que sea capaz de atender a la diversidad de individuos que aprenden, y que ofrece una enseñanza adaptada y rica, promotora del desarrollo” (Pág. 17). Así las cosas, el desarrollo de habilidades para reflexionar sobre el propio aprendizaje, el pensamiento crítico, la motivación, la responsabilidad por el estudio, y la cooperación buscando el bien colectivo (elementos del constructivismo), son factores que influye en la calidad de los procesos educativos, calidad referida además a la capacidad de los centros educativos de atender las necesidades particulares de los estudiantes.

En el sistema de educación Superior colombiana la Comisión Nacional de Acreditación CNA indica que las condiciones de calidad conciernen a la cualificación de los docentes, el desarrollo de investigación y la proyección social de las Universidades, así como los procesos que se desarrollen en estas instituciones para garantizar la calidad y la acreditación. En palabras precisas del CNA “el concepto de calidad aplicado a las Instituciones de Educación Superior hace referencia a un atributo del servicio público de la educación en general y, en particular, al modo como ese servicio se presta, según el tipo de institución de que se trate” (MEN, 2013: 14-15)

Este orden de ideas, la política educativa del Gobierno de la Prosperidad (Política de la actual presidencia de Colombia) se fundamenta en la idea de que:

(..) una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y viven en paz (...) Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad (MEN, 2010. S.p.)

Desde la anterior perspectiva ya se reconoce que el ofrecimiento de escenarios educativos equitativos y pertinentes contribuye en gran medida a mejorar las situaciones de injusticia social e inequidad, objetivo esencial del enfoque de educación inclusiva. En coherencia con esto, la UNESCO (2008), indica que:

Una educación de calidad para todos, es entendida como un bien público, un derecho humano fundamental y una responsabilidad del conjunto de la sociedad. Los rasgos característicos de un enfoque de la educación como derecho humano fundamental, son su orientación al pleno desarrollo de la persona humana, y a la comprensión y convivencia pacífica entre los pueblos (Pág. 8).

Enfoques de la Calidad Educativa

Aclarado el concepto de calidad educativa, se concentra la atención en este punto a definir los diferentes enfoques de calidad en educación desde diferentes perspectivas teóricas. El primero de estos enfoques es el de *Eficacia*, en el que un programa de educación será de calidad siempre y cuando logre las metas y objetivos establecidos, es decir, si el estudiante aprende lo que tiene que aprender. Otro enfoque de calidad educativa es el de relevancia, en este sentido los programas educativos son de calidad cuando ofrecen contenidos útiles para la vida del estudiante. Finalmente, en esta clasificación de enfoques de calidad educativa propuestas por el OpenCourseWare de la Universidad de Salamanca- OCW-USal (s.f.), la calidad

puede ser vista desde los recursos y los procesos, entonces, una institución de calidad es aquella en la que se cuente y se empleen los recursos y procesos eficientemente. Estas tres miradas de calidad educativa no deben ser vistas de forma aislada pues deben integrarse las tres para comprender de forma holística el sistema de calidad en educación.

Otros autores como Ravela (1994) (citado por Bondarenko, 2007) resume la calidad educativa en los siguientes enfoques: eficacia, relevancia y calidad de los procesos. En este enfoque la calidad se asocia con la equidad dado que se emplean como conexiones las categorías de participación y transparencia.

Componentes o Factores de la Calidad educativa

Existen factores para determinar el nivel de alcance de la calidad en establecimientos educativos: indicadores o identificadores y predictores de calidad. Los indicadores o identificadores son abordados por Palacios (1996) como variables dependientes o de criterio y sirven para confirmar la calidad como resultado alcanzado en un centro educativo. Para la Fundación Europea para la Gestión de Calidad, estos indicadores son conocidos como resultados y permiten medir el grado de idoneidad de la calidad educativa (procesos, resultados, opinión de los clientes, etc.). En ambas denominaciones (indicadores o resultados) el eje central es que son características que se miden para identificar el nivel de calidad de una institución. Por su parte, los predictores de calidad son los indicadores que una institución educativa debe tener en cuenta para en el futuro lograr niveles de calidad deseables. Para la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad estos predictores son agentes de la calidad.

Si hablamos de indicadores de calidad educativa, la UNESCO (2007) a grandes rasgos propone que “La calidad de la educación, en tanto derecho fundamental de todas las personas, ha de reunir, desde la perspectiva de la inclusión, las siguientes dimensiones: respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad y eficiencia y eficacia” (Pág. 7).

Para lograr el desarrollo de estas condiciones es necesario comprender que: Primero, la calidad y la equidad - por su parte- son compatibles y además indisociables, pues una educación es de calidad si ofrece los recursos y las ayudas en justa medida a quienes las necesitan para que estén en condiciones de ejercer su derecho a la educación. En palabras textuales de la UNESCO (2007) “La equidad significa asegurar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad para toda la población, proporcionando a cada quien los recursos y ayudas que requieren” (Pág. 5).

Segundo, la calidad educativa desde el enfoque de derechos se orienta a:

La calidad de la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa. Ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos humanos, por lo que a nadie se le puede excluir de ella. El derecho a la educación significa el derecho a aprender a lo largo de la vida y está fundado en los principios de obligatoriedad y gratuidad, y en el derecho a la no discriminación (UNESCO, 2005. Pág. 5).

En continuidad, la eficiencia y eficacia a las que se refiere la UNESCO (2007) son propiedades básicas de la educación de calidad desde el enfoque inclusivo. De esta manera se precisa que “Es preciso identificar en qué medida se es eficaz en el logro de aspectos que traducen en términos concretos el derecho a una educación de

calidad para toda la población. Es necesario analizar en qué medida la operación pública es eficiente, respetando el derecho ciudadano a que su esfuerzo material sea adecuadamente reconocido y retribuido. La eficiencia no es un imperativo economicista, sino una obligación derivada del respeto a la condición y derechos ciudadanos de todas las personas” (Pág. 9). La eficacia y la eficiencia son condiciones de la acción pública que indican en qué nivel se alcanzan los objetivos y se usan adecuadamente los recursos destinados a la educación.

Cuarto, la relevancia es el desarrollo que los estudiantes deben lograr de las competencias precisas para tener voz y voto en los diferentes ámbitos de la vida humana y convivir con los otros. Por último, pero no menos importante, la pertinencia se relaciona con el principio ya explicado de flexibilización, en tanto se debe flexibilizar la enseñanza para dar respuesta a la diversidad de los individuos y sus contextos.

Por otra parte, Blanco (2006) establece que:

(...) una educación es de calidad si da respuesta a la diversidad del alumnado, es decir si se ajustan la enseñanza y las ayudas pedagógicas a la situación y características de cada uno, y si se les proporcionan los recursos necesarios para progresar en su aprendizaje.

En conclusión, garantizar una educación de calidad supone desarrollar procesos educativos que acojan estudiantes de diferentes contextos sociales, culturales y diferentes habilidades, convirtiendo la educación en una herramienta para lograr la cohesión social. Sin embargo, como lo expresa la UNESCO:

(...) el desarrollo de escuelas y sociedades más inclusivas e igualitarias no puede lograrse solamente a través de la educación, siendo necesaria una mínima equidad social que garantice las condiciones que hacen posible el aprendizaje, por lo que es necesario el desarrollo de políticas intersectoriales que aborden de forma integral los factores externos e internos a los sistemas educativos que generan exclusión, discriminación y desigualdad (2008).

Calidad educativa en educación superior

En educación superior la calidad busca responder a las necesidades particulares de los individuos pertenecientes a comunidades, entonces la calidad responde no solo al individuo, también a la sociedad. Para el MEN (2013):

La calidad se relaciona entonces con el desarrollo integral de la persona dentro de la sociedad, en la manera como se adapta el conocimiento a las condiciones particulares de los estudiantes y, como lo afirma Gadotti, a la capacidad que tienen estos para “enfrentar sus problemas cotidianos junto con otros y no individualmente”. La calidad busca entonces responder a las necesidades, expectativas e intereses de las comunidades y pueblos a las que va dirigida la acción educativa en su conjunto, incorporando con claridad la dimensión colectiva de la construcción de los saberes (Pág. 16).

Siguiendo con la propuesta de calidad en educación superior en Colombia, el CNA (s.f.) propone que Calidad educativa hace referencia a una propiedad del servicio público de la educación en general y, en particular, a la forma en que se presta ese servicio según el tipo de institución. Para el CNA la calidad de la educación superior es su razón de ser, busca reconocerla, velar por su acrecentamiento y promover su desarrollo. Para este estamento, la calidad supone el esfuerzo permanente de las

instituciones para responder responsablemente con sus requerimientos propio. Estas funciones se resumen en: docencia, investigación y proyección social, reciben diferente focalización en las instituciones, dando lugar a distintos estilos de institución.

El CNA establece que para determinar la calidad en las instituciones se tiene en cuenta: las características de las instrucciones que expresan denominaciones de cada tipo de establecimiento; Los referentes históricos (la normatividad existente y las orientaciones básicas que movilizan el sector educativo, entre otros); Lo que la institución considerada como su especificidad o su identidad (la misión institucional y sus propósitos). En definitiva la valoración de la calidad desde el CNA es un ejercicio hermenéutico en el que el funcionamiento de las instituciones y sus programas se reconocen en su contexto social, económico, ambiental y cultural.

En otra arista, la calidad educativa en educación superior es examinada por autores como Cataño y García (2012), quienes hacen una análisis diferentes abordajes del termino y establecen que:

Respecto a los objetivos y finalidades institucionales también se encuentra la definición de calidad de la educación superior del programa de cooperación entre instituciones de educación superior de la Unión Europea y América Latina ALFA (2009), pero esta vez haciendo alusión a la misión, ya que la calidad se puede definir como el grado de ajuste de las acciones de una institución para poner en marcha las orientaciones que emanan desde su misión y propósitos institucionales.

Son los mismos Castaño y García (2012) quienes reconocen que la calidad de la educación superior no puede analizarse términos arbitrarios, y esto se evidencia a través de la medida del impacto social de los programas y sus instituciones desde aspectos como: la matrícula, áreas de conocimiento, programas, vinculación con el sector productivo, y por el impacto en la sociedad. Por lo anterior podría determinarse que la calidad depende en gran medida de las condiciones propias de las instituciones y sus programas.

Para continuar con el tema de calidad en educación superior se relaciona el mismo son el la perspectiva inclusiva, en consecuencia, la UNESCO (2008) indica que para lograr la calidad educativa desde el enfoque inclusivo debe existir un equilibrio entre la excelencia y la equidad. Para ello se debe garantizar que se ofrezca una educación acorde a las necesidades de los individuos que les permita aprovechar las oportunidades y aprender en niveles de excelencia para evitar reproducir desigualdades sociales. La UNESCO agrega que “La personalización de las ayudas es un aspecto clave porque las políticas de equidad suelen caracterizarse por ofrecer lo mismo a todos, lo cual limita su potencialidad para promover el máximo desarrollo de las personas” (Pág. 10).

Siguiendo estas ideas este mismo autor propone que “(...) la diversidad que se introduce en la escuela remite al tema de la equidad, que es una de las dimensiones constitutivas de la calidad” (UNESCO, 2008). Pág. 40). Con la anterior referencia no solo queda explícita la estrecha relación entre el enfoque de diversidad de la educación inclusiva y la calidad educativa, sino que la deja clara la relación con la equidad como factor importante para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

A manera de cierre, podría afirmarse a partir de la revisión bibliográfica hecha hasta el momento que desarrollar escenarios de formación superior en los que se atienda a la diferencia de toda índole es una necesidad que debe considerarse preponderante dado a la importancia de incluir a todos y todas en escenarios educativos que permitan ampliar los horizontes de desarrollo humano por medio de experiencias

integrales, interculturales, flexibles y participativas. Posibilitar la inclusión de grupos diversos en la universidad es garantizar la calidad educativa en tanto se cumple con criterios de equidad (dar a cada quien lo que necesita en su justa medida) para atender a la diferencia con procesos que respeten la individualidad desde la colectividad.

Referencias

- Amador, M. (1998). *Redes telemáticas y educación*. Sevilla: Máster en Multimedia y Educación.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 1-15.
- Bondarencó, N. (2007). Acerca de las definiciones de la calidad de la educación. *Revista Educere*, 11, 613-621.
- Booth, T. (2000). *Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos*. París: UNESCO.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2004). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Versión en castellano Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Castaño, G. y García, L. (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. *Revista Educ*, 15, 219-243.
- Centro virtual Cervantes. (2016). *La interculturalidad*. (Archivado por WebCite ® en <http://www.webcitation.org/6vTVKYpZ9>)
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 5-25.
- CNA. (s.f.). *¿Qué significa calidad en educación superior? ¿cómo se determina?* (Archivado por WebCite ® en <http://www.webcitation.org/6vTVSSGIE>)
- Coincaud, C. y Díaz, G. (2012). Hacia una Educación Inclusiva, Reinventar las prácticas curriculares, más allá de las políticas educativas. *Revista RUEDES*, 3, 18-39.
- Coll, C. (1988) *Psicología y Curriculum*. Barcelona: Laia.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: Editorial: Mc Graw Hill.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. En II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. (Archivado por WebCite ® en <http://www.webcitation.org/6vTVhQziA>)
- Flórez, R., Moreno, M., Bermúdez, G. y Cuervo, G. (2009). Lineamientos de política para la atención educativa de poblaciones en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior en Colombia. *Revista Areté*, 9, 11-24.
- Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Freie Universität Berlin. (2016). *La participación Social*. Berlin.
- Gómez, V; Espinosa, C. y Cañedo, C. (2012). El Acceso y la Retención en la Educación Superior de Estudiantes con Discapacidad en Ecuador. *Revista Formación Universitaria*, 5, 27-38.
- Gómez, E., Fernando, D., Aponte, G. y Betancourt, L. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Revista Dyna*, 81, 158-163.
- Latorre, A.; Rincón, D. del; Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Monereo, C. (1985): Los Aprendizajes de Supervivencia en Situaciones de Integración Escolar. *Revista Siglo Cero*, 102, 29-43.

OpenCourseWare de la Universidad de Salamanca OCW-USal. (S.F.). *Calidad Educativa*. Salamanca. (Archivado por WebCite ® en <http://www.webcitation.org/6vTX3JWWe>)

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.

Republica de Colombia.(1992). Artículo 1 y 2 de la Ley 30 de 1992. Colombia.

Republica de Colombia. MEN. (2009). *Índice de Inclusión*. Revolución educativa. (Archivado por WebCite ® en <http://www.webcitation.org/6vTXJGu8z>)

Republica de Colombia. MEN. (2010). *Educación de calidad: un camino para la prosperidad*. Bogotá. (Archivado por WebCite ® en <http://www.webcitation.org/6vTXRECxA>)

Republica de Colombia. MEN, (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. Colombia.

Sacristán, G. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 81, 73-78.

Sánchez, J. y Manzanares, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16, 12-28.

Sarto, M. y Venegas, M. (2009). *Aspectos claves de la educación inclusiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO Colección Investigación Salamanca.

Stainback S. y Stainback W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea, C.A. De Ediciones.

UNESCO (2003). Un desafío una visión. Francia: Sección de la primera infancia y educación integradora División de Educación Básica. (Archivado por WebCite ® en <http://www.webcitation.org/6vTXxGQm5>)

UNESCO (2005): Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. Ediciones de la UNESCO, Paris. (Archivado por WebCite ® en <http://www.webcitation.org/6vTY0URvh>)

UNESCO. (2007). Educación de calidad para todos: Un asunto de Derechos Humanos. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago. (Archivado por WebCite ® en <http://www.webcitation.org/6vTY3UtkP>)

UNESCO. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra. (Archivado por WebCite ® en <http://www.webcitation.org/6vTY885Ay>)

UNESCO. (2008). Convivencia Democrática, Inclusión y cultura de Paz. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago. (Archivado por WebCite ® en <http://www.webcitation.org/6vTYBFN9y>)

UNICEF. (1989). Artículo 2 de la Convención de los Derechos del Niño. En: Convención de los derechos del Niño. (Archivado por WebCite ® en <http://www.webcitation.org/6vTYHZitt>)

UNICEF Y UNESCO (2000). Hacia el desarrollo de las escuelas inclusivas. Chile. (Archivado por WebCite ® en <http://www.webcitation.org/6vUJJeSEH>)

Valenciano, G. (2009). *Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad/ Colección Investigación.

Warnock, M. (1981) *Meeting Special Educational Needs*. Her Britannic Majesty's Stationary Office, Londres.