

Elena Marulanda-Páez

Psicóloga de la Universidad de Los Andes. Magíster en Educación con énfasis en Cognición y Creatividad de la Pontificia Universidad Javeriana, PUJ. Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, UAM. Actualmente, profesora asociada de la Facultad de Educación de la PUJ; exdirectora de posgrados de la misma unidad. Su actividad docente e investigativa se centra en el ámbito de la educación inclusiva y la atención a la discapacidad. Ha participado en diversos proyectos de investigación sobre el procesamiento del lenguaje no literal en niños y adultos con trastornos de diverso tipo, las creencias asociadas a la discapacidad y a los entornos inclusivos y el diseño de material educativo para apoyar habilidades comunicativas y de comprensión pragmática en colectivos con trastornos del neurodesarrollo. Es coautora del Índice de Educación Inclusiva para la Primera Infancia, INCLUDE (Bogotá, 2013, Ministerio de Educación Nacional, MEN, Fundación Saldarriaga-Concha y PUJ). En 2015, con un grupo de colaboradores de la PUJ, creó un juego de mesa para fortalecer las habilidades comunicativas de jóvenes con diagnóstico de TEA y Discapacidad Intelectual, denominado Figura2, material que recibió una distinción de la Dirección de Innovaciones de la Universidad. Recientemente, escribió en coautoría las *Orientaciones técnicas, pedagógicas y administrativas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*, del Ministerio de Educación de Colombia (2017).

María Caridad García-Cepero

Psicóloga de la Universidad de Los Andes. Magíster en Educación con énfasis en Currículo y Enseñanza de Superdotados y Talentosos de la Universidad de Houston. Doctora en Psicología Educativa con énfasis en Superdotación y Desarrollo del Talento de la Universidad de Connecticut. Actualmente, profesora asociada de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Ha desarrollado proyectos de investigación en las áreas del desarrollo y emergencia del talento y las capacidades excepcionales, así como en el campo de la producción creativa. Coautora de los documentos: *Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva (2015)*; y *Orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales (2017)*, ambos del Ministerio de Educación de Colombia.

Educación inclusiva en la universidad: más allá de la supervivencia del más fuerte

Elena Marulanda-Páez

María Caridad García-Cepero

Los ojos ven lo que la mente conoce.

Isabel Cuadros-Ferré, 29 de octubre de 2017

La educación es la revelación de los demás, de la condición humana como un concierto de complicidades irremediables.

Fernando Savater, 2009, p. 35

Un reciente informe del Banco Mundial (Ferreyra, Avitabile, Botero-Álvarez, Haimovich-Paz & Urzúa, 2017) indica que, en Colombia, un 36% de la población que accede a la educación superior deserta al finalizar el primer año; así mismo, cerca de un 30% lo hace entre el segundo y el cuarto año de iniciados los estudios (Ferreyra, Avitabile, Botero-Álvarez, Haimovich-Paz & Urzúa, 2017, pp. 14 y ss.). Más de un 53% de los alumnos que inician lo que se denomina *programas de ciclo corto* (cursos de orientación profesional y cursos libres, entre otros), abandonan la universidad antes de finalizar los estudios (Ferreyra, Avitabile, Botero-Álvarez, Haimovich-Paz & Urzúa, 2017). Al revisar el total de aprendices que consigue titularse de la educación superior, en relación con aquellos que todavía permanecen en el sistema, observamos que Co-

lombia se ubica por debajo de México, Chile, Perú, Paraguay, Nicaragua y Brasil, y apenas por encima de Argentina y otros países de América Central (Ferreyra, Avitabile, Botero-Álvarez, Haimovich-Paz & Urzúa, 2017). Con base en estos resultados, lo menos que podemos concluir es que el panorama es aún preocupante y desolador. ¿Qué ocurre con esos 36 alumnos, de cada 100, que abandonan la universidad casi apenas a su ingreso? ¿Y qué hay de aquellos que ni siquiera completan cursos libres y quedan excluidos? A tenor de estos hallazgos, podemos afirmar que Colombia, en el concurso de los países de América Latina y el Caribe, aún tiene retos apremiantes para conseguir que esos estudiantes que llegan a la universidad consigan formarse y egresar como ciudadanos exitosos, útiles y productivos para la sociedad.

Durante los últimos veinticinco años, han surgido multitud de documentos, índices y lineamientos que, en el ámbito mundial, han buscado instaurar los principios de lo que hoy se conoce como *educación inclusiva* (Booth, Ainscow & Kingston, 2006; UNESCO, 1990, 2005, 2008, 2009). La pretensión de esta ingente cantidad de materiales ha sido la de visibilizar la importancia de que, en los distintos sistemas educativos, formales y no formales, se atienda con calidad a la diversidad de trayecto-

rias del desarrollo de los aprendices, al eliminar todas aquellas barreras a una vida escolar feliz y satisfactoria (Artiles, Kozleski & Waitoller, 2011). Aun así, en la gran mayoría de estos textos cobran especial importancia la educación inicial y la básica primaria y secundaria, pero poco se dedica a la educación superior. También se hace evidente que la educación inclusiva se destaca como un conjunto de principios destinados a atender, muy en particular, a poblaciones con discapacidad y dejan de lado otras situaciones de vulnerabilidad y potencial marginación como los estudiantes con talentos¹ y capacidades excepcionales², con dificultades afectivas y emocionales (víctimas de abuso sexual, alumnos con trastornos del estado de ánimo o de ansiedad, entre otros), con dobles excepcionalidades³ (aprendices con un trastorno del espectro autista y talentos que los hacen sobresalir), entre otros.

Derivado de las consideraciones anteriores, con este escrito queremos mostrar la relevancia de pensar en una educación inclusiva universitaria que contemple la diversidad de lo humano en todas sus dimensiones (Nussbaum, 2012; Reimers & Chung, 2016) y que rompa con viejos mitos y falsas creencias en virtud de los cuales, por ejemplo, aún se cree que hablamos de educación inclusiva *solo* cuando tenemos estudiantes con discapacidad en el aula (MEN, 2017). Queremos aportar una idea de educación inclusiva que considere lo variopinto de la condición humana y la necesidad de ofrecer equidad de oportunidades de aprendizaje a todos nuestros estudiantes, con sus particularidades, limitaciones y fortalezas (Marulanda-Páez, 2013). Pretendemos abrir un espacio de reflexión que permita pensarse la universidad como un lugar de encuentro de distintas trayectorias de vida, entre las cuales cabe la inclusión por

el hecho de que somos humanos y diferentes; no porque en la comunidad educativa haya algunas personas con discapacidad (Calderón-Almendros & Habegger-Lardoeyt, 2012). Al hilo de esto último, queremos también difundir la idea de que la educación inclusiva no es un proceso de atención especial para los alumnos con “menos habilidades o destrezas que los demás”. Es el reconocimiento de lo diverso y lo diferente y la apuesta por que todos seamos vistos y valorados con nuestras fortalezas y limitaciones, más allá de si tenemos o no una discapacidad. Nuestras dificultades, muy posiblemente, precisan determinadas oportunidades y apoyos, en diferentes momentos del ciclo vital. En ese sentido, la educación inclusiva no es “un programa” que pueden aplicar ciertos sistemas educativos en aras de ayudar a los menos aventajados a equipararse con los que sí tienen el conocimiento y las capacidades. Constituye un atributo esencial de lo educativo. Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que deberíamos ser inclusivos porque somos humanos (Marulanda, Pinilla, Roa, Jiménez, Ochoa, Ramírez, Morales & Forero, 2014; UNESCO, 2008). En tal sentido, la educación es inclusiva porque ese es uno de sus rasgos fundamentales y debe pensarse como apoyos, atenciones, adaptaciones, oportunidades, entre otros, para *todos* sus aprendices; eso incluye a estudiantes con discapacidad, alumnos con talentos excepcionales, miembros de la comunidad con dificultades afectivas y emocionales producto de experiencias traumáticas, alumnos típicos que rinden aparentemente bien, etc.

Para cumplir nuestro cometido, hemos dividido el texto en tres apartados, como sigue. En el primero, queremos exponer brevemente algunos de los mitos que aún hoy perviven en la universidad en Colombia y han impedido que alumnos con distintas situaciones cognitivas, emocionales y/o sociales puedan acceder, permanecer y egresar de la educación superior. En el segundo apartado, presentamos algunas ideas para desterrar y modificar estas falsas creencias y así apoyar la idea de que la inclusión constituye un reto social y político al que no escapa la educación superior. En el último apartado, proponemos modestamente algunos desafíos que —consideramos— deberían ser banderas en la lucha por una educación univer-

- 1 Un estudiante con talentos excepcionales presenta un potencial o desempeño superior a sus pares etarios activos en un campo disciplinar, cultural o social específico (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2015, p. 72).
- 2 Un estudiante con capacidades excepcionales presenta un potencial o desempeño superior a sus pares etarios en múltiples áreas del desarrollo (MEN, 2015, p. 72).
- 3 Un estudiante con doble excepcionalidad presenta discapacidad en una o varias esferas de su desarrollo y, de forma simultánea, puede presentar capacidades o talentos excepcionales (MEN, 2015, p. 18).

sitaria de alta calidad que no excluya ni margine a ningún aprendiz.

1. La educación inclusiva en educación superior. Mitos que debemos desterrar si queremos avanzar

Los hombres creerán lo que vean. Déjenlos ver.

Henry David Thoreau (en Earl V. Pullias & James D. Young, 1974, p. 74).

Se abre el telón y se ve a un niño con el Síndrome de Down que entra en párvulos en la escuela. Se cierra el telón, y cuando se vuelve a abrir se ve al niño al finalizar 4º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (por sus siglas, ESO) despidiendo a sus compañeros con el título a la puerta del colegio. A él no se lo han dado y lo mandan a otro colegio, para evitar a sus profesores, orientadora y directivos unos incomprensibles e infundados problemas morales y legales: “No tiene el nivel”. ¿De qué nivel hablan? Deberían avergonzarse por haber arrojado a la basura el trabajo del alumno, el de los profesores que le atendieron con tanto empeño hasta ahora y el esfuerzo de la familia (...) A ver si recordamos que la educación está para compensar desigualdades, no para acrecentarlas. *Y es que no hay mayor desigualdad que tratar igual a los desiguales* (Calderón-Almendros & Habegger-Lardoeyt, 2012, pp. 93-94, cursiva añadida).

Esta cita, conmovedora y aterradora a la vez, forma parte del testimonio de una familia como cualquier otra, uno de cuyos hijos tenía el Síndrome de Down. Este chico, de nombre Rafael Calderón-Almendros, marginado, maltratado y excluido del sistema educativo formal español consiguió, a pesar de todo esto, aprobar la ESO, el bachillerato, obtener la Medalla de Oro al Mérito en la Educación de Andalucía y graduarse como músico de la prestante Academia de Estudios Orquestales Barenboim-Said, patrocinado nada más y nada menos que por la empresa internacional Yamaha, el mayor fabricante de instrumentos en el mundo (Yamaha, 2017) y el distribuidor más reconocido en la venta de pianos en el mercado internacional (Larousse, 2017). Aunque narra la historia de sufrimiento de Rafael

durante sus años de vida escolar en la enseñanza básica primaria y secundaria, bien podría aplicarse a cualquier estudiante universitario con una situación de vulnerabilidad cognitiva y socioemocional como la suya o como tantas otras, no evidentes en muchas ocasiones por carecer de un fenotipo concreto, o por no considerarse situaciones de vulnerabilidad. En numerosos casos, estudiantes con discapacidad o con talentos excepcionales que ingresan a la universidad resultan marginados (o excluidos del sistema). Las razones son siempre las mismas: “no cuenta con las habilidades para rendir adecuadamente”; “tiene demasiadas inquietudes y preguntas que la universidad tampoco alcanza a cubrir ni a responder”; “se las sabe todas sin ir jamás a clase y cuando asiste se le ve poco motivado e insatisfecho”; “no logra aprender lo mismo que los demás”, y un largo etcétera. En ese orden de ideas, puede decirse que un aprendiz que supone un reto para los maestros porque su trayectoria de desarrollo disiente de las trayectorias típicas o algo más homogéneas de sus pares, termina excluido. En el caso de la discapacidad porque se considera, erróneamente, que la persona es *menos que los demás* y, por ende, no tiene las habilidades, estrategias, destrezas o competencias para ser como los otros. En pocas palabras, abunda la creencia equivocada de que a este aprendiz “nunca le alcanzará lo que tiene” para igualar a sus compañeros, por más que se esfuerce. En el caso de los talentos y capacidades excepcionales, se cree falsamente que el alumno tiene todas las destrezas y conocimientos para sobrevivir solo y alcanzar el éxito, sin mayor estímulo ni apoyo docente. En palabras de María Caridad García-Cepero (2015):

Esta población tradicionalmente ha sido ignorada, dado que en muchas oportunidades sus capacidades, o pasan desapercibidas, o se manifiestan en modos que tanto los docentes como la institución consideran inapropiados. En otras oportunidades, aquellos que muestran un desempeño académico satisfactorio son ignorados, pues se cree que el desempeño académico es sinónimo de desarrollo del talento, cuando muchas veces no lo implica (p. 68).

Al hilo de estos argumentos, se piensa que las virtudes intelectuales relacionadas con el talen-

to no requieren estructuras de acogida para su desarrollo, o que el currículo establecido, por sí mismo, responde a las necesidades de esta población y, por tanto, no se requiere ningún tipo de adecuación o adaptación adicional. En otros casos, se tiene la creencia equivocada de que, si en la educación básica el talento o la capacidad excepcional no se han manifestado, ya no se van a desarrollar. En consecuencia, la universidad no tendría razones para generar oportunidades de reconocimiento, ni la labor de contribuir a emerger esas virtudes excepcionales. Pero, contrario a estos argumentos, estas habilidades sí podrían desplegarse a edades tardías y/o en otras condiciones educativas, más favorables.

Derivado de lo anterior, un primer mito que queremos poner de manifiesto y que impide una educación universitaria inclusiva, es aquel que resume la última frase de la cita de Ignacio Calderón-Almendros y Sabina Habegger-Lardoeyt (2012) con la que abrimos este apartado: *la universidad debe promover y favorecer la igualdad de aprendizajes; asume que todos sus estudiantes aprenden lo mismo, de la misma manera y con los mismos recursos, independientemente de sus trayectorias de vida*. Así pues, un estudiante con discapacidad es visto como aquel que carece de habilidades y conocimientos, mientras que un alumno con talentos excepcionales se corresponde con un modelo de aprendiz que ya lo tiene todo y, por ende, está “demasiado calificado” para estar en la escuela regular. El primero no logrará las metas, “no llegará al nivel”, como muchas veces le dijeron a Rafael Calderón-Almendros, el músico brillante que encabeza el recorrido por estos mitos. El segundo tiene un exceso de habilidades y, por ende, puede transitar solo por el escenario educativo, sin apoyos, sin ayudas, sin atención. Nada más lejano de la realidad. La gran mayoría de los estudiantes con discapacidad que llegan a la universidad cuenta con múltiples habilidades y estrategias para rendir adecuadamente. Solo es cuestión de conocer sus perfiles de funcionamiento, sus fortalezas y emplear estas últimas para potenciar y compensar sus limitaciones. Así mismo, todos los alumnos con talentos excepcionales necesitan la guía y apoyo docente para maximizar y enriquecer sus habilidades y para que sus limitaciones no se

conviertan en barreras para la participación y disfrute de la vida universitaria. Porque la universidad no es solo un espacio académico. Sigue siendo también un espacio fundamental para la socialización y el enriquecimiento emocional de sus aprendices. Constituye una de las antesalas más importantes para abrirse paso a la vida laboral y a la vivencia plena del proyecto de vida que se haya definido (Silvestre, Solé, Pérez & Jodar, 1996). En ese sentido, la vida universitaria permite y facilita el crecimiento personal, académico y social, atributos esenciales para una vida adulta productiva y feliz (Silvestre, Solé, Pérez & Jodar, 1996).

Surgen aquí diversas cuestiones: ¿por qué todos los aprendices tienen que ser iguales?; ¿iguales a quién?; ¿no se trata de favorecer las necesidades de cada estudiante, de acuerdo con sus potencialidades y fortalezas?; ¿por qué se trabaja desde un enfoque de atención a la diferencia solo en la educación inicial y básica y no en la universidad? Si gracias a los hallazgos de las ciencias cognitivas, hoy sabemos que todos aprendemos múltiples *interpretaciones* del conocimiento y la realidad (Mateos-Sanz, 2001; Pozo-Municio, 2014) haciendo uso de diversidad de recursos, herramientas e instrumentos (nadie usa lo mismo de la misma manera) (Kahneman, 2012; Pozo-Municio, 2014; Prats & Graell, 2015; Rubio & Esteban, 2015; Swartz, Costa, Beyer, Reagan & Kallick, 2017), ¿por qué en la universidad nos empeñamos en que todos los estudiantes aprendan lo mismo con los mismos recursos?

Otro mito que abunda en el medio de la educación y que afecta y golpea a la educación superior, tiene que ver con lo que se considera *educación inclusiva*. Se piensa que es un resultado, no un proceso. En ese sentido, las escuelas se catalogan, erradamente, como inclusivas o no inclusivas, según si tienen (o no) en sus aulas, estudiantes con discapacidad (específicamente). En muchos escenarios de educación básica primaria y secundaria no se aceptan estudiantes con trayectorias del desarrollo diversas (con discapacidad, alteraciones en el aprendizaje, entre otros), porque “no tienen programa de inclusión”, “ya tienen completa la cuota de alumnos de inclusión que pueden recibir” o “no trabajan con ese tipo de dificultades”.

Otro tanto aplica para los estudiantes con talentos y capacidades excepcionales que son remitidos a colegios de “superdotados”, o “incrustados” en el aula regular, donde se asume que, por estar ahí, ya son receptores de una educación inclusiva:

En la actualidad, y dado el marco de las políticas de inclusión, el problema no es que dicha población se encuentre *excluida* de la escuela [o desescolarizada]; muchos de ellos se encuentran en ella, pero quien no está incluido en la escuela es el *talento*. La escuela ha estado tan acostumbrada a ser un espacio de remediación, que pareciera que capitalizar el potencial de sus estudiantes, no forma parte de su misión ni de su visión. Tiende a concentrarse tanto en lograr los objetivos mínimos, que ignora que, más allá de ellos, hay muchísimo camino por recorrer. La escuela y sus docentes no son conscientes de su rol como catalizadores en la emergencia del talento de los estudiantes (García-Cepero, 2015, p. 68).

Por otra parte, y especialmente en lo que toca a las poblaciones de estudiantes con capacidades y talentos excepcionales⁴, se tiende a pensar que aquellas destrezas catalogadas como “superiores” constituyen parte de la dotación genética, esto es, vienen formateadas en la estructura intelectual innata. En otros términos, el estudiante nace (o no) con habilidades excepcionales que se despliegan sin ningún esfuerzo a lo largo de los primeros años de la vida, de forma tal que el espacio educativo poco aporta en este proceso. Aun así, y contrario a esta falsa creencia, en la actualidad se sabe que, para que el talento y las capacidades excepcionales se vuelvan manifiestas o emerjan, es necesaria la generación de condiciones de acogida que permitan su expresión (García-Cepero, 2015). Esto nos permite vislumbrar los talentos desde una perspectiva desarrollista (Dai, 2010) y dejar de lado las posturas innatas. Así mismo, sitúa las condiciones del medio y del aula como factores determinantes para que las capacidades excepcionales consigan expresarse y potenciarse plenamente (Renzulli, 2012). Dicho de otro modo, para que un estudiante logre

transformar una capacidad o potencial natural en competencia (Gagné, 2015), producción (Renzulli, 2012) y experticia (Feldhusen, 2005), y así pueda ampliar las fronteras de los campos en los que transita, se hacen indispensables catalizadores que permitan y favorezcan la emergencia de estos talentos. Entre ellos se cuentan las instituciones educativas, la familia, los docentes, los padres y los pares. De esta manera, cuando el medio no ofrece las oportunidades de reconocimiento y desarrollo del potencial de estudiantes con talentos y capacidades excepcionales, su permanencia en el sistema se compromete, pues llegan a situaciones de exclusión como la deserción (Matthews, 2006), el fracaso escolar (Reis & McCoach, 2002), la autoexclusión, el aislamiento o el logro de desempeños muy inferiores con respecto a sus habilidades. Todos estos marcadores de marginación educativa son el costo de “adaptarse” a un sistema que no los valora en todo su potencial, sino que favorece su destreza para ajustarse a la “educación regular” y asemejarse a los “estudiantes típicos”.

En suma, tanto los estudiantes con discapacidad como aquellos que cuentan con talentos excepcionales resultan excluidos de la “educación regular” por diversidad de razones. Así pues, al llegar a la universidad, resulta que, equivocadamente, se dice que “no hay inclusión”. Solo ingresan los que tienen ciertas habilidades cognitivas, en teoría, “mejores que las de otros” (¿cuáles habilidades en concreto?; ¿mejores con respecto a qué?). Y a los alumnos que resultan más aventajados que el promedio de estudiantes, se les permite ingresar y se asume que, por sus propios medios y condiciones, lograrán egresar. Podemos afirmar que a las personas con discapacidad se les excluye porque no se les ofrecen posibilidades reales de ingreso, y a los aprendices talentosos se les margina porque, a pesar de que se les admite, la universidad los deja solos, sin la guía, los apoyos ni la ayuda que precisan para explotar y aprovechar su potencial. En este sentido, la universidad ignora qué es realmente la inclusión, como atributo de todo sistema educativo, a pesar de que la UNESCO lo ratificó en 2008. Si fuera fiel a su naturaleza formativa, el contexto universitario también debería esforzarse por reconocer los múltiples estilos, maneras y usos que hacen sus alumnos de los recursos

4 Esta consideración aplica a cualquier persona, independientemente de su capacidad natural.

y estrategias con que cuentan para aprender, y en cuáles de ellos funcionan unos y no otros, y viceversa. Los maestros deberían formarse y capacitarse en torno al tema de la inclusión, aprender de la mente humana y su funcionamiento y de la existencia de múltiples y diversas trayectorias del desarrollo, además de recibir apoyos de las unidades y estamentos de la vida universitaria que trabajan en el seguimiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la institución, en aras de cualificar su actividad docente y hacerla más cercana y próxima a la diversidad de estudiantes que abundan en sus aulas.

Como resultado de las consideraciones antes expuestas, el segundo mito que debería erradicarse de la vida universitaria reza: *la inclusión es un resultado, no un proceso. Los entornos educativos deberían definir si son o no inclusivos, pero ello no afecta a la universidad. La Universidad no es inclusiva. Solo ingresan y permanecen los mejores.* Ante todo, y recogiendo los planteamientos de la UNESCO (1990, 2005, 2008, 2009), la universidad, como espacio de la educación formal, está llamada a ser inclusiva, es decir, a reconocer, valorar, respetar y potenciar la diversidad y la diferencia y a hacer todo cuanto sea necesario por ofrecer equidad de oportunidades para garantizar el aprendizaje exitoso de todos sus alumnos. Con equidad se hace referencia no a igualdad, sino a brindarle a cada quien lo que precisa para aprender plenamente y para la vida (Longworth, 2005; Marulanda-Páez, Pinilla, Roa, Jiménez, Ochoa, Ramírez, Morales & Forero, 2014). En esa medida, no tiene por qué excluir a un estudiante con una discapacidad o un talento excepcional. Todos deberían caber en el sistema educativo, con los apoyos y adaptaciones a que hubiera lugar. Como proceso, la educación inclusiva es un camino que se descubre y construye diariamente, con los aportes de todos los miembros de la comunidad educativa. No está escrita previamente, no se circunscribe a documentos legales o de política. Es la vivencia cotidiana de que todos somos diversos y de cómo el sistema educativo nos reconoce, valora y potencia, a partir de nuestras fortalezas (Marulanda-Páez, 2013).

¿Podemos excluir del sistema educativo universitario a un estudiante con un diagnóstico

de Trastorno del Espectro Autista (TEA) que podría llegar a ser un artista o un científico brillante y tiene un gran futuro en la música o en la química, por ejemplo, porque es poco flexible y tiene dificultades para rendir en asignaturas que implican competencias ciudadanas?; ¿podemos marginar a un alumno con capacidades y excepcionales talentos narrativos o deportivos, porque creemos que puede solo y sin apoyos de ninguna clase? Definitivamente, no. La educación superior también debe ser inclusiva (y esto no es una opción o una elección, constituye una obligación). Por tanto, está llamada a garantizar a estos dos estudiantes (por poner dos ejemplos, pero cabrían muchos más) todas las oportunidades y apoyos a que hubiera lugar para que logren sus metas de aprendizaje felizmente. Es decir, para que la persona con TEA se convierta en el artista o científico brillante que podría ser y el alumno con capacidades y talentos excepcionales descubra toda la riqueza de su escritura o el éxito en un deporte particular, más allá de lo que las clases y los espacios académicos formales puedan ofrecerle. En pocas palabras, la educación universitaria al ser *educación inclusiva* está llamada a ofrecer todas las oportunidades de aprendizaje a todos sus estudiantes, sin excluir a ninguno, mediante los recursos y estrategias que mejor se adapten a cada quien.

Un tercer mito que aún prevalece y que dificulta que la educación superior sea inclusiva, tiene que ver con la idea de que *los apoyos y adaptaciones ya no son necesarios en esta etapa de la formación y de ser indispensables, solo los requieren estudiantes con discapacidad.* Muy seguramente, esta creencia errada se alimenta de una concepción equívoca del concepto de *apoyo* y del término *adaptación*. Si nos apegamos a la definición de apoyo que han adoptado los científicos de la educación, encontramos que un *apoyo* se entiende como “todo recurso y estrategia que pretende promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar de una persona y que mejora su funcionamiento individual” (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, AAIDD, 2011, p. 307). Por su parte, las *adaptaciones* constituyen todos aquellos ajustes que pueden realizarse a diversos instrumentos o herramientas culturales, en aras de facilitar el acceso, uso

y transformación de los mismos por parte de cualquier individuo que quiera emplearlos (MEN, 2017). En este orden de ideas, ¿no somos todos, como humanos, susceptibles de utilizar apoyos y adaptaciones? ¿Cómo se le denomina, si no es un apoyo, a ese espacio de escucha que un colega nos proporciona ante un problema que nos agobia? ¿Qué podríamos decir que son esas nuevas posibilidades lúdicas que encontramos en diversos momentos de nuestras vidas para recrearnos y ocupar mejor nuestro tiempo libre? ¿No constituirían también apoyos que promueven nuestro bienestar? ¿Cómo se define ese aditamento que le colocan a la silla de nuestro puesto de trabajo para que se ajuste a esa dificultad de columna que nos acompaña desde la juventud? ¿No es eso una adaptación? ¿Qué hay de esa traducción a nuestra lengua materna de un artículo que es fundamental para el trabajo de investigación que desarrollamos y que está escrito en una lengua que desconocemos? ¿No constituye una adaptación, en la medida en que nos permitió acceder y usar el documento, nos lo facilitó?

Así pues, podemos concluir que todos empleamos apoyos y adaptaciones a lo largo de la vida. De hecho, apropiarnos de estos, emplearlos en nuestro quehacer diario e, incluso, crearlos o acotarlos a las propias necesidades individuales, forma parte de nuestro proceso de humanización (Rivière, 2003; Vygotski, 1979; Vygotski & Luria, 2007; Wertsch, del Río & Álvarez, 2006). Los apoyos, en particular, pero también muchas de las adaptaciones que usamos a diario serían, en palabras de Ángel Rivière (2003), *instrumentos de orden superior*, lo que significa que constituyen creaciones propiamente humanas, ocurrencias culturales que transforman no solo el mundo exterior sino nuestra propia vida mental e, incluso, nuestra personalidad (Vygotski & Luria, 2007). Estos instrumentos de orden superior [o instrumentos psicológicos en la teoría vygotskiana (Vygotski, 1979; Kozulin, 1998)], “se orientan hacia el interior y transforman los procesos psicológicos naturales internos en funciones mentales superiores” (Kozulin, 1998, p. 29). Si nos apegamos a este argumento, todos los aprendices, durante su vida escolar, emplean multitud de apoyos y adaptaciones. No solo los estudiantes con discapacidad.

Una falsa creencia derivada de este mito tiene que ver con que los apoyos contribuyen, en particular, a mejorar el desplazamiento físico de las personas. Cabe señalar que una silla de ruedas, un bastón o unas muletas son solo un tipo de apoyo. La escritura, la notación numérica, las representaciones figurativas, las TIC, entre otros, también constituyen apoyos esenciales para nuestra vida. Se les denomina sistemas externos de representación y han sido ampliamente estudiados por diversos teóricos de las ciencias cognitivas (Martí, 2003; Pozo-Municio, 2006, 2010, 2014). Los usamos todos, como humanos, pues son mediadores esenciales de nuestra conducta (Martí, 2003, p. 19). En lo que toca a las adaptaciones, podemos decir que también las empleamos a diario y en numerosas ocasiones. Como ya decíamos previamente, estas van desde elementos materiales que facilitan el uso de distintos objetos de la vida diaria, hasta acciones más complejas como, por ejemplo, la traducción de un documento o de una conversación, un texto escrito en un lenguaje más accesible para nuestro nivel de conocimiento, el conjunto de señales que le ponemos a un mapa para facilitar un recorrido determinado a un lugar que no conocemos, entre otros. Así las cosas, el tiempo extra que un alumno emplea para completar un examen, la explicación o paráfrasis de una pregunta de un taller o ejercicio práctico que no es suficientemente clara para todos los estudiantes, el ejemplo adicional que se pone en clase para hacer más claro un concepto, serían distintos tipos de adaptaciones que se brindan a distintos aprendices en diversos momentos de su formación. No siempre son materiales y no están destinadas a personas con discapacidad. Todos las usamos por el solo hecho de ser humanos y diferentes. Ya decíamos más arriba que los recursos, estrategias y herramientas que puede usar un alumno para aprender cierto conocimiento o desarrollar cierta habilidad no son los mismos que usan otros de sus compañeros. Podemos decir que cada aprendiz tiene a su haber ciertos recursos que le funcionan mejor que otros. Los apoyos y las adaptaciones forman parte esencial de estos recursos. De hecho, los apoyos *son recursos* fundamentales para aprender en cualquier entorno.

Derivadas de este mito, encontramos dos situaciones problemáticas en el caso concreto de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. En la primera, tenemos a aquellos maestros que consideran que el talento y las capacidades son condiciones estructurales e innatas de las personas, derivado de lo cual esperan que, si los estudiantes son “verdaderamente talentosos”, no empleen apoyos de ninguna clase. Pero, como ya hemos visto más arriba, esto niega la naturaleza desarrollista de las capacidades y los talentos excepcionales (Dai, 2010). En muchas oportunidades, el potencial no se ha hecho manifiesto, precisamente por la falta de apoyos, los cuales pueden tomar la forma de oportunidades de reconocimiento o de desarrollo. Una segunda situación problemática es que se considera excluyente dar a los “estudiantes talentosos” los apoyos que necesitan, que pueden implicar flexibilizaciones curriculares, pasantías, mentorías, entre otras muchas opciones, dado que se piensa que se les está dando una “ventaja inconveniente”, en la medida en que no necesariamente es oportuno ofrecer esos apoyos a otros de sus pares. Lo peligroso de considerar los apoyos “ventajas inoportunas” para ciertos aprendices, es que sin esas oportunidades los estudiantes no tienen posibilidades reales de aprender cuestiones que respondan a su nivel intelectual (MEN, 2015). En esa medida, se condena a esta población a conformarse con los ritmos de aprendizaje de sus coetáneos que, en muchos casos, responden a trayectorias diferentes, lo que no les permite aprender cosas nuevas, pues mucho de lo que se les enseña ya lo saben. En este punto, cabe recordar que, en una educación verdaderamente inclusiva, todo estudiante tiene derecho a aprender cada día cosas nuevas que desafíen su potencial y le permitan ser una mejor versión de sí mismo.

Los dos últimos mitos que queremos presentar tienen qué ver con aquello que constituye la esencia de la vida universitaria y lo que garantiza la permanencia de los alumnos en este sistema educativo. El primero de estos presupone falsamente que *los estudiantes llegan a la universidad casi como aprendices acabados*, listos para adquirir una ingente cantidad de conocimiento disciplinar y otras lenguas distintas al español y el inglés (en

nuestro caso). Erradamente, se parte del hecho de que ya son aprendices autónomos y autorregulados. Por ende, deben responder solos y sin ayuda por todas sus obligaciones académicas y los maestros tienen la tarea, fundamental (y casi única), de entregar ese conocimiento especializado o disciplinar que aporta la educación superior. Es posible que muchos docentes quieran desarrollar habilidades cognitivas como la creatividad, la innovación, el pensamiento crítico, entre otras, aunque se parte del hecho equívoco de que los alumnos ya traen adquiridas esas destrezas de su paso por el bachillerato y la educación media obligatoria. Para nadie es un secreto que nos quejamos constantemente de los bajos niveles de lectura crítica y escritura académica de los alumnos en sus primeros semestres de universidad, incluso en lenguas distintas a su lengua materna. Valdría la pena preguntarse si todas estas habilidades deberían hallarse configuradas cuando los alumnos ingresan a la universidad o si esta última tendría un rol esencial en su desarrollo.

En el caso de los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales, podemos afirmar con énfasis que no llegan a la universidad como aprendices acabados, sino que, además, muchos de ellos no han tenido en su etapa escolar oportunidades de reconocimiento de su potencial pues no se les han ofrecido condiciones para desarrollarlo. Así las cosas, aquellos maestros que creen que las capacidades y el talento excepcional son habilidades estructurales e innatas que se despliegan “espontáneamente”, es decir, sin ningún aporte concreto de la escuela, también consideran que en la adolescencia o la vida adulta ya se han manifestado *todas* las capacidades de los individuos. Por ende, y desde su creencia, a estas edades ya no aparecerán nuevas habilidades. En esta misma línea, estos docentes piensan que las destrezas que sí se han desarrollado, no precisaron (ni requieren) del cuidado y apoyo de la escuela. Pero, como hemos visto a lo largo de este escrito, esta postura ya no está vigente. Muy al contrario, y atendiendo a una perspectiva desarrollista, es posible que el potencial no se haya manifestado o por falta de oportunidades (Reis & McCoach, 2002), o porque la naturaleza aditiva o multiplicativa de ciertos talentos (Simonton, 2013) requiere del desarro-

llo de habilidades y competencias que deben ser nutridas en períodos de cierta madurez cognitiva (por ejemplo, la adultez temprana), y en contacto con las fronteras de las disciplinas y con conocimientos de punta, que solo están disponibles en espacios académicos, culturales y sociales avanzados.

En línea con estos argumentos, encontramos el quinto y último mito que queremos compartir en este apartado, y cuya idea central es que *a la universidad deben ingresar y permanecer los aprendices más fuertes*. Aquellos que aparentemente están mejor dotados intelectualmente, con mejores destrezas cognitivas, no importa su dimensión emocional o social; esta última, se cree erradamente, no es necesaria ni importante para la vida universitaria. El problema no solo es que se seleccione a los que se creen más *fuertes* en el sentido antes señalado, sino que ser fuerte es también sinónimo de sobrevivir y acomodarse al sistema universitario a costa de cualquier cosa, pero, sobre todo, a costa de sí mismo.

Así pues, hemos convertido la educación superior en sinónimo de instrucción (Savater, 2009) y dejamos de lado un presupuesto fundamental: la educación superior debe ser, ante todo, educación *para lo superior* (Borrero-Cabal, 2000; Peña-Borrero, 2000, cursiva añadida). Vista así, como un eslabón fundamental de la formación del individuo, la educación superior debe propender a “la formación de ciudadanos, dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia” (UNESCO, 2009, p. 2). O, en palabras de Juan Carlos Tedesco (1995, en Fernando Savater, 2009, pp. 51 y ss.): “El cambio más importante que abren las nuevas demandas de la educación es que *ella deberá incorporar en forma sistemática la tarea de formación de la personalidad*. El desempeño productivo y el desempeño ciudadano requieren el desarrollo de una serie de capacidades (...) que no se forman ni espontáneamente, ni a través de la mera adquisición de informaciones o conocimientos. La escuela —o, para ser más prudentes, las formas institucionalizadas de educación— debe, en síntesis, formar no solo el núcleo básico del desarrollo cognitivo,

sino también el núcleo básico de la personalidad” (cursiva añadida).

En Colombia, si le creemos al *Plan Nacional de Desarrollo, 2014-2018* (Departamento de Planeación Nacional, 2014), y partimos de la premisa que allí se enuncia, en términos de la cual la educación se considera “el instrumento más poderoso para alcanzar los ideales de igualdad social” (p. 1), debemos dotar a nuestros aprendices, sobre todo y especialmente en la educación superior, de aquellas habilidades que les permitan pensar sobre su formación, reflexionar sobre su rol en la sociedad, construir un proyecto de vida anclados en los vínculos con otros y en el reconocimiento permanente de lo humano. Solo así esos futuros egresados universitarios podrán ganar paulatinamente la capacidad de tomar decisiones y solucionar problemas cooperativamente, alcanzar una personalidad autónoma y autorregulada, pero también altruista y empática, capaz de darse al servicio de la comunidad, todos principios fundamentales para vivir plenamente y en armonía. Para usar las palabras de Fernando Savater (2009, pp. 32 y ss.): “La verdadera educación no solo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a *pensar sobre lo que se piensa* y este momento reflexivo (...) exige constatar nuestra pertenencia a una comunidad de criaturas pensantes. Todo puede ser privado e inefable (...) menos aquello que nos hace partícipes de un universo simbólico y a lo que llamamos “humanidad”. No en vano se dice que “el hombre es un producto social” (Berger & Luckmann, 1994, p. 84) y que, literalmente, no podemos existir en tanto *humanos*, sin interactuar y comunicarnos constantemente con otros (Berger & Luckmann, 1994, p. 40). La construcción de lo que llamamos “realidad” no es otra cosa que la negociación constante y permanente de significados, una correspondencia continua entre unos y otros que acaba revelando diversas interpretaciones y sentidos de la vida (Berger & Luckmann, 1994). Y esto no escapa a las modalidades de construcción del conocimiento propias del ámbito de la educación superior, y a la formación y fortalecimiento de todas aquellas otras habilidades necesarias para estar en comunidad que se adquieren y desarrollan *también* en la universidad (Delval, 2006).

2. Inclusión en la universidad: Superando la idea de la supervivencia del más fuerte

*Todo el mundo es un escenario.
Y todos los hombres y mujeres, simplemente actores,
tienen sus entradas y salidas de escena.
Y un hombre en su tiempo desempeña muchos papeles.
Sus actuaciones tienen siete edades.*

William Shakespeare (1599)

A tenor de lo expuesto en el apartado anterior, consideramos importante hacer explícitas algunas ideas en torno a lo que debería constituir el proceso de educación inclusiva en la vida universitaria. Es hora de modificar la visión de la educación superior como aquella dirigida a estudiantes típicos que pueden sobrevivir en la universidad, siempre y cuando sus propias habilidades y destrezas así se lo permitan, o que puedan adaptarse a lo que la universidad requiere de ellos, sacrificando sus propias habilidades y destrezas e, incluso, su propia identidad. Aquella que excluye otras trayectorias de vida y que acaba eliminándolas del sistema porque no cuentan *per se* con los atributos necesarios (que no es claro, dicho sea de paso, cuáles son con exactitud) para instruirse de cara a obtener un grado universitario. Atributos, en todo caso, centrados en habilidades cognitivas (escribir y leer con proficiencia, dominar una segunda lengua, pensar críticamente, entre otros), pero no sociales, emocionales, políticas o éticas.

Colombia cuenta con el INES (Índice de Inclusión para la Educación Superior, MEN, 2014), de reciente publicación. Este instrumento permite reconocer, fundamentalmente, la existencia de culturas inclusivas en la comunidad educativa universitaria, basadas en el respeto y el reconocimiento de lo diverso y lo diferente, mediante sendos instrumentos y distintos indicadores, cuyo insumo esencial son las políticas institucionales y las prácticas pedagógicas que se impulsan y privilegian en cada universidad. Así mismo, facilita el reconocimiento de aquellas barreras actitudinales, de conocimiento e, incluso, de infraestructura o derivadas de la ausencia de normativas o políticas en cada institución, en virtud de las cuales se dificulta (o

facilita) la implementación de procesos inclusivos. A pesar de su valía y del potencial que posee para reflejar la realidad de cada establecimiento educativo en torno a su proceso de hacerse inclusivo, el INES es solo el punto de partida. En palabras del sacerdote Alfonso Borrero-Cabal (2000), las universidades deberían propender a constituirse en centros formativos *para lo superior*, cuya meta última no sea lo profesionalizante, sino lo humano. No se trataría entonces de formar profesionales, sino de formar *personas, ciudadanos con principios éticos y capaces de vivir en comunidad*. Y en ese sentido, cobrarían especial importancia y sentido aquellas dimensiones sociales, emocionales, políticas y éticas por las que debería preguntarse la universidad.

La educación superior, como la educación inicial, la básica o la media, exige también el reconocimiento de lo diverso, y debería ocuparse de proponer, generar, diseñar e implementar apoyos pedagógicos que favorezcan el desarrollo de distinto tipo de habilidades (cognitivas, sociales, afectivas, éticas, entre otras) en sus aprendices. Y, por tanto, debería potenciar los talentos y capacidades de todos sus estudiantes, para ayudarles a compensar sus limitaciones y dificultades. Y esta tarea debería ser prioridad en los programas que ofrezcan los centros de aprendizaje, enseñanza y evaluación que hoy abundan en nuestras universidades bajo distintas denominaciones⁵.

Por otro lado, todos los maestros deberían contar con formación en educación inclusiva. Deberían ocuparse de sus aprendices tanto como lo hacen los maestros de la educación inicial, aunque en un sentido distinto. Lo que menos debería preocuparles es si aprueban o no sus asignaturas o cuánto les falta para obtener una nota mínimamente satisfactoria, a partir de la rendición

5 Por citar algunos, en la Pontificia Universidad Javeriana se denomina *Centro para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación* (por sus siglas, CAE+E); en la Universidad del Rosario se le conoce como *Centro de Enseñanza y Aprendizaje y Trayectoria Profesional (CEAP)*; en la Universidad de los Andes se le llama *Centro de Investigación y Formación en Educación* (por sus siglas, CIFE); en la Universidad ICESI se denomina *Centro de Recursos para el Aprendizaje* (por sus siglas, CREA); en la Universidad de Cartagena se le llama *Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación*.

individual de cuentas en lo que corresponde al almacenamiento (como mucho) de conocimientos descontextualizados que, como bien sabemos, en la mayoría de los casos olvidarán por completo luego del examen. Los maestros de la educación superior tienen en sus manos la formación de ciudadanos capaces de tomar decisiones en equipo, cooperar para lograr metas comunes y solucionar problemas complejos por medio del diálogo, la negociación y otras formas de colaboración (Pozo-Municio, 2014, 2016). Deberían garantizar que sus alumnos se eduquen no solo para dar cuenta de determinados contenidos y cómo los han incorporado a sus estructuras cognitivas previas [lo que Juan Ignacio Pozo-Municio (2014) denomina *aprendizaje por ajuste*], sino cómo consiguen apropiarse de esos saberes con el trabajo cooperativo y el empleo de apoyos ajustados a sus necesidades de aprendizaje, y de qué modo esos saberes también se convierten en una excusa para forjarse como ciudadanos críticos, reflexivos, éticamente responsables y comprometidos con el bien social. En pocas palabras, la formación en la universidad debería regirse por constantes *aprendizajes por reestructuración* (Pozo-Municio, 2014), esto es, aprendizajes que permitan hacer conscientes diversas representaciones sobre el mundo, cómo podrían transformarse y dar lugar a nuevas interpretaciones de la realidad y de qué modo estas últimas movilizan, cuestionan y ponen en tensión nuestra propia identidad (Pozo-Municio, 2014).

Parece que hoy el aprendizaje en la universidad se reduce a lo que en psicología cognitiva se denomina *aprendizaje por crecimiento* (Pozo-Municio, 2010, 2014). Acumular una ingente cantidad de datos, contenidos y modelos teóricos, apenas comprensibles para nuestros alumnos, descontextualizados de su cotidianeidad o de la función que poseen para su vida profesional y en comunidad. Abusamos de sus capacidades mnemónicas y atencionales, y creemos que pueden estar en una silla por dos, tres y hasta cuatro horas escuchando un discurso que no pueden conectar con nada de su realidad, tomando fotos de nuestras diapositivas y consignando en sus cuadernos o dispositivos electrónicos los apuntes que pueden, desde las muy diversas y variadas interpretaciones que

logran hacer de nuestro saber. En la mayoría de los casos, sabiendo que cuentan con muy escasos y precarios conocimientos previos, en contraste con lo que requerirían para poder apropiarse lo que queremos enseñar cómo queremos que se aprenda. Pero eso poco importa.

Y esta práctica, ampliamente extendida desde hace un tiempo nada despreciable (Bain, 2007, 2014; Finkel, 2008), refleja una realidad que impide la vivencia de una educación universitaria inclusiva con total plenitud: los maestros de la educación superior no conocen cómo funcionan e interactúan los sistemas de aprendizaje humano (Bain, 2007, Finkel, 2008; Pozo-Municio, 2016). Adicionalmente, aunque muchos son expertos en su ámbito de conocimiento, tienen la creencia errónea de que si alguien aprende con facilidad es “inteligente” y, por el contrario, quien no aprende o no se esfuerza por aprender es vago o poco hábil (Pozo-Municio, 2016, p. 243). Esta aproximación peligrosa sobre la inteligencia como un conjunto de rasgos relativamente estables e inmutables, nos lleva a “catalogar” a nuestros alumnos, bien como estudiantes hábiles y aventajados o como aprendices torpes y poco dotados. El riesgo de esta “clasificación”, como bien se sabe, es que sacrifiquemos el potencial de muchos de nuestros aprendices, antes siquiera de empezar nuestra actividad docente. La educación actual, tristemente, sigue creyendo que el Cociente Intelectual o CI (que no coeficiente intelectual) resulta una medida fiable de la inteligencia, como si esta fuera única e indivisible, y como si el CI constituyera la medida por excelencia de las capacidades intelectuales de una persona. Lo que sabemos en la actualidad, muy al contrario, es que el CI es solo una aproximación a algunas de las capacidades cognitivas de alguien con relación a otros de su misma edad; no obstante, en la mayoría de ocasiones, las preguntas de las pruebas con las que se determina este cociente provienen de culturas y contextos totalmente disímiles a aquellos que caracterizan a quien pretendemos valorar (Pozo-Municio, 2016; Sattler, 1998). Para emplear una bonita metáfora del psicólogo cognitivo Juan Ignacio Pozo-Municio (2016), el CI es tan solo “una báscula” (de las muchas que podrían usarse), cuya finalidad se restringe a medir si un individuo es más o menos inteligente con respecto a otros de

su misma edad. Por ende, no revela las verdaderas capacidades de alguien; mucho menos, a la luz de los actuales enfoques de las ciencias cognitivas, ante los cuales no queda otra alternativa que aceptar que la inteligencia no es una, sino que hay múltiples y distintas inteligencias, en función de las diversas demandas sociales, intelectuales y adaptativas a las que debemos enfrentarnos día a día. Más todavía, tenemos que asumir que esas inteligencias, variadas y complejas cada una en sí misma, no pueden reducirse a una única medida cuantitativa que se considere, además, homogénea y permanente en el tiempo, como si se tratara de describir el color de los ojos o de la piel. En palabras de Juan Ignacio Pozo-Municio (2016, p. 247): “No nacemos con el cerebro ya cableado, ni los genes son unas instrucciones de montaje como si se tratara de un cerebro de Ikea⁶, ya prefabricado, sino que el cerebro, con sus funciones mentales, se construye con la experiencia, a medida que se usa. Como muestran los abundantes y crecientes datos en favor de la plasticidad neuronal, nuestro cerebro es en gran medida el resultado de nuestra práctica”.

Si nos situamos en la tesis de que todos nuestros aprendices cuentan con habilidades, competencias o destrezas susceptibles de ser potenciadas y desarrolladas, el panorama sería muy distinto. Y si, además, estamos convencidos de que todos aprenden con apoyos distintos y le ofrecemos a cada quien la posibilidad de mostrar sus comprensiones con los recursos que mejor le funcionan, seguramente nos llevaríamos la grata sorpresa de que muchos de los estudiantes que no creíamos hábiles para nuestra asignatura, terminan probando que son mucho más diestros que aquellos que considerábamos “los más inteligentes”. Esta idea —que en apariencia podría ser un lugar común— nos permitiría incluir en nuestras aulas a todos los aprendices que pudieran y quisieran llegar a ellas, más allá de si poseen o no una discapacidad, un talento excepcional, una situación traumática, entre otros. Todos cabrían, para todos habría herramientas disponibles y todos contarían con nuestro voto de confianza en que pueden aprender.

6 Ikea es una cadena comercial de España, similar al Éxito en Colombia.

Luego de años de sistematización de su ejercicio investigativo, Ken Bain (2007, 2014), historiador y educador, además de gestor y director de diversos centros para la enseñanza y el aprendizaje en distintas universidades en el mundo (como el Centro para la Excelencia de la Enseñanza de la Universidad de Nueva York, el Centro para la Enseñanza de la Universidad Vanderbilt, y la Academia de Investigación para el Aprendizaje Universitario de la Universidad de Montclair, entre otros), ha detectado diversos rasgos de los que se catalogan como los mejores profesores universitarios. Estos maestros trabajan (quizá sin saberlo) bajo un enfoque de educación inclusiva. Vale la pena recoger aquí algunas de sus características más sobresalientes (Bain, 2007, pp. 39 y ss.):

- a. Tienen una alta capacidad de metacognición⁷ sobre lo que saben de sus disciplinas, atributo que les permite entender cómo podrían aprenderlas otras personas, qué contenidos les costaría más trabajo apropiar y qué les resultaría más familiar. Esto les permite dosificar lo que buscan enseñar, generar las estrategias más útiles para que todos sus aprendices (sin distinción) adquieran lo fundamental, y plantear preguntas, dilemas y problemas que aproximen a sus estudiantes a aquello que deben cuestionar o sobre lo que deben dudar.
- b. Saben cómo funciona el sistema de aprendizaje humano y, por ende, reconocen que todo lo que se enseña no siempre se aprende, y que los estudiantes traen al aula múltiples ideas, paradigmas y modelos previos sobre los que hay que trabajar para construir (no para instalar) nuevos conocimientos. En otras palabras, buscan frustrar, en el buen sentido del término, las expectativas de sus alumnos, aunque saben que esto no se logra en un solo intento ni de un momento a otro. Requiere múltiples exposiciones y una alta motivación. Los alumnos

7 Se define como *metacognición*, por una parte, el conocimiento que se tiene de la propia actividad cognitiva y, por otra, el control que sobre ella se ejerce para cualificar y optimizar los distintos desempeños de la vida diaria (Mateos-Sanz, 2001; Nelson & Narens, 1990, 1994). Para una revisión completa en español de las relaciones entre metacognición y educación, María del Mar Mateos-Sanz (2001).

tienen que lograr sucesivos desacoples de los modelos que traen previamente y constatar, poco a poco, qué no les funciona para explicar ciertos fenómenos o determinados sucesos de la realidad.

- c. Comprenden que los modelos y creencias previas con los que llegan sus estudiantes a clase les resultan muy cómodos, a pesar de que no sean totalmente satisfactorios para explicar la realidad. Por tanto, modificarlos requerirá tiempo y esfuerzo. En otras palabras, saben que las teorías que traen los aprendices se modifican lentamente y a base de numerosos desafíos.
- d. En ese orden de ideas, los mejores maestros también identifican qué conocimiento es fundamental para generar nuevas comprensiones del mundo, y dedican buena parte de sus espacios formativos a enseñar explícitamente esas nuevas maneras de entender el mundo, tomando como insumo los conocimientos que sus estudiantes están aprendiendo y los que han incorporado previamente. No esperan que esas comprensiones novedosas se infieran “automáticamente” o por sí solas. Estos profesores generan diversas estrategias y apoyos concretos para que sus alumnos vislumbren nuevos modos de ver y entender la realidad. Así las cosas, constantemente vinculan lo que enseñan con la realidad de sus aprendices y con sus experiencias de vida.
- e. Tienden a valorar con frecuencia si sus estudiantes están aprendiendo y qué van logrando comprender e incorporar. Dedicar gran parte de sus clases a resolver dudas de sus alumnos y reconocen la importancia de incluir siempre sus intereses. Saben que sin motivación no hay aprendizaje. Se dan a la tarea de encajar sus asignaturas en los objetivos que sus estudiantes quieren alcanzar. Están conscientes de que solo se aprende cuando se quieren responder preguntas o alcanzar propósitos que forman parte del propio proyecto de vida.
- f. Emplean diversos apoyos pedagógicos, uno de los cuales es el aprendizaje cooperativo. Saben que sus estudiantes también aprenden de otros compañeros y que el conocimiento

se construye con otros. En ese sentido, propician el diálogo, el intercambio de creencias y comprensiones entre pares y, a partir de estas elaboraciones, ayudan a guiar y enfocar el aprendizaje en asuntos fundamentales. Empoderan a sus alumnos para que vean la utilidad de lo que aprenden en su propia vida. No buscan controlar, sino que propician el autocontrol.

Todo lo anterior se acopla a estudiantes con diversidad de características. No pretende homogeneizar a los alumnos ni hacerlos iguales; busca la equidad de oportunidades para que todos los aprendices se vean potenciados, alcancen sus propias metas, sus sueños y, por ende, sean las mejores versiones de sí mismos. No considera que haya una única trayectoria de aprendizaje; parte del hecho de que hay tantas trayectorias como alumnos existen y, por ende, no hay una única manera de llegar a dominar un conjunto de conocimientos ni una sola comprensión de un determinado fenómeno. Con la ayuda de diversos apoyos se pueden lograr distintas comprensiones, muchas de las cuales ni siquiera habían sido abordadas o contempladas por el propio maestro. En esa medida, esta mirada permite que cada quien se imponga sus propios retos y llegue a comprensiones del mundo que antes no poseía. Las fronteras no están en el aula ni el centro es el docente. Las fronteras las define cada aprendiz en función de sus propósitos y proyectos y el centro es su aprendizaje, un aprendizaje para la vida. En palabras de Don Finkel (2008, pp. 42 y 43): “los buenos docentes son aquellos capaces de crear circunstancias que conducen al aprendizaje relevante en terceras personas (...) Esta formulación nos recuerda *la primacía del aprendizaje, no de la enseñanza, en la educación*. Aprender es el objetivo, y enseñar es solo un medio para alcanzar ese fin. Los docentes nunca deben olvidar ese objetivo cuando están pensando cómo afrontar a todos sus estudiantes” (cursiva añadida).

Así las cosas, una educación universitaria inclusiva debe partir de una idea de sujeto o aprendiz distinta a la que predomina hoy. El término “estudiante” debería entenderse como *persona y ciudadano en desarrollo*, caracterizado por di-

versas potencialidades, con una trayectoria de vida única y diferente, capaz de lograr diversos aprendizajes bajo las condiciones apropiadas y con los apoyos pertinentes. Habida cuenta de esta nueva concepción, y siguiendo a María Caridad García-Cepero, Fulvia Cedeño-Ángel y Diana Irasema Cervantes-Arreola (MEN, 2015), la pregunta no sería “¿quiénes son los estudiantes con talentos excepcionales o con discapacidad?”, sino “¿bajo qué circunstancias diversos estudiantes, entre los que se cuentan alumnos con capacidades excepcionales y/o discapacidad, pueden lograr el máximo desarrollo como individuos, miembros de una comunidad?” (p. 61).

Desde esta óptica, la discapacidad, la excepcionalidad o los diversos talentos que puede desarrollar una persona no se vislumbran como condiciones de desventaja frente a lo típico o más común. Se definen como distintas trayectorias del desarrollo, todas plausibles, dado que los seres humanos somos heterogéneos y diversos. Así mismo, no constituyen atributos estables y permanentes de las personas. Que alguien no presente de modo evidente habilidades excepcionales en un determinado campo de conocimiento, por ejemplo, no significa que no las posea. Podría ser, más bien, que no se han dado las circunstancias para que esas capacidades se hagan suficientemente visibles (MEN, 2015). Así mismo, quien presenta una condición de TEA o de discapacidad intelectual no será “autista” o “discapacitado”, puesto que las características de su discapacidad son solo una parte de su personalidad y no lo definen como tal. Adicionalmente, esos atributos pueden evolucionar y modificarse de muy diversas maneras, dependiendo de las interacciones y apoyos que ese aprendiz establezca con el medio que le rodea.

En línea con lo que propone Lev S. Vygotski (1997), esto exige ver a las personas con discapacidad de un modo radicalmente diferente. Así pues, dice Vygotski (1997), “el aprendiz cuyo desarrollo está complicado por el defecto (o la discapacidad) no es simplemente un estudiante menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado *de otro modo*” (p. 12, cursiva en el original). Más adelante, añade: “El aprendiz ciego o sordo puede

lograr lo mismo que el normal, pero los aprendices con defecto lo logran de *distinto modo, por un camino distinto, con otros medios*, y para el pedagogo es importante conocer la *peculiaridad* del camino por el cual debe conducir a ese aprendiz. La clave de la peculiaridad la brinda la ley de transformación del menos del defecto en el más de la compensación” (p. 17, cursiva en el original).

A la luz de los argumentos esgrimidos en este apartado, podemos concluir que la educación superior inclusiva no debe centrarse en la enseñanza de las disciplinas o de campos altamente especializados de conocimiento. Más bien, y en línea con lo que se exige a otros niveles educativos, debería focalizarse en el aprendizaje para la vida y en los apoyos pedagógicos que garanticen que diversos estudiantes puedan ingresar, permanecer y egresar exitosamente de este ciclo formativo. No se trata de profesionalizar a los individuos, esto es, de entregar títulos, sino de formar ciudadanos críticos, útiles y reflexivos para la vida en sociedad. Y esto demanda que la universidad se pregunte qué es formar para la vida y cómo aprovechar, enriquecer y fortalecer a todos los aprendices que llegan a sus aulas, de modo que emerjan mejores personas al cabo del proceso de estar y aprender en la universidad.

A tenor de este último argumento, es apremiante modificar la ley que prima en la universidad colombiana actualmente, y que reza que solo sobreviven los aprendices más fuertes, esto es, aquellos que logran acoplarse al costo que sea a los intereses y preferencias de sus docentes y consiguen aprender lo que estos les imponen, aunque para ellos sea espurio o poco relevante y, por ende, al poco tiempo se olvide fácilmente. Es necesario imponer otra ley que diga que no se trata de sobrevivir, sino de cultivar el potencial y los propios intereses; en otras palabras, de aprender y de crecer en el aprendizaje. En ese sentido, en la universidad deberían permanecer todos los estudiantes que quieran estar allí, pero solo aquellos maestros realmente comprometidos con aprendizajes para la vida, enfocados en los intereses de sus alumnos y en generar todos los apoyos que sean necesarios para que la diversidad de sus estudiantes pueda desarrollar nuevas comprensiones y elaboracio-

nes de la realidad. Maestros que apasionen a los alumnos con su saber, que puedan concatenarlo con las vidas y experiencias de estos últimos, para mostrar la relevancia de su conocimiento al resolver problemas y tomar decisiones en distintos campos de lo humano. Maestros que no olviden la meta de la educación superior para lo superior: formar para la vida, no para una profesión. Porque nadie está nunca “terminado”; el ser humano siempre estará en constante desarrollo, siempre tenderá a aprender, aunque ni siquiera sea consciente de ello (Kahneman, 2012).

3. Por una educación superior inclusiva: retos para la universidad colombiana

Porque es bueno para encontrar un camino donde no existe ninguno

Esquilo (en Earl V. Pullias & James D. Young, 1974, p. 50)

Cerraremos este escrito con los retos que, habida cuenta de lo ya expuesto, queremos proponer a la educación superior en Colombia para lograr la meta de definirse implícitamente como educación superior inclusiva, tal como lo plantea la UNESCO (2008, 2009). Estos retos deberían ser transversales a todos los programas y carreras que ofrezcan las universidades, no obstante, deberían aplicarse en particular a los estudios de pregrado y a los programas de ciclo corto que se ofrezcan a estudiantes recién egresados del bachillerato.

Siguiendo a Don Finkel (2008), la universidad colombiana tiene un primer reto: depurar y definir procesos de admisión de aspirantes que no solamente valoren su dimensión cognitiva actual, sino también y muy especialmente, los potenciales y fortalezas con que cuentan y que podrían desarrollar. Sería crucial que, adicionalmente, se aproximen a sus capacidades sociales, afectivas y éticas, entre otras. Sabemos que la educación superior no tiene solamente fines académicos, esto es, no busca en exclusividad el desarrollo de profesionales competentes y productivos. En sus manos se construyen las comunidades de ciudadanos del futuro, los líderes que gobernarán el

país, el futuro de Colombia. Y esto implica mucho más que aspectos disciplinares o competencias intelectuales. Adicionalmente, es claro que de ese “futuro” no pueden quedar excluidos aquellos estudiantes que no sean capaces de mostrar el cúmulo de sus potencialidades en un examen de Estado o en una prueba que evalúe exclusivamente sus habilidades intelectuales.

El segundo reto que se impone a la universidad actual es retomar el centro de la educación, que no es otra cosa que el aprendizaje. No en vano han emergido diversidad de centros en nuestras universidades cuya finalidad es ocuparse de este tópico, como ya lo anotamos más arriba. En consecuencia, la educación superior inclusiva tendrá que concentrar una buena parte de sus esfuerzos en ayudar a los maestros a generar todos aquellos apoyos que se acoplen a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Es preciso mover el foco de atención de las didácticas y la enseñanza, a las demandas de aprendizaje que requieren las distintas disciplinas y, más todavía, a lo que se precisa o requiere para que estos aprendizajes perduren para la vida y contribuyan a una mejor toma de decisiones y al ejercicio de una ciudadanía responsable, cooperativa y para la libertad. En concordancia con lo que Jerome Bruner (2000) propone, nuestras universidades deberían focalizar sus debates en torno “a la naturaleza íntima de la enseñanza y el aprendizaje”, más que centrar su preocupación por el lugar que ocupan en los *rankings* o por los resultados de sus estudiantes en diversas pruebas de Estado (por ejemplo, los Exámenes de Calidad de Educación Superior, ECAES). Si bien esto último también merece atención, no debería ser *el centro de atención*. Sería deseable que, en virtud de los esfuerzos que realice la educación superior *con* sus estudiantes y maestros, y los aprendizajes que consiga consolidar en los primeros, un día pudiéramos relatar lo que Jerome Bruner (2000) describe en la introducción de uno de los capítulos del libro *La educación, puerta de la cultura*:

Gracias a este trabajo, esos (estudiantes) no volverán a mirar el mundo de la misma manera; o a sus compañeros de aprendizaje, o

a los recursos del conocimiento y los usos a los que se pueden dedicar esos recursos, o a su lugar en una comunidad de aprendizaje. Y tampoco sus maestros (...). Esos chavales aprendieron mucho más que la forma de pensar sobre un entorno. Aprendieron formas capacitadoras de usar la mente, incluyendo cómo usar la tecnología para extender sus capacidades. Aprendieron a reflexionar sobre lo que sabían y a hacerse con un somero esquema para enseñárselo a otros y para usarlo más ellos mismos. Y adquirieron una idea viva de lo que puede ser una cultura de aprendizaje. Por supuesto, el rendimiento “mejoró” entre esos chavales: ¿cómo *no* iba a hacerlo? (pp. 105-106, cursiva en el original).

Derivado de lo anterior, los maestros tienen en sus manos el tercer reto que debería permear la educación superior en su camino hacia la inclusión: focalizarse en el trabajo con y para la diversidad. Están llamados a reconocer la necesidad de formarse en las múltiples trayectorias de desarrollo que puede haber en sus aulas (por ejemplo, personas con discapacidad, talentos excepcionales, víctimas del conflicto armado, de maltrato intrafamiliar, etc.), y cómo aproximar el conocimiento y mostrarles nuevas estructuras de comprensión del mundo a todos y cada uno de sus alumnos, sin excepción. Con base en lo que consignamos en el apartado anterior, este reto implica que puedan generar en sus aprendices lo siguiente:

(a) un mayor control sobre su propia actividad mental; esto es, un conocimiento más profundo de los propios recursos para pensar sobre el pensamiento y para reflexionar sobre los apoyos que cada quien necesita en aras de generar aprendizajes relevantes y significativos;

(b) una verdadera comprensión de lo que se aprende, con el ánimo de encontrarle sentido y un lugar en los propios intereses y en los objetivos de vida;

(c) la capacidad de trabajar en equipo y en colaboración con otros. Bien se dice hoy en día que la mente no solo está en el sujeto, sino también en lo que puede construirse con otros,

en los sistemas externos de representación que enunciamos unas páginas atrás; y

(d) la habilidad para construir culturas de aprendizaje que permitan elaborar nuevas formas de vida y otros modos de pensar y concebir la realidad (Bruner, 2000, pp. 105 y ss.).

Un último reto, aunque no menos importante que los anteriores, tiene que ver con resignificar lo que implica la vida en la universidad. Una educación superior inclusiva es aquella que se ocupa de la persona como un todo, lo que implica reconocer y atender las diversas dimensiones de lo humano en todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Velar por su bienestar y calidad de vida, entendiendo que aprender no es sinónimo de acumular conocimientos, sino la reestructuración de modelos mentales en aras de generar nuevas comprensiones de la realidad. Todos podemos aprender y, a su vez, enseñar. De hecho, muchos aprendizajes para la vida tienen lugar más allá de las aulas o de lo que puede extraerse de la disertación ocurrente de un maestro docto en un gran auditorio; en la gran mayoría de los casos, los aprendizajes relevantes ocurren en las diversas interacciones con otros (incluidos los textos en papel y la información que transita en los dispositivos tecnológicos digitales), en espacios de búsqueda espiritual y crecimiento personal, en los lugares de práctica o viendo *in situ* lo que el profesor hace con su paciente, con su cliente o con su aprendiz en un contexto que está fuera de la infraestructura de la universidad. Por tanto, no debería preocuparnos solamente lo que ocurre en el aula, esto es, en los procesos de escolarización de nuestros alumnos. Deberíamos ocuparnos también de sus aprendizajes en los diversos entornos que ofrece la vida universitaria y cómo estos pueden transformar a nuestros futuros egresados en personas más críticas, reflexivas y autónomas.

Deberíamos volver nuestra atención sobre los aprendizajes de nuestros maestros y su crecimiento como investigadores, pues allí también está la riqueza de lo que pueden compartir y vincular a la vida de sus alumnos. Deberíamos reflexionar sobre los aprendizajes de otros miembros de la comunidad educativa que también son parte fun-

dante de la vida en la universidad. ¿Qué aprende y qué enseña el cuerpo administrativo de la institución, de cara a fortalecer su crecimiento personal y el de todos los que lo rodean, con el fin de generar nuevos modos de interacción con los maestros y alumnos de la institución? ¿qué continúan aprendiendo y aportando los egresados que pueda, a su vez, enriquecer a los maestros y a los aprendices y ofrecer nuevos modos de concebir la realidad? ¿qué pueden aprender el rector y los miembros de la alta dirección de la universidad en pro de construir mejores comunidades de aprendizaje en las que se hallen representados y sean escuchados todos los miembros de la comunidad educativa? Y así podríamos seguir, formulando un sinfín de interrogantes similares. Lo importante de estas cuestiones es entender que la vida universitaria no se agota ni se restringe (como ocurre en cualquier otro nivel educativo) a lo que pasa en las aulas de clase. La educación superior transita en la cafetería, en la biblioteca, en todos aquellos escenarios de práctica social y profesional, en los espacios de esparcimiento y ocio, en las actividades de bienestar, en los laboratorios, en las lecciones inaugurales, en los congresos, seminarios y cursos que ofrecen profesores visitantes, entre otros muchos. La vida universitaria es vida en todo el sentido de la palabra. No se construye detrás de un pupitre escuchando la voz lejana y descontextualizada de un maestro que toma notas en un tablero. Se teje y entreteje en el debate, en el trabajo en grupo, en la elaboración y desarrollo de proyectos mancomunados, pero sobre todo en la riqueza y variedad de las múltiples interacciones con otros. Interacciones con diversidad de maestros y, por ende, con distintas perspectivas de fenómenos similares; interacciones con otros aprendices de la misma y otras disciplinas; interacciones con egresados, con personas afines (y no cercanas) a la profesión que se estudia, interacciones con diversidad de culturas, creencias y trayectorias de vida, algunas similares a la propia y otras radicalmente distintas.

Toda esta enorme riqueza y potencial humano que aún la universidad debería aprovecharse y capitalizarse para movilizar a los aprendices a nuevos modos y formas de construir, agenciar y movilizar distintas interpretaciones y compren-

siones de la realidad. Solo así será factible abrir nuevos espacios de debate y confrontación, en los cuales sea posible reflexionar críticamente sobre nuestra vida actual, reconocer los errores y deudas que aún tenemos como sociedad con nuestros congéneres (sin ir más lejos, en nuestro caso, todos los niños, jóvenes, mujeres y personas de la tercera edad víctimas del conflicto armado) y avanzar hacia soluciones efectivas que permitan vislumbrar un futuro en paz. Si caminamos en esta dirección, estaremos comenzando a aproximarnos, lentamente, pero en la vía correcta, hacia una de las misiones de la universidad colombiana que es la *formación integral*. Entre las muchas acepciones de esta última, queremos recordar una definición que retoma el *magis* ignaciano, formulada por la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia en 2002, y que creemos que, además de estar plenamente vigente, aplica al objetivo que hemos buscado construir mediante esta reflexión: “la formación integral es el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano, a fin de lograr su realización plena en la sociedad” (ACODESI, 2002, p. 13). En este sentido, dice también el padre Gerardo Remolina que la formación *es* integral cuando recoge “el conjunto armónico de las facultades del ser humano, entre las que se cuentan *la sensibilidad* (referida a la imaginación, la creatividad y la afectividad), *la razón* (en su doble dimensión teórica y práctica) y *la trascendencia* (aquella relación yo-tú, además de con lo sagrado y/o religioso)” (Remolina, 1998, p. 1, en Gaitán-Riveros, 2005, p. 42, cursiva en el original). Sin duda alguna, la universidad, como espacio educativo, no puede dejar de lado la formación integral de sus aprendices, en todo lo que abarca este término.

Esperemos que un día, inspirados en todas estas reflexiones, muchos más de nuestros aprendices en diversas situaciones de vulnerabilidad puedan narrar cómo la vida en la universidad les cambió la perspectiva del mundo y los llevó a ser mejores seres humanos, tal como narra Mattia, el protagonista de *La soledad de los números primos*. A pesar de una existencia abrumadora, el suicidio de su hermana gemela y la imposibilidad de construir una familia con la mujer que

amó desde adolescente, este joven encuentra en la universidad la posibilidad de comenzar a rehacerse a sí mismo:

En los cuatro años de universidad, las matemáticas lo llevaron a los rincones más apartados y fascinantes de la razón humana. Copiaba con un afán meticuloso cuantas demostraciones de teoremas hallaba. Incluso en las tardes de verano bajaba las persianas y trabajaba con luz artificial. Retiraba del escritorio todo cuanto pudiera distraer su mirada, para sentirse realmente a solas con el folio. Y escribía de corrido. Si una ecuación se le resistía o se equivocaba al alinear una expresión tras el signo de igual, arrojaba el folio al suelo y volvía a empezar. Cuando había llenado por completo una página de símbolos, letras y números (...) por un instante tenía la impresión de haber puesto un poco de orden en el mundo (Giordano, 2009, p. 126).

Porque muchas veces, el verdadero impedimento para una educación inclusiva es nuestro miedo. Miedo a actuar, a cambiar, a comprender, a intentar, a soltar (Gagelmann, 1990). En nuestras manos está despojarnos de los temores personales, de la propia ceguera e ignorancia, si queremos una sociedad más justa, una sociedad verdaderamente incluyente, en cuya construcción la universidad tenga un papel central.

Referencias

- Artiles, Alfredo J.; Kozleski, Elizabeth B. & Waitoller, Federico R. (2011). *Inclusive Education. Examining Equity on Five Continents*. Cambridge: Harvard University Press.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (ACODESI) (2002). *Formación integral y sus dimensiones*. Bogotá: Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia, ACODESI.
- Bain, Ken (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, PUV.
- Bain, Ken (2014). *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, PUV.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel & Kingston, Denise (2006). *Index for Inclusion Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare*. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education, CSIE.
- Borrero-Cabal, Alfonso, S. J. (2000). Administración universitaria. *Simposio Permanente sobre la Universidad, conferencia 21*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, PUJ. Documento inédito.
- Bruner, Jerome (2000). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Calderón-Almendros, Ignacio & Habegger-Lardoeyt, Sabina (2012). *Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Granada, Andalucía: Editorial Octaedro-Mágina.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (MEN) (2014). Índice de Inclusión para Educación Superior (INES). Bogotá: Fundación Saldarriaga-Concha, Ministerio de Educación Nacional, MEN. http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (MEN) (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, MEN. (Autores: María Caridad García-Cepero, Fulvia Cedeño-Ángel & Diana Irasema Cervantes-Arreola). Disponible en: http://fundacionfes.org/sitio/wp-content/uploads/2016/02/Documento_Orientaciones_Educacion_Inclusiva.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (MEN) (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, MEN. (Autores: Marulanda-Páez, Elena; Jiménez-Pulido, Hilba Milena; Roa-Méndez, Ricardo; Pinilla-Benítez, Pilar Milena & Pinilla-Martínez, José Andrés). Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- Dai, David Yun (2010). *The Nature and Nurture of Giftedness: A New Framework for Understanding Gifted*

- Education*. New York: Teachers College Press, Education & Psychology of the Gifted Series.
- Delval, Juan (2006). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Departamento Nacional de Planeación. (DNP) (2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, DNP. Disponible en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/prensa/bases%20plan%20nacional%20de%20desarrollo%202014-2018.pdf>
- Feldhusen, John F. (2005). Giftedness, Talent, Expertise, and Creative Achievement. En Robert J. Sternberg & Janet E. Davidson (eds.). *Conceptions of Giftedness*, 2, 64-79. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511610455.006
- Ferreira, María Marta; Avitabile, Ciro; Botero-Álvarez, Javier; Haimovich Paz, Francisco & Urzúa, Sergio (2017). *Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento & Banco Mundial. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Finkel, Don (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia, PUV.
- Gagelmann, Hartmut (1990). *La sonrisa de Kai. Un niño impedido se libera de sus cadenas*. Ciudad de México: Trillas.
- Gagné, François (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD [Modelo Diferenciado de Dotación y Talento/Modelo Comprensivo de Desarrollo del Talento]. *Revista de Educación*, 368, 12-39. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publventa/descarga.action?f_codigo_agc=16929
- Gaitán-Riveros, Carlos Arturo (Coord.), (2005). *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*. Bogotá: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, PUJ, Serie Estados del Arte.
- García-Cepero, María Caridad (2015). El sentido de una educación para el desarrollo del talento. *Revista Javeriana*, 151 (817), 66-70. Disponible en: <https://javeriana.academia.edu/MariaCaridadGarc%C3%A1DaCepero>
- Giordano, Paolo (2009). *La soledad de los números primos*. Barcelona: Salamandra.
- Kahneman, Daniel (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Madrid: Debate. Disponible en: http://www.medicinayarte.com/img/kahneman_daniel_pensar_rapido_pensar_despacio.pdf
- Kozulin, Alex (1998). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Larousse (2017). *Diccionario básico de español Larousse*. Ciudad de México: Larousse. <https://www.larousse.mx/category/diccionarios-apps/>
- Longworth, Norman (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica. Transformar la educación en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Martí, Eduardo (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Marulanda-Páez, Elena (2013). ¿Inclusión educativa o educación inclusiva? Mitos, retos y desafíos. *Revista Javeriana*, 791 (149), 70-77.
- Marulanda-Páez, Elena; Pinilla, Pilar; Roa, Ricardo; Jiménez, Hilba Milena; Ochoa, Sara; Ramírez, Alberto; Morales, Sandra Milena & Forero, Luna Xatlie (2014). *Índice de Educación Inclusiva para la Primera Infancia. Una apuesta por el desarrollo de los niños y las niñas en contextos enriquecidos de aprendizaje*. INCLUDE. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana y Fundación Saldarriaga-Concha. Documento inédito.
- Mateos-Sanz, María del Mar (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Matthews, Michael S. (2006). Gifted Students Dropping Out: Recent Findings from a Southeastern State. *Roeper Review*, 28 (4), 216-223.
- Nelson, Thomas O. & Narens, Louis (1990). Metamemory: A Theoretical Framework and Some New Findings. En Gordon H. Bower (Ed.). *The Psychology of Learning and Motivation*, volume 26, 125-173. San Diego: Academic Press. Disponible en: http://www.imbs.uci.edu/~lnarens/1990/Nelson&Narens_Book_Chapter_1990.pdf
- Nelson, Thomas O. & Narens, Louis (1994). Why Investigate Metacognition? En Janet Metcalfe & Arthur P. Shimamura (Eds.). *Metacognition: Knowing about Knowing*, 1-26. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Nussbaum, Martha C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Marco de

- acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) (2008). *Conferencia Internacional de Educación: la Educación Inclusiva. El camino hacia el futuro*. Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008. Ginebra: UNESCO, Centro Internacional de Conferencias de Ginebra. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO) (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París, 5-8 de julio de 2009. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. Disponible en: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Conferencia_Mundial_2009.
- Peña-Borrero, Luis Bernardo (2000). En busca del conocimiento esencial: la formación general en la universidad. *Simposio Permanente sobre la Universidad, conferencia 24*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, PUJ. Documento inédito.
- Pozo-Municio, Juan Ignacio (2006). *Adquisición de conocimiento. Cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.
- Pozo-Municio, Juan Ignacio (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo-Municio, Juan Ignacio (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Pozo-Municio, Juan Ignacio (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Prats, Enric & Graell, Mariona (2015). Autonomía y responsabilidad en el contexto de la sociedad de la información y las tecnologías. En María Rosa Buxarrais & Miquel Martínez (eds.). *Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje*, 91-100. Barcelona: Editorial Octaedro y Ministerio de Economía y Competitividad.
- Pullias, Earl V. & Young, James D. (1974). *El maestro ideal*. Ciudad de México: Pax.
- Reimers, Fernando M. & Chung, Connie K. (2016). Introducción. Estudio comparativo de los propósitos de la educación en el siglo XXI. En Fernando M. Reimers & Connie K. Chung (Eds.). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículos en seis países*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Reis, Sally M. & McCoach, D. Betsy (2002). Under Achievement in Gifted Students. En Maureen Neihart, Sally M. Reis, Nancy M. Robinson & Sidney M. Moon (Eds.). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* 81-92. Waco, Texas: Prufrock Press, Inc.
- Renzulli, Joseph S. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56 (3), 150-159. Disponible en: https://confratute.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/990/2014/10/GCQ_Reexamining_the_Role_of_Gifted_Education.pdf
- Rivière, Ángel (2003). Desarrollo y educación: El papel de la educación en el "diseño" del desarrollo humano. En Ángel Rivière. *Obras escogidas. Volumen III. Metarrepresentación y semiosis*, 203-242. Madrid: Médica Panamericana.
- Rubio, Laura & Esteban, Francisco (2015). ¿Qué escuela, qué autonomía y qué responsabilidad? En María Rosa Buxarrais & Miquel Martínez (Eds.). *Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje*, 79-90. Barcelona: Editorial Octaedro y Ministerio de Economía y Competitividad.
- Sattler, Jerome M. (1998). *Evaluación infantil. Fundamentos cognitivos*. Ciudad de México: Manual Moderno.
- Savater, Fernando (2009). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Shakespeare, William (1599). *Como gustéis*. Madrid: Losada.
- Silvestre, Núria; Solé, María Rosa; Pérez, Mercè & Jodar, Mercè (1996). *Psicología evolutiva. Adolescencia, edad adulta y vejez*. Barcelona: Ediciones CEAC.

- Simonton, Dean Keith (2013). The Genetics of Giftedness: What Does It Mean to Have Creative Talent? En Kyung Hee Kim, James C. Kaufman, John Baer & Bharath Sriraman (Eds.). *Creatively Gifted Students are not like Other Gifted Students*, 167-179. Rotherdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Swartz, Robert J.; Costa, Arthur L.; Beyer, Barry K.; Reagan, Rebecca & Kallick, Bena (2017). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: Editorial SM.
- Vygotski, Lev S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotski, Lev S. (1997). *Obras escogidas V. Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor.
- Vygotski, Lev S. & Luria, Aleksander Romanovich (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wertsch, James V.; Río, Pablo del & Álvarez, Amelia, eds. (2006). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Yamaha (2017). *Yamaha: Brand and History*. Hamamatsu: Yamaha Corporation. <https://www.yamaha.com/en/about/history/>