



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional para
la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

ess

• Educación
• Superior y
• Sociedad

32

**Transformaciones sociales
en América Latina: Un escenario
de compromisos y desafíos
para la educación superior**

Instituto Internacional de la Unesco para la Educación
Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2020
Educación Superior y Sociedad (ESS)

Nueva etapa

Vol. 32

ISSN 07981228 (Formato impreso)

ISSN 26107759 (Formato digital)

Publicación semestral

● **EQUIPO DE PRODUCCIÓN**

Ayuramí Rodríguez	Sara Maneiro
Débora Ramos	Yeritza Rodríguez
José Antonio Quinteiro	Zulay Gómez

● **CORRECCIÓN DE ESTILO**

Raizabel Méndez

● **DIAGRAMACIÓN**

Raúl Azuaje

● **TRADUCCIÓN**

Yara Bastidas

Apartado Postal N° 68.394
Caracas 1062-A, Venezuela
Teléf. 2861020
E-mail: ess-iesalc@unesco.org

ESS evalúa los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la redacción; por lo que todos los trabajos aquí publicados han sido arbitrados.

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación registrada en las siguientes bases de datos e índices:

LATINDEX: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal
<http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=26998>

IRESIE: Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa
<http://www.unam.mx/cesu/iresie>

REVENCYT: Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología
<http://www.revencty.ula.ve>

COMISIÓN DE ARBITRAJE

- Anny Ocoró Loango
ANILAC, Argentina
- Ayuramí Rodríguez
UNESCO-IESALC
- Débora Ramos
UNESCO-IESALC
- Enoé Texier
Universidad Central de Venezuela, Venezuela
- Francesc Pedró
UNESCO-IESALC
- Jairo Arias Gaviria
Universidad Nacional de Colombia, Colombia
- José Antonio Quinteiro
UNESCO-IESALC
- María Cristina Parra Sandoval
Universidad del Zulia, Venezuela
- Mary Morocho
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Pedro Antonio Melo
Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil
- Raizabel Méndez
Universidad de los Andes, Venezuela

DIRECTOR UNESCO-IESALC

Francesc Pedró

**CONSEJO CONSULTIVO
EDITORIAL INTERNACIONAL**

Francisco Tamarit

Marco Antonio Dias Rodrigues

María José Lemaitre

René Ramírez

Miriam da Costa Oliveira

Claudio Rama

Jocelyne Gacel-Ávila

Daniel Mato

Annette Insanally

EDITORA GENERAL

Débora Ramos Torres

Las opiniones expresadas en los artículos aquí publicados son las de sus respectivos autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de UNESCO-IESALC.

Transformaciones sociales en América Latina: Un escenario de compromisos y desafíos para la educación superior

PRESENTACIÓN	9
Débora Ramos Torres	

TEMA 1. Diversidad e inclusión

1.-Una comprensión interseccional de la educación superior en Cuba: Género y color de la piel en los logros y desafíos del programa social cubano	13
Nayare Suárez Arias	
Marybexy Calcerrada Gutiérrez	

2. Las modalidades de educación a distancia y virtual en la formación posgradual: Una estrategia para la educación inclusiva en América Latina	36
Gerson A. Maturana Moreno	
Lina Maria Mahecha Vásquez	

TEMA 2. Calidad y gestión

1. ¿Ofrecen las universidades una formación inicial docente suficientemente profesionalizadora?	60
Francesc Pedró	

2. La gestión del conocimiento de la universidad: Modelo de evaluación MGCU	89
Gabriela Carla Cuadrado Barreto	

3. La escritura académica y la universidad: Una aproximación desde el discurso ideológico	115
Douglas Argenis Mendoza Vanegas	

2. Las modalidades de educación a distancia y virtual en la formación posgradual: Una estrategia para la educación inclusiva en América Latina

Gerson A. Maturana Moreno

Lina María Mahecha Vásquez

RESUMEN

Las dificultades de acceso, permanencia, promoción y graduación constituyen cruciales barreras para la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Un naciente paradigma educativo que responde a esta problemática, lo constituye la Educación Inclusiva, especialmente aplicada en la modalidad de formación a distancia y virtual. En esta dirección el presente artículo parte de una revisión teórico conceptual sobre el particular y reconoce los aportes de un centro de investigación nacido en Colombia con proyección latinoamericana, para proponer esta modalidad de formación en el posgrado como la concreción de nuevas políticas y prácticas incluyentes, particularmente en América Latina. La discusión plantea la reflexión acerca del fortalecimiento de este tipo de formación, como una manera de hacer realidad la política internacional de educación para todos, puesto que facilita la formación de otros estudiantes que los sistemas presenciales tradicionales aun no cobijan venciendo así, consabidos obstáculos para la formación avanzada que la región tanto necesita.

Palabras Clave: Educación, inclusión, participación, educación posgradual.

2. The modalities of distance and virtual education in postgraduate education: A strategy for inclusive education in Latin America

Gerson A. Maturana Moreno
Lina María Mahecha Vásquez

ABSTRACT

Difficulties of access, permanence, promotion and graduation constitute crucial barriers to student participation and learning. An emerging educational paradigm that responds to this problem is Inclusive Education, especially applied in the distance and virtual training modality. In this context, this article starts from a conceptual theoretical review on the subject and recognizes the contributions of a Colombian Research Center with Latin American projection, in order to propose this modality of postgraduate training as a realization of new policies and inclusive practices, particularly in Latin America. The discussion raises the analysis about the strengthening of this type of training, as a way to achieve international education policy for all, since it facilitates the training of students that traditional face-to-face systems do not yet include, overcoming fundamental obstacles to advanced training that the region so much needs.

Keywords: Education, inclusion, participation, postgraduate education.

2. Les modalités de la formation en ligne et à distance dans l'enseignement postuniversitaire: une stratégie pour l'éducation inclusive en Amérique latine

Gerson A. Maturana Moreno
Lina María Mahecha Vásquez

RÉSUMÉ

Les difficultés d'accès, permanence, promotion et obtention du diplôme sont des barrières cruciales pour la participation et l'apprentissage des étudiants. Un paradigme éducatif naissant qui répond à cette problématique, c'est l'éducation inclusive, spécialement appliquée à la formation en ligne et à distance. Dans ce sens, l'article part d'une révision théorique et conceptuelle sur ce sujet et reconnaît les contributions d'un Centre de Recherche né en Colombie de projection latino-américaine afin de proposer cette modalité de formation dans l'enseignement postuniversitaire comme l'achèvement de nouvelles politiques et pratiques inclusives, notamment en Amérique Latine. La discussion soulève la réflexion sur le renforcement de ce type de formation, comme une manière de faire réalité la politique internationale d'éducation pour tous, considérant qu'elle encourage la formation des étudiants que les systèmes présentiels traditionnels n'incluent pas encore et permet de surmonter des obstacles à la formation avancée dont la région a tant besoin.

Mots-clés: Éducation, inclusion, enseignement postuniversitaire, participation,

2. As modalidades de educação a distância e virtual na pós-graduação: uma estratégia para a educação inclusiva na América Latina

Gerson A. Maturana Moreno
Lina María Mahecha Vásquez

RESUMO

As dificuldades de acesso, permanência, promoção e graduação constituem barreiras cruciais à participação e à aprendizagem dos alunos. Um paradigma educacional nascente que responde a essa problemática é a Educação Inclusiva, aplicada principalmente na educação a distância e virtual. Nesse sentido, este artigo parte de uma revisão teórica conceitual sobre o assunto e reconhece as contribuições de um Centro de Pesquisa colombiano com projeção latino-americana, para propor esta modalidade de formação de pós-graduação como concretização de novas políticas e práticas inclusivas, particularmente em América latina. A discussão suscita a reflexão sobre o fortalecimento desse tipo de aprendizagem, como forma de concretizar a política internacional de educação para todos, uma vez que facilita o treinamento de outros alunos que os sistemas tradicionais presenciais ainda não incluem e permite superar obstáculos à formação avançada que a região tanto precisa.

Palavras-chave: Educação, inclusão, participação, pós-graduação.

A manera de introducción

Hablar de Educación Inclusiva (EI) es concebir un modelo de educación para todos, constituye una consigna y desafío internacional al sistema educativo, enmarcado filosóficamente en la búsqueda de una sociedad más incluyente, que priorice, potencie, valore y respete la diversidad en todas sus formas, facilitando a todos la participación y el aprendizaje. Este es el propósito central de este un reciente paradigma, fundamentado filosóficamente en una educación más humana, centrada en el reconocimiento de la diversidad y del derecho a la educación como uno de sus derechos fundamentales.

Derivado de la atención a los lineamientos propios del nuevo paradigma educativo, la EI toma en consideración la formación en todos los niveles y modos, desde el nivel de educación preescolar hasta los niveles de posgrado; desde el modo presencial, hasta el virtual o mixto, con el propósito expreso de hacer realidad este cometido global como políticas y prácticas orientadas a generar participación, acceso, permanencia, promoción y graduación de todos los estudiantes.

En esta dirección, entendiendo que la apropiación socialmente demandada, ha de pasar por la comprensión conceptual para su posterior implementación y evaluación. En el presente documento se pretende generar la reflexión en torno a la magnitud del concepto de EI, sus características, evolución, finalidades, retos y la manera como se ha hecho realidad en la formación posgradual en la modalidad a distancia y mixta como una forma de apoyar la participación y el aprendizaje de distintos estudiantes. Siendo así un aporte al pensamiento latinoamericano, pues reconoce las potencialidades y limitaciones de nuestro contexto para dar respuesta al pensamiento crítico y a una investigación comprometida con el cambio y la transformación de los territorios para su crecimiento y proyección.

1. Qué se entiende por educación inclusiva?

De acuerdo con la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE) celebrada en Salamanca (1994), la EI es concebida como un nuevo paradigma educativo que adopta como filosofía base, la búsqueda de sociedades incluyentes en todos los entornos educativos.

Desde este planteamiento fundante, la inclusión es concebida como un “principio rector que debe orientar las políticas y prácticas educativas y, por tanto, del sistema en su conjunto, dejando en claro que no se refiere ni restringe a los estudiantes con necesidades educativas especiales, aunque obviamente los incluye” (Duk y Murillo, 2018, p. 11).

Esta nueva orientación de la educación está enmarcada fundamentalmente en la identificación de las barreras que dificultan o impiden el desarrollo del aprendizaje y la participación de los estudiantes, es decir, considera fundamental el entendimiento y protección de las particularidades de los miembros de la comunidad educativa.

Así, a escala internacional, el término EI es visto de manera amplia, como una trascendental reforma al sistema educativo que procura acoger y apoyar la innegable diversidad en los diferentes modos entre todos los alumnos (UNESCO, 2005; Sarrionandía & Ainscow, 2011). Por lo tanto, es claro que el nuevo abordaje supera en gran modo, la perspectiva de enfoque poblacional encuadrado en la perspectiva tradicional, que ya hacía curso en la concepción de una educación, particularmente centrada en la atención a personas con discapacidad en sus distintas representaciones.

Al tenor de las anteriores aclaraciones, como es apenas lógico, cabe preguntarse ¿qué debe entenderse hoy día como EI?, al respecto la UNESCO (2008) la define como un proceso permanente dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos mientras se respeta la diversidad y las diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y comunidades eliminando todas las formas de discriminación.

Al hilo de la definición anterior, la perspectiva de Arizabaleta Domínguez & Ochoa Cubillos (2016), sostiene que es preciso reconocer que uno de los aportes más significativos a la conceptualización de la EI, se les debe a Booth y Ainscow (2002), quienes lograron construir lo que se conoce como un Índice de inclusión para promover la inclusión, asimismo, desarrollaron un instrumento para evaluar la gestión inclusiva en las instituciones educativas y crearon un Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSEI), con el objetivo de crear conciencia sobre el particular.

Para Ainscow (2004), cualquier definición de EI debe incluir o considerar cuatro elementos esenciales:

- a) La inclusión es un proceso.
- b) La inclusión se preocupa de la identificación y eliminación de barreras.
- c) La inclusión está relacionada con la presencia, participación y los logros de todos los estudiantes.
- d) La inclusión implica poner especial énfasis en los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro.

2. Antecedentes: Hitos normativos

Como paradigma educativo la EI ha transitado un largo camino que da cuenta de distintos modelos de educación, que Banathy citado en Beltrán Lleras (2011) denomina modelos educativos universales: institucional, administrativo e instruccional.

El primero se llama institucional porque lo que se enseña y aprende es lo que deciden las instituciones o poderes que gobiernan. El segundo paradigma, el administrativo, responde al sistema educativo semi-descentralizado donde juegan su papel las administraciones territoriales. Hay todavía adoctrinación, ideología, pero los centros

de toma de decisiones están más cerca de los destinatarios. El tercero es el instruccional, que se encuentra en la mayoría de los países ya desarrollados. Dentro de este paradigma, la educación se interpreta como un sistema pedagógico cuyo contenido ya no es la ideología, sino el currículo escolar. Y la atención está centrada en el profesor y en su enseñanza, apoyada por la tecnología. El cuarto conocido como paradigma personal, en lugar de estar centrado en el profesor y en la enseñanza, está centrado en la persona que aprende y en su aprendizaje.

En efecto, estos aportes de Banathy (1984) deben ser analizados a luz de la realidad latinoamericana, ya que sus aportes en torno a la teoría y el diseño de sistemas educativos fueron fruto del contexto de la Cortina de Hierro y la Guerra Fría lo que explica la orientación y acepción de términos como poder, ideología y adoctrinamiento, que para nuestro contexto se entienden, materializan y analizan de forma diferente, ya que en los países de América Latina se ha pretendido posicionar una postura contrahegemónica en las relaciones de poder entre los países (desarrollados y subdesarrollados) y se le ha otorgado un papel emancipador a la educación, que sería contrario a las lógicas mercantilistas que conciben a los profesores y a los estudiantes como “consumidores”. Por lo tanto, la EI en América Latina se anticipó a los desarrollos teóricos eurocéntricos, porque desde su formulación se planteó como estrategia para la atención de los especialmente afectados por la desigualdad, la exclusión y la marginación desde todas las perspectivas.

Es por esto por lo que hoy día se concibe como un quinto paradigma, a la educación inclusiva, entendido como un nuevo modelo centrado en la educación para todos, un reconocimiento y valoración de la diversidad. Algunos hitos que han marcado su evolución podrían resumirse en:

- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) concordante con el principio de equidad alude principalmente al derecho a la educación sin discriminación alguna.

- La Declaración Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia (1990), plantea que “cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” se establecen normas y principios para el acceso a la educación de todos.
- En la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) que enfatiza sobre “la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos” esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren la diferencia, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual”.
- El marco de acción de Dakar Educación para Todos (2000), se establece que la inclusión de niños excluidos de la educación, debe ser parte integrante de estrategias para lograr la educación para todos.
- En la Declaración de Educación para Todos: Un asunto de Derechos Humanos (UNESCO, 2007), el tema central es la educación de calidad para todos, entendida como un derecho fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, garantizando la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población.
- Declaración de Incheon y su Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, en el año 2030, se ocupó de desarrollar lineamientos para “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

Bajo este marco normativo, cada país desde sus entidades gubernamentales ha generado políticas internas y legislación respectiva para hacer efectivo el derecho a la educación para todos. En América Latina, por ejemplo, se hace necesario mencionar al Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe

hacia la educación para todos (2007) y las conclusiones de la Conferencia Internacional de Educación de 2008, en los que se identificó la necesidad de complementar el marco normativo existente, diseñar políticas educativas específicas según el enfoque y concepción de la EI, la priorización de las poblaciones según el territorio y todo lo anterior con miras al desafío de la calidad. A partir de estas definiciones cada país latinoamericano ha venido implementando acciones para prevenir (la creación o aumento de las poblaciones vulnerables), la atención a la población rural e indígena, becas e incentivos económicos, programas de formación docente y de alfabetización.

En Colombia, por ejemplo, dentro del marco legislativo se evidencia la protección a la población diversa y las garantías para la inclusión, desde el artículo 13 de la Constitución (principio de igualdad), el artículo 46 de la Ley 115 (de educación), la Ley 1618 de 2013 que dispone las garantías para el ejercicio pleno de derechos de las personas en condición de discapacidad y el Decreto 1412 de 2017 que reglamenta el marco de la EI en la atención educativa a la población con discapacidad.

De igual manera, en el nivel de educación superior, se cuenta con los Lineamientos – Política de Educación Superior Inclusiva, (MEN, 2013) que sustentan el paradigma de la EI en la educación superior. El primer capítulo expone de manera general las bases conceptuales sobre el tema y las principales características de la EI (I). El segundo capítulo examina cuál ha sido la dinámica de la EI en educación superior y pone de presente los principales retos que enfrenta el sistema (II). El tercer capítulo presenta las estrategias de política pública implementadas desde el Viceministerio de Educación Superior, para seguir haciendo de la EI una realidad social transformadora en el contexto colombiano, aliada de la paz y la reconciliación con un enfoque de reparación (III) (MEN, 2013)

En coherencia con estos lineamientos, el Ministerio de Educación Nacional propuso en 2017 el Índice de Inclusión para Educación Superior (INES), con el objetivo de presentar una guía para la adecuada gestión de la EI en las instituciones educativas, para eliminar

las barreras que impidan que las personas cuenten con las mismas oportunidades de acceso, sin ninguna limitación o restricción a una educación de calidad.

En efecto, desde el panorama descrito la EI responde al derecho universal a la educación que debe gozar todo ser humano. este derecho se ejerce si se garantiza no solo el acceso sino la permanencia y la promoción con calidad en el sistema; una educación que además es una oportunidad para compartir espacios de aprendizaje con personas de diferentes etnias, culturas, religiones, clases sociales y capacidades. (Gobernación de Cundinamarca, Secretaría de Educación, 2014). En consonancia con Escudero y Martínez (2011), desde la EI se hace un reconocimiento y valoración de "(...) la educación como un derecho esencial que ha de garantizarse a todas las personas, sin ningún género de discriminación o exclusión, es un valor y un principio fundamental, abiertamente ideológico, no fáctico" (p.88). Por lo tanto, "el enfoque inclusivo reconoce y valora las diferencias individuales y las concibe como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa" (Fernández, 2003, p. 4). En definitiva, un proceso a través del cual las escuelas y las comunidades tratan de reducir las barreras a la participación y al aprendizaje de todos los alumnos (Farrell y Ainscow, 2002). Por lo que, en efecto, apoyados en Ainscow, Booth y Dyson (2006), Muntaner (2017), las prácticas y los planteamientos de la EI, han de cumplir con tres principios:

- a) Presencia:** todos los alumnos están siempre presentes en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje que se desarrollan en la escuela y en el aula.
- b) Participación:** todos los alumnos participan en todas las actividades, experiencias y situaciones, que se plantean en el aula y en el centro educativo como medio de aprendizaje de los alumnos.
- c) Progreso:** todos los alumnos progresan y aprenden con su participación en todas las actividades y situaciones que se crean y plantan en el aula y en el centro educativo.

A estos principios en el contexto colombiano se debe agregar la interculturalidad, la equidad, la calidad y la diversidad, aspectos indispensables para ampliar las comprensiones en torno a la presencia (no implica presencialidad física), el progreso y la participación. Al respecto, en una pretensión del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) en 2008, por aumentar la oferta en programas de doctorado pues para el momento solo había 92 programas provenientes de 22 instituciones, se definieron unos indicadores de calidad para los doctorados desde su formulación en comparación con otros países iberoamericanos, estos indicadores fueron además definidos a partir de la identificación de las barreras para acceso, permanencia y graduación de este tipo de formación, por lo que se convierten para el propósito del presente artículo en el insumo para articularlos con los retos que impone la EI bajo estas modalidades.

3. Barreras que atiende la EI desde la educación a distancia y mixta

De conformidad con el MEN (2013), como estrategia, la EI se articula en torno a acciones determinadas que permiten avanzar hacia ese ideal de ver la educación como un camino para generar acciones alternativas a problemas de orden: académico, social, económico, político, cultural, lingüístico, físico, geográfico y en tal sentido, Rose y Meyer (2002) sostienen que dichas barreras para el aprendizaje no son inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles.

En efecto, un caso particular lo constituye el entorno colombiano. Consciente de las barreras para la participación y el aprendizaje que dificultan el acceso, permanencia, promoción y graduación de los estudiantes en el contexto colombiano, desde la Fundación Círculo de Excelencia Académica (CEA) en sus más de 30 años de experiencia, se ha construido y consolidado un propósito para dar respuesta a las necesidades educativas de los colombianos en diferentes contextos y regiones del país, a partir del año 2015 gracias a la experiencia y trayectoria acumuladas amplió el espectro de influencia de las acciones de la institución, al firmar convenios con instituciones de educación superior, nacionales y extranjeras para la oferta de formación complementaria (diplomados), pregrados, maestrías y doctorados.

Para ese momento no se dimensionaba de forma plena el alcance de esta nueva apuesta y el compromiso con cientos de colombianos para quienes acceder a este tipo de formación era un imposible; rápidamente y después de realizar un diagnóstico, la institución se enfocó en los doctorados, ya que ante la globalización, la sociedad del conocimiento, el vertiginoso avance de la ciencia, la tecnología y la evolución de la inteligencia artificial; se hacía imprescindible la formación del talento humano; así como el fortalecimiento de la innovación y la investigación científica en nuestra región.

Es así como la Fundación Circulo de Excelencia Académica- FUNCEA, firmó en el año 2015 convenios con dos instituciones de educación superior mexicanas, y así se ha procurado la atención y eliminación de obstáculos, especialmente desde lo atinente a la oferta de educación a distancia y mixta, desde la que se reconoce un aporte alternativo a la EI.

La justificación para el inicio de esta apuesta se encuentra en las cifras y métricas internacionales en las que se hace evidente la necesidad imperante de cualificar a los profesionales del país ya que el promedio de doctores en América Latina es de 38 por cada millón de habitantes y Colombia según el balance realizado por Colciencias a sus 50 años de labor tiene 16 por la misma cantidad. Este factor supone un enorme reto para el país ya que sin doctores es difícil “hacer investigación de calidad” (Colciencias, 2015), esto se evidencia en los rankings de países latinoamericanos con mayor número de investigadores o de revistas indexadas en bases de datos reconocidas.

Lo anterior se explica por las múltiples barreras que existen al interior del país para ingresar, permanecer y graduarse de los programas de doctorado y maestría. Entre otros factores como los costos, las limitadas posibilidades de financiación, los requisitos de admisión, la falta de inversión en investigación, la imposibilidad de tener dedicación exclusiva y los tiempos, han impedido que los profesionales colombianos puedan acceder masivamente a este tipo de formación en el país. Además, ahora se enfrentan al riesgo de que su posgrado cursado en el exterior no sea reconocido y

convalidado por las autoridades educativas nacionales con responsabilidad en la materia, tales como las de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) y las del Ministerio de Educación Nacional (Mineducación). Para el 2019, según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), Colombia cuenta con 364 programas de doctorado, de los cuales 49 tienen acreditación de alta calidad como indicador de reconocimiento del Mineducación de este país. (*)

Todo lo anterior justifica la necesidad de seguir promoviendo la configuración del pensamiento latinoamericano y su consolidación a través de proyectos de investigación liderados en conjunto (entre los países y las instituciones de educación superior) que den respuesta a cada uno de los problemas y las necesidades de los países, todo ello si se pretende dar vuelta a estas cifras y alcanzar mejores índices de competitividad superando la pobreza y el analfabetismo, dos de las múltiples problemáticas que enfrenta nuestro país y el continente.

Desde el momento de presentar la oferta de doctorados y maestrías a los profesionales colombianos se pudo vislumbrar con mayor claridad de qué manera la educación a distancia y mixta se configura como un plan de acción de EI. Así se enseñan algunos acercamientos a la materialización de esta perspectiva de derechos de todos a la educación en el territorio nacional, en la Tabla 1, se identifican las barreras para el acceso, permanencia y promoción de la población colombiana -en todo su diversidad- en cuanto a los programas de maestría y doctorado, y cómo desde la socio-praxis de la experiencia de la Fundación CEA se da respuesta a cada uno de estos aspectos. Estas barreras se desprenden de los factores identificados por el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Nacional de Acreditación, para la construcción del Índice de Inclusión para la Educación Superior.

(*) Informaciones acerca de los programas académicos y la discriminación por acreditación de la calidad según los criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional se puede consultar en la plataforma en línea del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior en Colombia (SNIES), disponible aquí: <https://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/programa>

TABLA 1

Barreras y atención de las IES

<p>Barreras para el acceso, aprendizaje, permanencia, participación y graduación</p>	<p>Atención brindada por la IES a distancia y mixta en la experiencia concreta de la fundación CEA</p>
<p>PEI, Plan de Mejoramiento Institucional</p>	<p>La misión, visión y el proyecto institucional de la Universidad de las Américas y el Caribe está planteado para dar respuesta a las seis características de la educación inclusiva pensando en la eliminación de estas barreras de acceso a la formación posgradual y proyectándose a ser posicionado como referente en Blended-Learning a nivel mundial.</p> <p>La Fundación CEA cuenta con lineamiento que prioriza las particularidades sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas de sus estudiantes.</p>
<p>Identificación y Caracterización de Estudiantes desde la Educación Inclusiva</p>	<p>La institución realiza un estudio preliminar con el fin de identificar las condiciones de la población estudiantil (sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas) y está en permanente actualización de la normatividad, programas y necesidades que surgen.</p> <p>La Universidad hace presencia en zonas de difícil acceso, sin cobertura de internet y comunicación, atiende población afro y rai-zal, población víctima del conflicto, personas sin ninguna experiencia en investigación y publicación, entre otros.</p> <p>El proceso de inscripción y matrícula permite recoger y actualizar información sobre las condiciones particulares de los estudiantes, para poder generar un acompañamiento integral al proceso formativo.</p>

Continúa en la siguiente página



Procesos Académicos

Flexibilidad – El proceso formativo tiene en cuenta las fortalezas, debilidades y el contexto del estudiante, (previamente identificados) con el fin de garantizar para cada uno de ellos, una formación integral que los vaya haciendo conscientes de sus avances y que va elevando el nivel de rigurosidad en su producción, nivel de lectura y escritura, y en la proyección de puesta en práctica en lo laboral. En caso de presentarse alguna novedad, el currículo puede adaptarse para dar respuesta a lo que surja, incluyendo si el estudiante aún (a pesar de tener especialización o maestría) no cuenta con los requisitos propios para acceder a un nivel de formación como lo es un doctorado.

Acompañamiento – Desde el inicio, el estudiante cuenta con eventos académicos presenciales por periodo académico para introducirlo en el mundo académico y asesorarlo en el manejo de la plataforma y cada una de las entregas que elaborará durante el proceso. Así mismo en cada una de las asignaturas hay mínimo dos encuentros sincrónicos y la posibilidad de comunicación permanente con el docente por medios digitales.

Anualmente se realiza un encuentro presencial en México para introducir las asignaturas del siguiente periodo académico, lo que significa para muchos su primera experiencia en otro país y una oportunidad para el intercambio cultural y el aprendizaje colaborativo entre sus compañeros.

Alfabetización tecnológica – Muchos de los estudiantes no manejan programas, plataformas y sistemas de comunicación en línea, por lo que el proceso les permite ir incorporando el aprendizaje de éstos y su manejo tanto para el desempeño social como académico e investigativo.

Investigación e Impacto Social

Línea de investigación en Inclusión – El Centro Latinoamericano de Investigación e Innovación Científica, que es el centro de investigación creado para promover e incentivar la investigación en los estudiantes y posteriormente facilitar la divulgación de los productos que de estos procesos deriven, tiene dentro de sus líneas de investigación la inclusión, a partir del cual se establecerán acciones de mejora en este aspecto y su transversalización.



	<p>Vinculación a proyectos de investigación y proyectos editoriales – Para la mayoría de los estudiantes a pesar de haber cursado especializaciones o maestrías, lo habían hecho bajo la modalidad en profundización y por lo tanto no cuentan con la experiencia de investigar, por lo que la Universidad a través de la Fundación les provee las herramientas para su inicio en esta dimensión considerada fundamental para alcanzar el objetivo final de al titularse doctor/a aportar al mejoramiento de la calidad en la educación del país.</p> <p>La Fundación está presente en 89 ciudades y municipios del país, por lo que brinda apoyo a iniciativas regionales y hace presencia con la oferta de todos sus programas para garantizar empleo y apoyo a los doctorandos.</p>
<p>Recursos Financieros</p>	<p>Posibilidades de financiación – Todos los programas se pueden financiar en cuotas mensuales, sin ningún incremento.</p> <p>Acuerdos de pago en caso de eventualidad para evitar deserción.</p>
<p>Visibilidad Nacional e Internacional</p>	<p>Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales, a través de convenios interinstitucionales para investigación, publicación e intercambio.</p> <p>La UNAC a través de CLIIC (el centro de investigación) ya hace presencia en Perú, además de México y Colombia, y se prospecta en cubrir toda América Latina en los próximos 5 años.</p>
<p>Profesores</p>	<p>Comité Científico Internacional para la asesoría y el acompañamiento de tesis, se trata de un equipo de académicos reconocidos en sus países, con experiencia en investigación y publicación, que acompañan y asesoran a los estudiantes en todo el proceso formativo, no sólo con la dirección de tesis sino a través de asesoría personalizada, conversatorios y coloquios.</p> <p>Docentes inclusivos – Los docentes son capacitados para atender a la población estudiantil en toda su diversidad para dar respuesta a las necesidades especiales que puedan surgir durante el proceso.</p> <p>Fuente: Autoría propia</p>

En la Tabla.2 se ubican las ciudades y municipios en Colombia, en las que la Universidad de las Américas y el Caribe hace presencia a través de la Fundación CEA, evidenciando que además de encontrarse en las ciudades principales donde hay cobertura suficiente en educación superior, imparte formación donde incluso no hay presencia del Estado (ni en salud, educación, seguridad, etc.). Por lo que la El se plantea en esta apuesta con enfoque territorial, con el propósito de hacer presencia en pocos años en todo el país, pero no simplemente para graduar profesionales sino generar nodos de investigación que permitan crecimiento personal y de las regiones.

TABLA 2

Presencia territorial de la Universidad de las Américas y el Caribe a través de la Fundación CEA

DEPARTAMENTO CIUDAD O MUNICIPIO que cuenta con estudiantes de la UNAC

DEPARTAMENTO	CIUDAD O MUNICIPIO	DEPARTAMENTO	CIUDAD O MUNICIPIO
Antioquia	Carepa, Envigado, Medellín Vigía del fuerte	Cundinamarca	Cajicá, Chía, Fomeque, Girardot, Quetame, Zipaquirá, Soacha, Tocancipá, Villeta
Arauca	Arauca, Saravena	Huila	Neiva, Guadalupe
Atlántico	Barranquilla	Meta	Villavicencio
Bogotá D.C.	Bogotá D.C.	Nariño	Pasto, Pупiales, Ipiales Tumaco
Bolívar	Cartagena, Magangué, San Jacinto	Norte de Santander	Cúcuta, Villa del rosario
Boyacá	Chiquinquirá, Cómbita, Duitama, Paipa, Puerto Boyacá, Samacá, Sogamoso, Tunja	Quindío	Armenia
Caldas	La Dorada	Risaralda	Dos Quebradas, Pereira
Caquetá	Florencia, Doncello, San Vicente del Caguán	Santander	Barrancabermeja, Girón, Bucaramanga, San Gil, Piedecuesta, Socorro
Casanare	Yopal	Sucre	La Unión
Cauca	Guapi, Popayán	Tolima	Purificación, Ibagué
Cesar	Valledupar	Valle del Cauca	Alcalá, Buga, Cartago, Buenaventura, Cali, Caicedonia, Tuluá, Jamundí
Chocó	Quibdó		
Córdoba	Ayapel, Cereté, Sahagún Montelíbano, Montería		

Fuente: Autoría propia

A modo de cierre

Las modalidades de educación a distancia y virtual ofertadas en el nivel de la formación posgradual en América Latina, tiene un significativo impacto y constituye una autentica forma de El, máxime cuando las condiciones de escolarización presentan numerosas dificultades. La posibilidad de adelantar estudios, permitir la participación y el aprendizaje de los estudiantes posgraduales residentes en lugares remotos, lejos de ciudades capitales, con dificultades de acceso, permanencia, graduación son apuestas centrales que atiende este eslabón de formación dentro del nuevo paradigma. Desde esta perspectiva, se brinda respuesta alternativa a problemas de orden: académico, social, económico, político, cultural, lingüístico, físico, geográfico y se amplía la cobertura de formación en la región.

El compromiso de calificar a los profesionales en Latinoamérica e incidir en la calidad de las investigaciones que los mismos produzcan, implica por un lado dar respuesta a las necesidades de la población a través de la producción y la divulgación del conocimiento y por otro, la creación de innovaciones tecnológicas y desarrollos teóricos que permitan y promuevan el crecimiento individual y comunitario del territorio. En este sentido la El como interés investigativo cumple este propósito y la teorización al respecto, así como su puesta en práctica garantiza coherencia con la diversidad y multiculturalismo de los países latinoamericanos, ya que es un enfoque amplio que supera la atención de las personas en condición de discapacidad y entiende que todos los seres humanos son diversos y tienen necesidades específicas que las instituciones educativas deben atender para garantizar una culminación exitosa de los estudios.

Este artículo no es más que la narrativa de una experiencia de un territorio latinoamericano que quiere ser replicada en todos los países de la región para que se posicionen en las métricas de la producción académica y resuelvan las principales problemáticas de los territorios, siendo además un aporte a la construcción de un pensamiento crítico, au-

tónimo y soberano; por lo que partió de una revisión rigurosa sobre las comprensiones en torno a la EI y posteriormente presentó los avances al respecto en la normatividad colombiana; es importante valorar en este sentido los progresos que desde esta dimensión -legal- se han realizado en aras dar respuesta a la diversidad de los pueblos, pero haciendo un llamado a la necesidad urgente de su implementación completa en toda la extensión del territorio nacional, y al pleno reconocimiento de la modalidad a distancia y virtual, como potenciador de calidad y una nueva configuración de EI, pues permite llevar la educación (de posgrado en este caso) a entidades territoriales periféricas de difícil acceso y a profesionales que tienen la intención de transformar sus condiciones de vida y la de sus pueblos a través de la educación.

Referencias

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of educational change*, 5(4), pp.1-20.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Arizabaleta Domínguez, S. L., & Ochoa Cubillos, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y saberes*, (45), pp. 41-52.

Banathy, B. (1984). *Systems Design in the Context of Human Activity Systems*, International Systems Institute, San Francisco, Calif.

Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Ediciones Morata.

Booth T y Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds).

Consejo Nacional de Acreditación (2008). *Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado: https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/articles-186359_lineamientos_1.pdf.

Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). Acuerdo por lo Superior 2034. Recuperado: <https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articulos-321515recurso1.pdf>.

De Colombia, C. P. (1991). Constitución política de Colombia. Bogotá, Colombia: Leyer.

De Salamanca, D. (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Recuperado: <http://paidos.rederis.es>.

Derechos Humanos, D. U. (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. Declaración Universal de los Derechos Humanos, p. 5.

Duk, C., & Murillo, F. J. (2018). El Mensaje de la Educación Inclusiva es Simple, pero su Puesta en Práctica es Compleja. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), pp.11-13.

Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), pp. 73-84.

Echeita, G. y Ainscow M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, pp. 24-46. Recuperado: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Educación, P. T. (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos: La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Declaración de Jomtien.

Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55, pp. 85-105.

Fals Borda, O. (1980). La Ciencia y el pueblo: Nuevas reflexiones. En M. C. Salazar, *La Investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo*. Madrid: Editorial Popular, OEI Quinto Centenario.

Farrell, P., & Ainscow, M. (Eds.). (2002). Making special education inclusive: From research to practice. Routledge.

Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, 13, pp. 1-10.

Fajardo, M. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), pp. 171-197. Recuperado: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>

García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 20(2), pp. 9-25. Recuperado: <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>.

Gobernación de Cundinamarca, Secretaría de Educación (2014). Inclusión. Educación para todos. Milenio Editores e Impresores E.U. ISBN Obra Completa: 978-958-58845-0-2 ISBN Volumen: 978-958-58845-7-1.

Ley, N. (2013). 1618. *Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, Colombia*, 27.

Llera, J. B. (2011). La educación inclusiva. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (338), pp. 5-9.

Ministerio de Educación Nacional- Colombia - Decreto 1412 de 2017.

Ministerio de Educación Nacional- Colombia (2013) Lineamientos — Política de Educación Superior Inclusiva. Dirección de Fomento para la Educación Superior. ISBN: 978-958-691-624-0. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (20 de abril de 2019). Índice de inclusión para educación superior INES. Recuperado: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-357277.html?_noredirect=1.

Ministerio de Educación Nacional- Colombia. (1994)., L. G. De Educación Ley 115 febrero 8 de 1994. Ediciones Populares.

Muntaner, J. J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación inclusiva*, 7(1).

Palacios, A., & Romañach, J. (2006). El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. *Diversitas*.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714.

Sarrionandia, G. E. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, pp. 17-24.

Sarrionandía, G. E., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente1. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, (12), pp. 26-46. Recuperado: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>

UNESCO (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos". *Santiago*. Recuperado: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

UNESCO (2010). EPT Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados. París. Recuperado: www.unesco.org/es/efareport/reports/2010-marginalization/.

UNESCO, I. (2008, November). Inclusive education: The way of the future. In *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE)*, pp. 25-28. Geneva.

UNESCO, I. M. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. *Publicaciones Unesco*. París.

Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión Self-determination and Third Generation inclusion practices. *Revista de Educación*, 349, pp. 45-67.

Bionotas

Gerson A. Maturana Moreno. Profesor Investigador; asesor, consultor, par evaluador docente de educación básica y media, maestría y nivel doctoral. Doctor en Educación (PhD), Magíster en Educación, Máster en investigación e innovación en educación; Licenciado en Química y Biología, Ingeniero Ambiental, Maestro Normalista.

Correo electrónico: gersonmm@unisabana.edu.co, gersonmaturana2000@gmail.com

Lina María Mahecha Vásquez. Coordinadora de investigación del Centro Latinoamericano de Investigación e Innovación Científica CLIIC, socióloga de la Universidad Nacional de Colombia, candidata a Magíster en Estudios Políticos del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional.

Correo electrónico: lmmahechav@unal.edu.co