



2

Estrategias para la inclusión a través de la internacionalización

Meritxell Calbet Montcusí (Editora)

Genoveva Amador Fierros (México); Mónica Arreola Flores (México);
Meritxell Calbet Montcusí (Chile); Roberta Caldin (Italia); Alessia Cinotti
(Italia); José María Fernández Gil (España); María Virginia Ferreyra (Argentina);
Francisco Javier Gil Llambías (Chile); Alicia del Carmen López Preciado
(México); Bernardita Maillard Villarino (Chile); Gabriela Monforte García (México);
Karla Moreno Matus (Chile); Josefa Parreño Selva (España); Rodrigo Rojas
Muñoz (Chile); Patricia Rojo (Argentina); Sheyla Salazar Fernández (Perú);
Luz María Velázquez Sánchez (México); Mirza Villarroel Jorquera (Chile)

Estrategias para la inclusión a través de la internacionalización

Meritxell Calbet Montcusí (Editora)

Genoveva Amador Fierros (México); Mónica Arreola Flores (México);
Meritxell Calbet Montcusí (Chile); Roberta Caldin (Italia); Alessia Cinotti
(Italia); José María Fernández Gil (España); María Virginia Ferreyra (Argentina);
Francisco Javier Gil Llambías (Chile); Alicia del Carmen López Preciado
(México); Bernardita Maillard Villarino (Chile); Gabriela Monforte García (México);
Karla Moreno Matus (Chile); Josefa Parreño Selva (España); Rodrigo Rojas
Muñoz (Chile); Patricia Rojo (Argentina); Sheyla Salazar Fernández (Perú);
Luz María Velázquez Sánchez (México); Mirza Villarroel Jorquera (Chile)

Colección Universidad y Territorio 2

Estrategias para la inclusión a través de la internacionalización.

© 2020, Genoveva Amador Fierros (México); Mónica Arreola Flores (México); Meritxell Calbet Montcusí (Chile); Roberta Caldin (Italia); Alessia Cinotti (Italia); José María Fernández Gil (España); María Virginia Ferreyra (Argentina); Francisco Javier Gil Llambías (Chile); Alicia del Carmen López Preciado (México); Bernardita Maillard Villarino (Chile); Gabriela Monforte García (México); Karla Moreno Matus (Chile); Josefa Parreño Selva (España); Rodrigo Rojas Muñoz (Chile); Patricia Rojo (Argentina); Sheyla Salazar Fernández (Perú); Luz María Velázquez Sánchez (México); Mirza Villarroel Jorquera (Chile)

© 2020, **Universidad Viña del Mar**

ediciones@uvm.cl

Director de la colección: José Rivera-Soto

Director de arte: Xavier Adaros Manríquez

Corrección: Catalina Arancibia Durán

Diseño y diagramación: Oriana Rivera Guerra

RPI: 2020-A-8494

ISBN: 978-956-8135-12-6

Impreso en Viña del Mar, Chile/200 ejemplares/2020

Ediciones UVM



Contenidos

PRESENTACIÓN Meritxell Calbet Montcusí	6
CAPÍTULO 1. Fortalecer la inclusión en las universidades de la región a través de la cooperación internacional Patricia Rojo y María Virginia Ferreyra	9
CAPÍTULO 2. Cooperación para la inclusión universitaria a través de la internacionalización de la Educación Superior en Chile Meritxell Calbet Montcusí	23
CAPÍTULO 3. Diseño de Modelos de Inclusión Interseccional en el Marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en Universidades de Elite Francisco Javier Gil Llambías, Mirza Villarroel Jorquera y Karla Moreno Matus	35
CAPÍTULO 4. Inclusión e internacionalización en Educación Superior: experiencias en estudiantes del Campus Patagonia de la Universidad Austral de Chile, región de Aysén Bernardita Maillard Villarino y Rodrigo Rojas Muñoz	45
CAPÍTULO 5. Proyectos internacionales para la igualdad de género y la transformación digital desde las universidades Luz María Velázquez Sánchez, Gabriela Monforte García y Mónica Arreola Flores	61
CAPÍTULO 6. La internacionalización como fuente de aprendizaje para una educación inclusiva Genoveva Amador Fierros y Alicia del Carmen López Preciado	69
CAPÍTULO 7. Hacia la preparación de la vida adulta. La dimensión pedagógica de los Centros de Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad Alessia Cinotti y Roberta Caldin	83
CAPÍTULO 8. Implantación de una aplicación web para la solicitud, gestión y seguimiento de Adaptaciones Curriculares José María Fernández Gil y Josefa Parreño Selva	95
CAPÍTULO 9. Sin educación no hay inclusión. Experiencia de un proyecto internacional Sheyla Salazar Fernández	109
AUTORES Y AUTORAS	130

Presentación

El libro que tengo el honor de presentar se compone de un conjunto de nueve artículos, ordenados en la misma cantidad de capítulos independientes, cuyos autores y autoras son destacados colegas y amigos que representan instituciones muy diversas de México, Perú, Argentina, Chile, en América Latina, e Italia y España, en Europa. El nexo que nos unió a trabajar en este proyecto de forma conjunta es el interés por aportar desde la academia en beneficio de la inclusión en la Educación Superior, de forma interdisciplinaria y desde una perspectiva internacional.

Esta compilación de trabajos empezó a desarrollarse el año 2019, y su publicación se realiza aproximadamente un año después de haberse concebido la idea. En este período, Chile ha experimentado un “estallido social” y, posteriormente, el mundo se ha visto sorprendido por una pandemia global que ha afectado en mayor o menor medida a todos los países que representamos los colaboradores de esta edición, tanto en Europa como en América Latina.

Por lo anterior, esbozados con respecto a la inclusión posiblemente han experimentado grandes cambios de perspectiva. Aún así, buscamos que este libro aporte al debate que tenemos que fomentar desde la academia, con el propósito de ser parte activa en el diseño de la nueva realidad que esperamos entre todos ayudar a construir.

Es de esperar que la sociedad como la conocemos hoy, se replantee en los próximos años y asuma retos de sustentabilidad en muchos aspectos, y posiblemente, es el momento que tenemos para traducir este desafío: la oportunidad de pensar en un mundo más justo, respetuoso con todas las personas y con todo lo que nos rodea y sobretodo, diseñar un mundo más inclusivo en que las diferencias se vean como virtudes, donde lo diferente se incluya y pase a formar parte del “conjunto de diferencias” que forman la nueva realidad, donde seamos capaces de aprovechar todo lo bueno para lograr algo aún mejor.

Los nueve artículos que componen este libro abordan desde una perspectiva más general cambios sistemáticos con mirada a las agendas de futuro en cada país y la necesaria cooperación internacional para lograr estos objetivos.

En la obra que presentamos, podemos encontrar artículos que muestran experiencias de diferentes instituciones sobre inclusión en la Educación Superior con estudiantes provenientes de los sectores más vulnerables de la sociedad. Asimismo, se aborda la discapacidad y se comparten proyectos concretos y experiencias exitosas de inclusión en el ámbito universitario. La perspectiva de género tiene un carácter transversal y también se presenta en determinados artículos como foco principal de estudio.

Por último, uno de los temas más presentes en este libro es la forma en que la cooperación internacional ha logrado significativos avances en la transformación de la Educación Superior, en especial al destacar el trabajo

interdisciplinario y enfocado en resolver problemas comunes. Lo anterior ha permitido aprender de los errores y logros de otros países e instituciones, adquirirlo como experiencia, adaptarlo cultural e institucionalmente e incorporarlo para diseñar estrategias para la inclusión a través de la internacionalización.

Espero que la lectura sea gratificante, constructiva y que desde una perspectiva internacional nos ayude a abordar las diferentes temáticas de manera más crítica e imaginar una educación más inclusiva, y, en consecuencia, una sociedad con mayor igualdad de oportunidades, independientemente de cual sea la condición personal que nos hace diferentes al resto de las personas, y por lo mismo, únicas. Que lo disfruten.

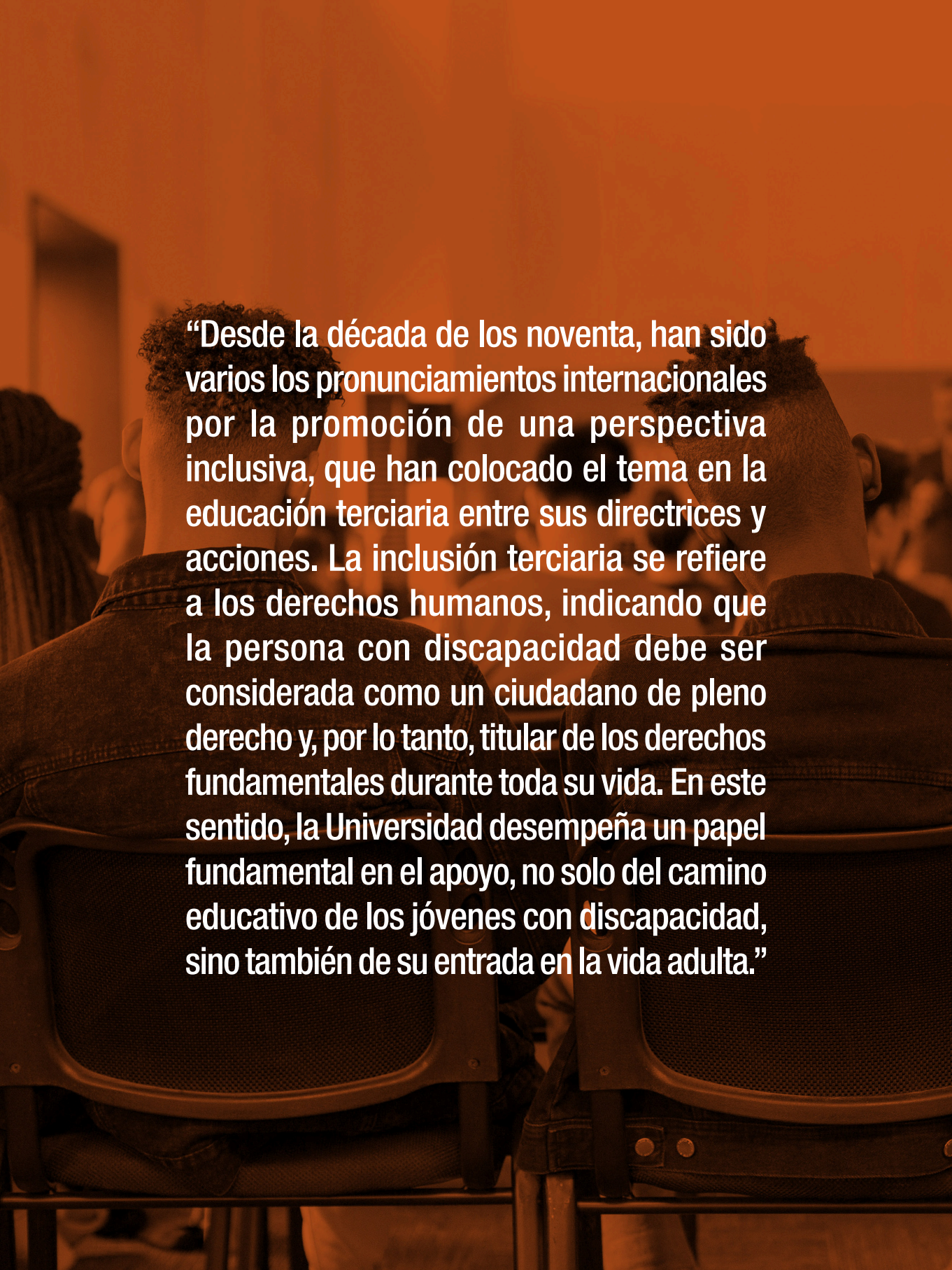
Meritxell Calbet Montcusí
Editora
Universidad Viña del Mar



CAPÍTULO 7

*Hacia la preparación de la vida adulta.
La dimensión pedagógica de los Centros
de Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad¹*

Autoras
Alessia Cinotti
Roberta Caldin

The image shows two people sitting in a lecture hall, seen from behind. They are wearing dark jackets and are seated in black plastic chairs. The background is a warm, orange-toned room with other people blurred in the distance. The text is overlaid in white, bold font, centered over the two people.

“Desde la década de los noventa, han sido varios los pronunciamientos internacionales por la promoción de una perspectiva inclusiva, que han colocado el tema en la educación terciaria entre sus directrices y acciones. La inclusión terciaria se refiere a los derechos humanos, indicando que la persona con discapacidad debe ser considerada como un ciudadano de pleno derecho y, por lo tanto, titular de los derechos fundamentales durante toda su vida. En este sentido, la Universidad desempeña un papel fundamental en el apoyo, no solo del camino educativo de los jóvenes con discapacidad, sino también de su entrada en la vida adulta.”

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto internacional actual - caracterizado por la frecuente discriminación de los más vulnerables, pobreza educativa, crisis humanitarias, conflictos étnicos, flujos migratorios, ruptura de los equilibrios económicos y políticos, etc. - la comunidad científica tiene sin duda el deber de asumir un compromiso concreto y competente frente a estos fenómenos, respondiendo plenamente a los nuevos retos educativos y formativos con especial atención en los sujetos más frágiles de la sociedad, como por ejemplo, las personas con discapacidad, de los que hablaremos ampliamente en este trabajo (Guerra, Caldin, 2017). No sólo eso, sino que el compromiso de la comunidad científica también debe tratar de recuperar la dimensión de la utopía como el "ideal regulador" de la educación y de la educación inclusiva (Bertolini, 1993). En este desafío, es necesario invertir en la planificación - que representa una de las direcciones intencionales más importantes de la experiencia educativa - en estrecha sinergia con la categoría de posibilidad y la dimensión temporal del futuro (Bertin, Contini, 2004). La posibilidad - que es la orientación hacia el futuro, la capacidad de dar un sentido, la apertura a lo posible, la transformación de los límites en posibilidades - amplía el sentido de la utopía y lo expande para fortalecerlo: de un simple lugar que todavía "no existe" a un lugar "hipotetizable", aunque no se haya realizado aún. Desde el riesgo pedagógico que siempre caracteriza a la experiencia pedagógica (y más aún al de la educación inclusiva), se puede iniciar tenazmente el desafío de la planificación educativa, incluso en las situaciones más complejas, a través de elecciones de concepción orientadas a reivindicar el protagonismo de los individuos en la interacción con los entornos en los que viven (Caldin, 2007).

En este escenario, la Universidad como lugar privilegiado para la construcción y difusión del conocimiento, tiene la tarea de establecer relaciones con otros países (europeos o internacionales) y construir "puentes" de apoyo en procesos inclusivos para el desarrollo humano sostenible, erigidos no sólo sobre la base de los parámetros del desarrollo económico, sino fundados sobre la calidad de la instrucción para todos y todas, que es la base para la mejoría de la calidad de vida de las personas, con o sin discapacidad, a través de la construcción de "estructuras educacionales sensibles a las necesidades de la discapacidad, e inclusivas de todas y de todos" (ONU, 2015).

Trabajar en proyectos internacionales en el campo de la educación, significa promover y acompañar el empoderamiento de individuos o grupos, reduciendo su exclusión social y elevando su calidad de vida. Un empoderamiento que puede entenderse como el fortalecimiento de los recursos existentes y/o potenciales, pero también como el afianzamiento de los experimentos y las innovaciones a nivel de las prácticas. Se trata de un ejercicio generativo y de planificación que se desarrolla gradualmente a través de procesos de investigación-acción-nuevos conocimientos

¹ Esta contribución es el resultado de las reflexiones compartidas por los dos autores. No obstante, los apartados 1 y 4 son responsabilidad de Roberta Caldin y los apartados 2 y 3 de Alessia Cinotti.

La perspectiva pedagógica de la inclusión encuentra en los proyectos internacionales una vía privilegiada para que los contextos faciliten la accesibilidad y la participación de todos y todas y se vuelvan cada vez más competentes en la implementación, promoción e implantación de las culturas, prácticas y políticas inclusivas.

Esta es la dirección que ha tomado el Departamento de Ciencias de la Educación de Bologna (UniBO) en su proyecto MUSE, “Modernidad y discapacidad: garantizando una educación de calidad para estudiantes con discapacidad”, que abarca una gran variedad de países (Chile, México, Argentina, Inglaterra, España y Grecia).

El objetivo general del Proyecto MUSE es mejorar el acceso, garantizar las condiciones de aprendizaje y desarrollar oportunidades de empleo para estudiantes con discapacidad en la Educación Superior de los países de América Latina a través de prácticas modernas de inclusión. Los tres países latinoamericanos que participan en el proyecto son Chile, México y Argentina, con el apoyo de instituciones europeas. La motivación que impulsa este proyecto está relacionada con la conciencia de que, pese a un marco legislativo antidiscriminatorio, existen enormes vacíos entre las leyes internacionales, las políticas locales y las prácticas de inclusión. De hecho, la Educación Superior de Chile, México, Argentina y los países de América Latina se encuentra en cierto modo aislada en lo que se refiere a la tarea de asegurar a los estudiantes con discapacidad el acceso a una educación de alta calidad adecuada a sus necesidades.

La cooperación europea es fundamental para facilitar el acceso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de Educación Superior. Como resultado de la cooperación de los socios europeos, y bajo su guía, los socios latinoamericanos han desarrollado sus propios Centros de Inclusión con planes y estrategias de desarrollo. Las tres universidades europeas que participan en este proyecto cuentan con una experiencia de más de 10 años en centros de apoyo y la capacidad de comunicar los conocimientos técnicos adquiridos. Además, la experiencia obtenida ha permitido alcanzar la exitosa cifra del 90% en el índice de permanencia de estudiantes con discapacidad en sus instituciones. La cooperación de Europa es necesaria para ayudar a los altos cargos de las universidades de América Latina, fuertemente comprometidos con la inclusión social en la Educación Superior, a disponer de un entorno universitario para los estudiantes con discapacidad que sea a la vez eficiente y sostenible.

2. EDUCACIÓN SUPERIOR Y DISCAPACIDAD

Desde 1990, el debate político y científico internacional ha promovido un concepto de inclusión en el que el acceso y la participación de todos los alumnos (incluidos los estudiantes con discapacidad) se consideran prioridades educativas esenciales. La UNESCO (1994), con el fin de promover el cambio cultural y educativo, recomienda sustituir el término “necesidades educativas especiales” por “educación para todos”. En este sentido, el concepto de “educación para todos” propone considerar la diversidad como un valor y no como un obstáculo. En tal sentido, en el panorama italiano,

d'Alonzo (2009) manifiesta que los estudiantes con discapacidad merecen una atención educativa dedicada, superando sin embargo esa idea que ve la discapacidad como un “problema especial” y, por lo tanto, un aspecto que no concierne a la responsabilidad de las instituciones educativas o de la “educación superior”, como un “problema especial” que debe caer bajo la llamada gestión especializada y/o separada (por ejemplo, escuelas especiales).

La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que sin duda representa un documento innovador en materia de inclusión, indica que la dirección que debe seguirse es la de incluir a los estudiantes con discapacidad en el sistema formativo ordinario. El documento propone una idea de aprendizaje que incluye también la Educación Superior, haciendo hincapié en la necesidad de intentar ampliar el camino de la formación a un nivel cada vez más avanzado. De hecho, la inclusión universitaria - para los adultos jóvenes con discapacidades - juega un papel clave en la preparación para la vida adulta. La transición de la escuela secundaria a la universidad y al trabajo tiende a convertirse en un factor de protección contra el empeoramiento de una situación de discapacidad y de prevención de los elementos de discapacidad adicionales del propio déficit (Caldin, 2017).

En el ámbito europeo, siempre a mediados de los años noventa, la Declaración de Luxemburgo (Comisión Europea, 1996) afirmaba la importancia de una educación de calidad para las personas con discapacidad a lo largo de toda su vida, fomentando las transiciones entre los distintos ciclos formativos (incluyendo, en este sentido, la transición a la universidad). Se constata que, siempre desde los años noventa, el derecho de las personas con discapacidad a vivir una vida plenamente integrada en contextos ordinarios (escuelas, universidades, etc.) ha sido una directriz por la que las agendas de actuación europeas e internacionales han apostado con fuerza, señalándola como un modo de vida, un imperativo ético, un derecho fundamental que nadie debe tener que ganárselo. Los derechos humanos encuentran su máxima expresión internacional en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). La Convención de las Naciones Unidas promueve una idea amplia de inclusión de las personas con discapacidad, es decir, en todos los ámbitos de la vida social, en la que se establece que la persona con discapacidad debe ser considerada ciudadana de pleno derecho y, por lo tanto, titular de derechos fundamentales como todas las demás (Vaillant, 2013; Griffo, 2005). El tema de los derechos humanos remite, por ejemplo, al de la ciudadanía, la participación y la libertad de elección que surgen gracias a la potencia conductora de un documento que tiene por objeto promover, proteger y garantizar el disfrute pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y todas las libertades fundamentales a las personas con discapacidad (Artículo 1). La Convención de la ONU se focaliza en la persona con discapacidad como sujeto de “proyecto” que debe convertirse - a través de una asunción de responsabilidad personal y social - en parte activa en la definición de su propio proyecto de vida.

3. LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LOS CENTROS DE APOYO A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

El reconocimiento jurídico de tener un “lugar” en el sistema educativo ordinario, sin ninguna forma de discriminación por motivos de discapacidad, tal y como establece la propia Convención de la ONU de 2006, ha planteado a las universidades sudamericanas implicadas en el proyecto, en primer lugar, la compleja cuestión de cómo garantizar el acceso - es decir, la inclusión - de los estudiantes con discapacidad dentro de sus universidades. El tema de la inclusión ha sido abordado, de manera prioritaria, en el proyecto MUSE, a través de la acción relativa a la implementación de los Centros de Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad² (en adelante, Centros de Apoyo), como ya se mencionó en la apertura.

Dado que los derechos de las personas con discapacidad han empezado a debatirse en el ámbito de las instituciones públicas (como las universidades) y de política social en los países que participan en el proyecto MUSE, el principal reto consiste en promover una sensibilización cada vez mayor - a nivel cultural - con el fin de facilitar, en el futuro, la promulgación de iniciativas y/o de leyes a favor de la inclusión, vinculadas a un enfoque relacionado con los derechos humanos. Sin embargo, es importante subrayar que esta fase - destinada a la integración e inclusión de estudiantes con discapacidad - es de extrema importancia para Chile, México y Argentina. Representa una “respuesta”, incluso competente y con una fuerte carga proyectual, a las necesidades de formación de muchos estudiantes con discapacidad para los que - sin estas universidades “piloto” que se abren para acoger a la diversidad - se les negaría el acceso a la educación terciaria, arriesgándose así a una exclusión real y a la invisibilidad social una vez que haya finalizado la enseñanza secundaria, negándoles un desarrollo humano pleno que conduzca hacia la realización de las libertades individuales, entendidas como una oportunidad para realizar sus aspiraciones personales (CNUDD, 2014).

A la luz de este escenario, las siguientes reflexiones no pretenden concentrarse únicamente en los “aspectos” técnicos y organizativos de los Centros de Apoyo, que son fundamentales, sino destacar cómo pueden desempeñar un papel crucial en la preparación para la vida adulta de los estudiantes con discapacidad que asisten a la universidad (Slee, 2007). En términos pedagógicos, el Centro de Apoyo podría representar a un mediador que - retomando la etimología del lema - se encuentra “en el medio, actúa como intermediario con el objetivo de acercar, relacionar y hacer interactuar dos partes distintas e inicialmente distantes”: por ejemplo, en este caso, los estudiantes (es decir, cada estudiante) y la universidad (el contexto).

Dado que los Centros de Apoyo tienen como “principales referentes” a las personas con discapacidad, se preguntan cómo promover y garantizar el

² Las acciones del Proyecto MUSE son mucho más articuladas y complejas y no se agotan en esta única dirección de trabajo. Sin embargo, en la economía del presente trabajo, se ha optado por hacer referencia, en particular, a la acción relativa a la implementación de los Centros de Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad.

derecho a la educación en situaciones en las que puede haber una dificultad de aprendizaje o un déficit (sensorial, motor, etc.) u otras necesidades específicas. En este sentido, los Centros de Apoyo encarnan un principio básico de la Pedagogía Especial que es el de vislumbrar y reconocer la posibilidad de la educabilidad (“formar”, “educar”, “estimular”, “guiar”, “facilitar”), incluso en las situaciones más complejas, atribuyendo una enorme importancia a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Payá, 2010). El objetivo es brindar oportunidades de formación de calidad mediante la adquisición de las competencias fundamentales que deberían garantizar un legítimo derecho a la ciudadanía activa, de conformidad con la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006). Los Centros de Apoyo, en estrecha sinergia con cada una de las Facultades, deben garantizar un sistema educativo justo y democrático, capaz de asegurar no sólo el acceso (dimensión imprescindible), sino también y sobre todo, un alto nivel de cualificación, gracias a un sistema que sabe asumir la responsabilidad de llevar a todos los jóvenes a la consecución de aquellas cualificaciones que hoy en día se consideran sustanciales a nivel mundial ante un mercado global que requiere cada vez más profesionales cualificados (Vannini, 2009).

Se trata de acompañar, desde un enfoque emancipatorio (y no asistencial), al estudiante en su experiencia concreta y cotidiana, desempeñando también una función de acercamiento fructífero y facilitador en relación con el “mundo social externo” (Bertolini, 1993). En este sentido, los Centros de Apoyo deben apuntar a la responsabilización del estudiante que debe ser visto y “tratado” como un adulto (y no ya como un niño).

A este respecto, y a modo de ejemplo, las directrices del Centro de Apoyo de la Universidad de Bologna dicen lo siguiente: “El Centro concibe a los estudiantes como protagonistas activos de un camino y no como meros usuarios pasivos de los servicios ofrecidos. Por consiguiente, es esencial que los estudiantes participen activamente en la definición de su proyecto académico y de vida. Esto significa que, incluso ante la posibilidad de recurrir a las necesarias ayudas, debe abordarse de manera consciente y proactiva. Con ello, se desea facilitar la responsabilización del individuo, aumentando, en primer lugar, la autonomía en la organización y gestión en primera persona de sus estudios”³.

Los Centros de Apoyo trabajan en una dimensión temporal orientada no solo al “presente” - que coincide con los años de la trayectoria académica - sino que también miran hacia el futuro, como una dimensión significativa de cualquier intervención educativa. Recordando una vez más las directrices de la Universidad de Bologna, “un objetivo primordial es dotar a los estudiantes, al final de su carrera formativa, de un conocimiento adecuado del contexto institucional, de sus propios derechos y deberes como trabajadores, para facilitar una experiencia de vida positiva fuera del contexto universitario”⁴.

En este sentido, los Centros de Apoyo pueden mediar - en el sentido etimológico del lema - entre la universidad y el mundo del trabajo: la idea

³ <http://www.studentidisabili.unibo.it/chi-siamo/alcuni-principi-che-guidano-il-nostro-lavoro>

⁴ <http://www.studentidisabili.unibo.it/chi-siamo/alcuni-principi-che-guidano-il-nostro-lavoro>

subyacente es que el estudiante universitario, como sujeto en crecimiento que debe entrar en la comunidad de pertenencia con un rol social, necesita un camino educativo y formativo a través del cual buscar continuamente la superación de sí mismo y la autodeterminación personal (Martín-Padilla, Sarmiento, Coy, 2013). La persona con discapacidad, por lo tanto, debe ser vista en su dignidad, lo que requiere respeto no sólo a nivel legislativo, sino también en el contexto de la vida ordinaria en la que puede encontrar oportunidades reales de vida (tener un trabajo, poder asistir a un curso de recreación, ir al mar, visitar un museo, etc.). Para iniciar este cambio cultural que se refleja en la práctica, los Centros de Apoyo pueden sin duda promover culturas inclusivas, a través de una amplia concientización dentro y fuera de las universidades, con el fin de aliviar las situaciones de discapacidad desterrando todas aquellas visiones un poco “estereotipadas” (actitudes marcadas por el pietismo, la fatalidad, la desinterés educativo y la desconectividad social).

Es evidente que el derecho a la educación está estrechamente vinculado al ejercicio de otros derechos fundamentales que responden, en gran medida, a las necesidades y expectativas sociales de la vida adulta (trabajo, vivienda, ocio, relaciones afectivas, etc.). La posibilidad de asistir a la universidad (lo que, como ya se ha afirmado ampliamente, es un derecho) y de tener las mismas oportunidades de formación que los coetáneos sin discapacidad es, en cierto modo, la punta de un *iceberg*: la universidad no sólo es un lugar dedicado a la “transmisión de conocimientos”, sino que es también un “pasaporte” para la adultez (y, tal vez, de forma más pronunciada, para los estudiantes con discapacidad).

La experiencia universitaria - ciertamente no exenta de dificultades y desafíos - representa una oportunidad crucial para la construcción gradual de un yo adulto, a través de la adquisición de un rol - fuera de la familia - en un contexto integrado, con “altas” exigencias, junto a otros pares sin discapacidad (Lepri, 2011). Precisamente porque la universidad trata de ver a los estudiantes con discapacidad como adultos (o jóvenes adultos), ella constituye una experiencia fundamental para permitir que los estudiantes hagan cosas “cuando sean grandes” que, en términos evolutivos, podría ser una condición necesaria para permitir que los jóvenes accedan, en el futuro, a los roles típicos de los adultos. Para los operadores de los Centros de Apoyo, así como para el personal docente, se trata de aprender a librarse de un estilo relacional basado en la protección o el asistencialismo. A menudo, en situaciones de discapacidad, funciona implícitamente una fantasía ligada a la fijación de roles: la persona con discapacidad tiende a permanecer siempre pequeña y frágil y por siempre necesitada. (Carbonetti, Carbonetti, 2004). La inmutabilidad de los roles estigmatiza a la persona con discapacidad a través de la atribución de un papel invariable, acentuando a su respecto todas las dimensiones de cuidado del educador, por ejemplo, no conceder espacios de autonomía en función de la edad de la persona, no permitirle experimentar, no conceder “atajos”, rebajar los objetivos, lo que no facilita el crecimiento (Caldin, 2017).

En esta lógica, como señalan Lepri y Montobbio (2003), hacerse adultos significa, en continuidad con las edades anteriores, aumentar la

experimentación de más roles y ampliar y mejorar los procesos de identificación (es decir, de autoconocimiento, de encuentro con las propias potencialidades y los propios límites) y de separación (es decir, de autonomía, independencia, distanciamiento). La asunción de un papel adulto como, en este caso el de “estudiante universitario”, constituye un “motor de tracción” para la maduración relacional, ya que el contexto universitario es un contexto social - con reglas, métodos, tiempos, objetivos, múltiples actores, etc. - que impulsa el crecimiento personal. Es un proceso que pasa - con carácter prioritario - a través del aprendizaje (una dimensión imprescindible), pero que no se limita a la dimensión cognitiva. Formar parte de un grupo de pares activa esa experiencia única de reflejarse (en el otro “diferente” de mí, no en otro “igual” a mí como ocurriría en lugares separados, especiales) que fortalece, en la comparación social, el sentido de identidad, recurriendo a estilos relacionales más acordes a la edad y al contexto cronológico (el profesor no es un amigo, los compañeros de clase no son hermanos, etc.), en una fase de la vida - de las personas con discapacidad - en la que el conjunto de posibilidades comienza a reducirse drásticamente y en la que existe el riesgo de “perder” el camino - formativo y educativo - recorrido hasta ese momento, especialmente en ausencia de transiciones específicas hacia la universidad o el mundo laboral (Pavone, 2018).

4. DOS PALABRAS CLAVE PARA CONCLUIR: IMAGINARIO Y COMPROMISO

En la universidad el reto de la educación inclusiva está, sobre todo, donde en el sentido común se percibe la imposibilidad de cambiar y aplicar el proyecto educativo-didáctico: en el campo pedagógico, retomando lo que ya se ha mencionado en la apertura, existe un vínculo particular entre la utopía y la educación que se revela en la dimensión de la posibilidad. También es cierto que es difícil invertir en educación cuando la viabilidad de los proyectos educativos-didácticos parece ser muy borrosa, confusa, improbable debido, por ejemplo, a un déficit complejo o a una situación de desventaja. Se trata de una tarea difícil para los docentes y operadores de los Centros de Apoyo, pero del cual no está permitido eximirse.

Los contextos educativos inclusivos - como los Centros de Apoyo - pueden ser más apropiados para situaciones problemáticas de discapacidad, ya que están organizados para ofrecer recorridos articulados y personalizados con propuestas multimodales y para reducir los obstáculos (barreras arquitectónicas, prejuicios, estereotipos, representaciones sociales desviadas, etc.), dentro de los territorios de todos y todas (como la universidad). En este sentido, el contexto educativo inclusivo no reduce el déficit (la variable irreversible) ni la desventaja ya asentada, sino que contribuye a la reducción de la desventaja, al debilitar, limitar o eliminar las variables que la dificultan y las situaciones de segregación y exclusión (Caldin, Guerra, Taddei, 2014).

La tarea de la Pedagogía Especial es identificar los problemas y las variables sobre las que es posible intervenir (Montuschi, 1997): en este sentido, es importante afirmar que los prerrequisitos de una educación inclusiva (que son variables sobre las que se puede tratar de intervenir) son el imaginario del docente (o del operador del Centro de Apoyo) y el compromiso del estudiante en el contexto en el que se encuentra. La experiencia italiana nos

enseña que los amplios conocimientos adquiridos en más de 40 años de integración e inclusión corren el riesgo de no afectar el fortalecimiento de los procesos inclusivos si los profesores (u operadores del Centro de Apoyo) en primer lugar no sueñan con el estudiante, pensando que pueden liberar su potencial oculto, a través de un proyecto educativo audaz, emancipado y compartido. También se cree que la universidad debería exigir - en términos didácticos - “mucho” a los estudiantes con discapacidades y/o problemas: didácticamente hablando, la perspectiva inclusiva nos exige no conformarnos nunca e iniciar procesos continuos de cambio, capaces de transformar las limitaciones contextuales en recursos potenciales. Por tanto, son los docentes (u operadores de los Centros de Apoyo), quienes en primer lugar deben tener la capacidad de imaginar, soñar, creer que un estudiante con discapacidad o problemas, pueda tener una evolución, incluso en términos de aprendizaje y participación social (Caldin, 2015).

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Bertin G.M., Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità educativa*. Roma: Armando Editore.
- Bertolini P. (1993). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE.
- Caldin R. (2017). Gli studenti universitari tra formazione e ricerca. Il contributo della didattica alle professioni educative, nei processi inclusivi, *Pedagogia Oggi*, 2: 187-196.
- Caldin R. (2015). *Adolescents with disabilities at school. Processes of identity and the construction of life projects*, *Pedagogia Oggi*, 2: 134 – 147.
- Caldin R., Guerra L., Taddei A. (2014). *Cooperación e Inclusión Escolar. Proyecto "Apoyo a la Promoción y al Desarrollo de la Escuela Inclusiva en El Salvador"*. San Salvador: Ministerio de Educacion - Gobierno de El Salvador.
- Carbonetti D., Carbonetti G. (2004). *Mio figlio Down diventa grande. Lasciarlo crescere accompagnandolo nel mondo degli adulti*. Milano: FrancoAngeli.
- CNUDD. (2014). Linee Guida. CNUDD http://www2.cruil.it/cruil/cnudd/Llinee_guida_CNUDD/LINEE_GUIDA_CNUDD_2014.pdf
- D'Alonzo, L. (2009). Il contributo della Pedagogia Speciale nella formazione degli insegnanti. In: Favorini A.M., eds., *Pedagogia Speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- European Commission. (1996). Charter of Luxembourg. Bruxelles: EU.
- Guerra L., Caldin R. (2017). (Eds.). Università e Cooperazione Educativa Internazionale. I motivi di un impegno condiviso. *Rivista L'integrazione scolastica e sociale*. Trento: Erickson.
- Giffo G. (2005). Diritti umani per le persone con disabilità. *Pace diritti umani*, 3: 37-68.
- Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri C., Montobbio E. (2003). *Lavoro e fasce deboli. Strategie e metodi per l'inserimento lavorativo di persone con difficoltà cliniche o sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Martín-Padilla E., Sarmiento P.J. Coy L. Y. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61: 195-2014.
- Montuschi F. (1997). *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*. Assisi: Cittadella Editrice.
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3, 2: 125-142.

- Pavone M. (2018). Postfazione. Le università di fronte alla sfida dell'inclusione degli studenti con disabilità. In: Pace S., Pavone M., Petrini D., eds., *UNiversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*. Milano: FrancoAngeli.
- Parlamento Europeo e Consiglio (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Slee R. (2007). It's a Fit-up! Inclusive Education, Higher Education, Policy and the Discordant Voice. In: Barton L., Armstrong F., eds., *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*, 77-88. Dordrecht: Springer.
- UN. (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: UN.
- UN. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. New York: UN.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO
- Vaillant D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22: 185-206.
- Vannini I. (2009). *La Qualità nella didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Erickson.
- World Health Organization, World Bank. (2017). *Tracking Universal Health Coverage: 2017 Global Monitoring Report*. Geneva: WHO.

Autores y autoras

Amador Fierros, Genoveva

Universidad de Colima, México.

Doctora en Gerencia y Política Educativa. Se desempeña como Directora de Relaciones Internacionales en la Universidad de Colima. Sus publicaciones más recientes son: Hernández y Amador (2016) “La Dimensión Internacional del Currículum, los primeros pasos en la Universidad de Colima” y Hernández y Amador (2020) “Buenas Prácticas de Internacionalización en Casa, desde la Experiencia de la Universidad de Colima”.

Arreola Flores, Mónica

Tecnológico de Monterrey, México.

Maestra en Administración con Especialidad en Mercadotecnia por la Universidad Tecmilenio. Licenciada en Relaciones Internacionales por el Tecnológico de Monterrey. Instructora certificada en la enseñanza de yoga por Sadhak Yoga Institute. Directora de comunicación de la Vicerrectoría de Internacionalización del Tecnológico de Monterrey. Apasionada por la lectura y escritura, es autora de dos libros de poesía “Doble letra” y “Sueños mundanos” así como columnas editoriales publicadas en El Norte, The Microfluidics Circle y EnvíaFlores.com, además de un blog en inglés titulado “Curie’s Coat Publishing”.

Calbet Montcusí, Meritxell

Universidad Viña del Mar, Chile.

Diplomada en Relaciones Laborales, Licenciada en Derecho y Máster en Derecho de la Empresa y la Contratación, por la Universitat Rovira i Virgili, Catalunya. Actualmente es Directora de Cooperación Internacional en la Universidad Viña del Mar, Chile. Directora de proyectos de cooperación internacional en consorcio con universidades de América Latina y Europa, y liderazgo para implementar estrategias de internacionalización en el ámbito de la Educación Superior.

Caldin, Roberta

Università di Bologna, Italia.

Profesora titular en la Università di Bologna, donde ocupa el cargo de Directora del Departamento de Ciencias de la Educación. Es presidenta de la Sociedad Italiana de Pedagogía Especial y es el referente científico de numerosos proyectos nacionales e internacionales en el campo de la Pedagogía Especial para la Inclusión.

Cinotti, Alessia

Università di Milano-Bicocca, Italia.

Investigadora y académica de la asignatura Pedagogía de la Discapacidad en la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Su actividad de investigación está orientada al estudio de la pedagogía especial para la inclusión. Entre sus principales temas de investigación: la formación de formadores en servicios educativos, la familia que se ocupa de la discapacidad de un niño, procesos inclusivos en el contexto de la cooperación internacional, discapacidad en la primera infancia.

Fernández Gil, José María

Universidad de Alicante, España.

Ingeniero en informática, es experto en accesibilidad digital y desarrollador de aplicaciones. Ha impartido formación sobre educación inclusiva, documentos digitales y tecnologías accesibles en cinco continentes y ha creado las aplicaciones accesibles Ability Connect, ListenAll o TAL que facilitan la integración de varios colectivos de personas con discapacidad.

Ferreira, María Virginia

Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Licenciada en Ciencia Política, Facultad de Ciencia Política y RRIL, UNR. Maestranda en Gestión Pública, Facultad de Ciencia Política y RRIL, UNR. Adscripta Cátedra “Planificación Social”, Facultad de Ciencia Política y RRIL, UNR. Integrante del Programa Género y Universidad, UNR.

Gil Llambías, Francisco Javier

Universidad de Santiago de Chile, Chile.

Francisco es hijo de Isidoro Gil y Nuria Llambías, Doctor en Ciencias Químicas y autor de decenas de publicaciones indexadas. Presidió en 1990 la Comisión de Reconciliación de la USACH-exUTE. Coautor de modelos de inclusión universitaria como el PACE y el Ranking de notas, inspirados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Art. 26).

López Preciado, Alicia del Carmen

Universidad de Colima, México.

Licenciada en Administración de Empresas, Directora del Centro de Desarrollo de la Familia Universitaria y Presidenta del Voluntariado de la Universidad de Colima. Publicó el libro de prosa narrativa “Evocaciones y lazos familiares”. Recibió del Congreso del Estado de Colima, el reconocimiento “Susana Ortiz Silva” por labor en trabajo social y obras asistenciales y filantrópicas en el año 2016.

Maillard Villarino, Bernardita

Universidad Austral de Chile, Chile.

Profesora en Educación General Básica, Universidad Pontificia Católica de Valparaíso, Magister en Ciencias de la Educación, Universidad de los Lagos. Académica de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, Universidad Austral de Chile (UACH), Campus Patagonia. Impulsora y directora del Programa Propedéutico (2012-2020) y de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, (2013-2018), ambos en la UACH, Campus Patagonia. Directora del Proyecto, erasmus +KA2, Solidaris. (2017-2020).

Monforte García, Gabriela

Tecnológico de Monterrey, México.

Doctora en Ciencias Sociales y Desarrollo Sustentable del IINSO-UANL Profesora del Tecnológico de Monterrey. Especialista en modelación estadística. Pertenece al comité EqualiTEC, al grupo de Investigación en Innovación Social de EGADE Business School y al Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: género y sustentabilidad, responsabilidad social e innovación educativa.

Moreno Matus, Karla

Universidad de Santiago de Chile, Chile.

Ingeniera Comercial, Magister en Políticas Educativas, Subdirectora de la Cátedra UNESCO en Inclusión en Educación Superior Universitaria. Se ha desempeñado por más de 12 años en diversos proyectos con impacto social. Actualmente trabaja en la Universidad de Santiago de Chile, como Coordinadora Ejecutiva del Programa PACE.

Parreño Selva, Josefa

Universidad de Alicante, España.

Profesora titular de Universidad en la Universidad de Alicante, Departamento de Marketing; Doctora Europea en Ciencias Económicas y Empresariales y Licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales. Desde el año 2012 desempeña el cargo de Directora de Empleo, Apoyo a Estudiantes y Accesibilidad Digital.

Rojas Muñoz, Rodrigo

Universidad Austral de Chile, Chile.

Ingeniero Acústico, Universidad Austral de Chile. Profesor Adjunto de Matemáticas en la Universidad Austral de Chile, sede Valdivia (2005 – 2010) y Campus Patagonia, Coyhaique (2011-2020). Profesor de Razonamiento Matemático e integrante del equipo de gestión en el Programa Propedéutico (2012- 2020). Parte de la Comisión Evaluadora de movilidad estudiantil del Campus Patagonia (2013-2014).

Rojo, Patricia

Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Licenciada en Relaciones Internacionales, Facultad de Ciencia Política y RRH, UNR. Magister en Ciencia Política y Sociología, FLACSO. Diplomado en Género y Liderazgo, COLAM (Colegio de las Américas), OUI (Organización Universitaria Interamericana). Profesora Adjunta Cátedra Relaciones Internacionales, Licenciatura en Relaciones Internacionales, Facultad de Ciencia Política y RRH, UNR. Directora Ejecutiva Programa Género y Universidad, UNR.

Salazar Fernández, Sheyla

Universidad de Piura, Perú.

Directora de Programas Internacionales de la Universidad de Piura. Especialista en internacionalización de universidades durante los últimos 19 años. Ha laborado anteriormente en Universidad del Pacífico y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de donde es licenciada en Comunicación Social con estudios de postgrado en Administración.

Velázquez Sánchez, Luz María

Tecnológico de Monterrey, México.

Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Deusto. Es líder del proyectos para el desarrollo profesional de las mujeres y especialista en temas networking, modelos de desarrollo para mujeres, emprendimiento de mujeres y perspectiva de género. Dirige y coordina Premio Mujer Tec y forma parte del equipo nacional de Zona Shero del Tecnológico de Monterrey. Es autora del Libro Carrera y Desarrollo Profesional de la Mujer. Cofundadora de All Women Co.

Villaruel Jorquera, Mirza

Universidad de Santiago de Chile, Chile.

Doctora en Química con investigación en Catálisis Ambiental. Subdirectora de la Cátedra UNESCO en Inclusión en Educación Superior Universitaria. En la Universidad de Santiago de Chile, se desempeña como coordinadora del área de Acompañamiento en la Educación Superior de la Unidad del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) y del Programa PACE.

