

CONFERENCIA MAGISTRAL

INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD: UN HORIZONTE Y UN IMPERATIVO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Agustín de la Herrán Gascón
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

El tema que se intentará compartir trata de la universidad inclusiva y de la inclusión en la universidad. Más precisamente, se centra en críticas, razones y alternativas para potenciar y orientar su desarrollo en el nivel de políticas educativas (macro) y organizativas (meso) para poder avanzar en este sentido. La inclusión educativa es equivalente a la educación universitaria para todos, sin discriminación, porque reconoce y practica el derecho de todas las personas a su educación. También queda bien definida al revés: el derecho de todas las personas a no ser segregadas, marginadas, estigmatizadas, discriminadas. Se parte de la base de que la inclusión en la educación universitaria no es una opción, ni tampoco una alternativa. Es un imperativo (categórico kantiano) estrechamente relacionado con el avance en democracia y con la profesionalización pedagógica de sus profesionales y de sus alumnos. Hay mucha normativa internacional y nacional en este sentido que cualquier ciudadano puede consultar. Muchos países las han suscrito y concretado. Por ejemplo, México incluye en su Plan Nacional de Desarrollo (2013-18) dos objetivos claves: Objetivo 3.1. Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad. Objetivo 3.2. Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo. El problema real en la universidad es que la inclusión educativa es una tarea por hacer o muy mejorable y, sin embargo, no es hoy día una tendencia favorecida claramente por los sistemas de evaluación de la calidad. En este párrafo se aportarán razones para justificar un cambio hacia la normalización de la inclusión en la universidad desde el conocimiento, y finalmente se propondrán argumentos y medidas concretas para desarrollar políticas universitarias, acciones pedagógicas e investigaciones con esta pretensión.

Abstract

The share issue to be tried is the inclusive university and inclusion in college. More precisely, it focuses on critical, reasons and alternatives for developing and guiding its development in the level of educational policy (macro) and organizational (meso) to move in this direction. Educational inclusion is equivalent to university education for all, without discrimination, and practice that recognizes the right of everyone to education. It is also well defined in reverse: the right of every person not to be segregated, marginalized, stigmatized, discriminated against. It assumes that the inclusion in higher education is not an option, nor an alternative. It is an imperative (Kant's categorical) closely related to advancing democracy and professionalize their educational professionals and their students. There are many international and national legislation in this regard that any citizen can view. Many countries have signed and finalized. For example, Mexico includes in its National Development Plan (2013-18) two key objectives: Objective 3.1. Developing human potential of Mexicans with quality education. Objective 3.2. Ensuring inclusion and equity in the education system. The real problem with college is that inclusive education is a task to be done or much improved, yet, today is not a trend clearly favored by systems of quality assessment. In this paragraph provide reasons to justify a change towards normalization of inclusion in the university from the knowledge and arguments and finally propose concrete measures to develop university policies, educational activities and research with this claim.

Palabras clave:

Universidad, inclusión, educación, conciencia.

Key words:

University, inclusion, education, awareness.

1. Una mirada autocrítica: sociedad, universidad e inclusión

Las sociedades menos educadas, menos cultivadas, más egocéntricas o más problemáticas son más intolerantes a la diversidad y tienden a la exclusión. Son la práctica totalidad, con independencia de su desarrollo. De hecho, la mayor parte de la humanidad es, en mayor o menor grado, sexista, clasista, racista, nacionalista y/u otros '-istas'. Este hecho es lógico, porque la humanidad tiene un largo currículum vitae de exclusión, segregación, barbarie y prejuicio. Por otro lado, la tendencia a la discriminación hay quien la considera 'natural', porque se ha observado en algunos mamíferos superiores, que aíslan o atacan al diferente. En el caso de la humanidad ocurre porque la actual es la sociedad del egocentrismo o de la inmadurez, que en general se estructura y transcurre desde y para 'ismos', bien colectivos, bien personales (Herrán, 2008). Su rentabilidad es lo importante. Otros procesos que no sean su pervivencia o preeminencia aparecen como estorbos o factores contrarios. Un paradigma de esta forma de comprender las cosas fue la sociedad espartana en la Grecia clásica. Entonces se asumía que, por el bien del estado, los cobardes, los deficientes, los traidores, etc. debían ser excluidos de la vida. Un ejemplo actual de región caracterizada por la exclusión es Oriente Medio.

Las sociedades egocéntricas son el entorno normal de las universidades. Se relacionan con ellas, entre otros modos, osmóticamente, transmitiéndole contenidos normales. Dos de ellos son: la escasa relevancia dada, de facto, a la educación y la exclusión como regularidad o como norma. Estos dos factores forman una importante constituyente de la tradición de la institución universitaria. En sentido contrario a estas dos inercias surgen otros dos impulsos esperanzadores: la evolución del conocimiento, con especial referencia al conocimiento pedagógico -de ahí, entre otras razones, la importancia de apoyar al pedagogo, por el bien de la propia sociedad (Herrán, 2012c)-, y el avance en el desarrollo de las democracias como hipótesis para vivir todos razonablemente bien.

Salvo excepciones, las universidades cuentan, por fuera, con entornos excluyentes, y por dentro, con "intornos" (A. Ferrández) pedagógicamente ignorantes. Precisamente por eso tanto el contexto social como la universidad podrían evolucionar hacia mayores niveles de inclusión. Pero ni la cultura general de la sociedad ni la de la universidad son coayuvantes, ninguna de ellas gravita en torno a la educación. Entre ambos -sociedad o universidad-, parece que la universidad es quien debiera liderar este proceso radical de cambio. Para iniciarlo, es esencial la autocrítica y la rectificación objetivas. Ambos pasos -conciencia y acción- sólo pueden provenir del conocimiento. Y el conocimiento consiste básicamente, como ya apuntó Confucio (1969), en el reconocimiento de lo que no se sabe. Además de ello y quizá como aditivo motivacional para hacerlo, es crucial otra conclusión asociada a la toma de conciencia: que la profesión de profesor consiste en educar, que en el contexto universitario educar es ayudar eficazmente a los alumnos a desarrollarse profesional y personalmente, y que todo trabajador o investigador se debe finalmente a la mejora de la sociedad. Pero de toda la sociedad. Por tanto, una sociedad no inclusiva es contradictoria, y una universidad no inclusiva es incoherente.

Las políticas de algunas universidades social y pedagógicamente más conscientes -que pueden o no coincidir con las consideradas 'mejores universidades'- se orientan decididamente y paulatinamente a la inclusión educativa. Las universidades que no incorporan la inclusión educativa como anhelo institucional son las menos democráticas. Lo normal sería que la diversidad universitaria reflejase la diversidad social de cada contexto. Lo lógico, lo propio, lo ético sería que cada universidad incorporase una diversidad mayor que la existente en cada contexto; o sea, que liderase desde su educación el proceso general de inclusión social. Ésta es una importantísima función educativa de la universidad. La realidad, en general, no es ésta. Es la contraria. La universidad es una institución selectiva. Su selectividad puede ser sutil o descaradamente segregadora. Además, la universidad arrastra discriminaciones históricas que no contribuyen al desarrollo de una sociedad más igualitaria o basada en la igualdad de derechos humanos, sociales y educativos. Por tanto, desde nuestro punto de vista, en general, la situación de las universidades con respecto a este hecho es ilógica y adolece de decencia. La universidad que discrimina es

indecente. Su proceder no es una expectativa propia de la escuela democrática. Y la universidad forma parte de la escuela.

2. Un problema relativo

En general, desde la perspectiva de la inclusión social, las sociedades llevan siglos o milenios excluyendo por razones sexistas, étnicas, culturales, económicas, clasistas, sexuales, tribales, nacionalistas, religiosas, etc. Todo esto ha creado una tradición con la que los miembros de la sociedad en mayor o menor medida se identifican. La historia de las sociedades también es la historia de sus discriminaciones históricas. De muchas se ha ido siendo consciente en el pasado, y se han ido corrigiendo. Ha primado la opción humanista, democrática, más justa y compleja. Por tanto, esta observación confirma que la evolución humana lo es, también en este terreno, en términos de más y más complejidad de conciencia. Esta historia de la inequidad o de la paulatina igualdad, de los avances democráticos y, en última instancia, del crecimiento educativo de la sociedad, es la inercia que el contexto imprime a todo lo que contiene y también a las universidades.

Pero como se opera sobre lo que la conciencia –a modo de pequeña luz- permite ver y no toda inequidad se está viendo, todavía las universidades actuales contribuyen a la desigualdad. Por eso sostenemos que las universidades contribuyen eficazmente a la consolidación y acentuación de las diferencias, sin pretenderlo. De hecho, elevan muros y profundizan grietas en tres niveles: personales, interiores o universitarios y exteriores o sociales. Al hacerlo, los beneficiados son los mismos, no cambian:

- a) A priori, los mejor situados inicialmente (aptitudinal y económicamente, aunque también cultural, social, nacional, étnicamente, etc.).
- b) Durante y a posteriori, quienes más méritos realizan y quienes más se esfuerzan en sus estudios.

El hecho de que pueda hablarse de ‘beneficiados’ es un indicador de que la lógica de las universidades en general es excluyente, porque consolida un statu quo homeostático, es decir, que no tiende al cambio radical: los beneficiados son los mismos y los perjudicados son, al menos, los mismos también. Este fenómeno puede percibirse desde diferentes puntos de vista:

- a) Cuando los beneficiados perciben la situación desde su propio interés egocéntrico, ‘todo está bien’. Pueden llegar a pensar -egocéntricamente o de un modo elitista- que cualquier persona tiene la libertad y es capaz de conseguir o de lograr lo que ellos consiguen, con el esfuerzo suficiente. Es más, pueden llegar a imaginar que el esfuerzo es un recurso de igualdad de oportunidades y de justicia social.
- b) Cuando los beneficiados o no beneficiados perciben el escenario con conciencia, empatía o sentimiento democrático, ‘todo está mal’. Pueden darse cuenta de que esa lectura de igualdad de oportunidades puede estar –y de hecho está- condicionada y a veces determinada por diversísimas razones contextuales, circunstanciales, etc.
- c) Los no beneficiados son los que mejor perciben la situación. Comprenden la lógica egocéntrica de los beneficiados egocéntricos, y también comprenden en profundidad su propia lógica, porque experimentan la exclusión, la dificultad de acceso, la dificultad de permanencia, la expulsión o la dificultad de egreso a la universidad y de posterior desarrollo profesional. En esta dialéctica subyace un problema ético gravísimo, un problema de justicia social y de justicia académica. Los no beneficiados son hijos de las coyunturas, pero los más suelen serlo de las discriminaciones históricas. De tan internalizadas, a veces si se cae en la cuenta de ellas. Todos los problemas de injusticia provienen de egocentrismo; o sea, de lo que caracteriza la inmadurez y recubre la ignorancia.
- d) El punto de vista de la educación inclusiva responde a una serie de premisas de las que se puede desprender una alternativa pedagógica fundada en el conocimiento y en la justicia social, esto es, en la ciencia y en la conciencia. Se concreta en el trabajo en favor de los mismos derechos educativos para todos, desde el derecho fundamental a no ser excluidos. La inclusión educativa plena no clasificaría a los alumnos ni a los profesores: trabajaría con seres humanos diversos y estaría capacitada para poner todos los recursos en función de las necesidades de todos los alumnos.

3. Calidad, excelencia, inclusión, equidad

La universidad no inclusiva no es una institución democrática ni generadora de democracia experimental o experimentada por los alumnos. Otra cosa es que a lo que se viva se llame democracia. Pero el paradigma de esta vivencia es la democracia ateniense: una democracia acotada, elitista. Desde las coordenadas actuales o desde las de un esclavo de la época, eso no sería democracia. Por tanto, la universidad va avanzando poco a poco, sabe hacia dónde hacerlo, pero por eso mismo no es hoy plenamente equitativa. Como este déficit es general, una universidad no equitativa puede ser considerada como una institución de calidad y de excelencia. La calidad y la excelencia dependen en gran medida de la productividad, de los resultados. Pero no de todos los resultados. Las evaluaciones nomotéticas que dicen que miden la calidad siempre incluyen defectos graves de validez. Su invalidez proviene de la consideración del constructo. Su gran error formal consiste en que consideran el todo por la parte. Registran unos resultados y no otros. Por ejemplo, una universidad no inclusiva puede haber obtenido el marchamo de la excelencia docente y científica. Por no ser inclusiva, estará generando desigualdad social desde su hábito o inercia institucionalizada. El resultado denominable 'contribución a la igualdad social' no se considera normalmente entre los parámetros de calidad. Como "lo que no se evalúa, se devalúa" (M. Fernández Pérez, 2006, comunicación personal), esta universidad no prestará importancia a la inclusión. Puede que no encuentre justificación objetiva que medie entre su norma y sus intereses. En consecuencia, mientras genera productos de calidad consolida su indiferencia hacia las raíces sociales de su compromiso educativo. ¿Se entendería un hospital no comprometido con la salud de su población? ¿Podría denominarse con propiedad 'centro de salud'?

Quienes participan de esta normalidad, de estos referentes de calidad se identifican con ellos y no perciben la necesidad de cambio. ¿Para qué cambiar? Para estos, lo necesario es consolidar e incrementar las medidas que aseguren o mejoren esa calidad definida y demandada que les reporta una 'calidad' creciente a ojos de las agencia y, desde ellas, a ojos sociales. La identificación es una estrategia del ego y genera procesos y productos egocéntricos. Lo egocéntrico es acumulativo y sesgado. Está centrado en los propios intereses. Por tanto, adolece de conciencia, comprendida como capacidad de visión que da el conocimiento sobre toda la realidad. La asociación entre calidad y excelencia es una limitación que predomina en las universidades repletas de tuertos, porque la mirada de su ojo pedagógico apenas ve nada. Por eso, en cuanto a educación, no incorporan profundidad y avanzan tan poco.

Pero esta mirada superficial no es o no debería ser propia de la universidad, que es una institución una de cuyas funciones tiene una naturaleza evaluativa. Evaluar en didáctica es analizar para mejorar y para ayudar al alumno. Lo más difícil es observarse y cambiar (autoevaluarse) para ayudar al alumno. En este contexto es tomar conciencia de lo que se está haciendo para la mejora social desde el conocimiento. También lo más difícil es percibirse, y no sólo observar lo externo. Por tanto, la evaluación se apoya en un proceso de conciencia. La conciencia no es más que la capacidad intelectual que nos permite darnos cuenta de la realidad. Es visión del fenómeno desde su conocimiento. Esto significa que cuanto más y mejor se conoce, más se ve, y por ello la noción de "realidad" cambia. Desde luego, la universidad se ve peor a sí misma que a lo que ella misma genera (que ya engrosa su exterioridad) o que a lo social. En cualquier caso, una identificación que medie es una dificultad para la percepción compleja de ese fenómeno. Por eso, es preciso superar, disolver o destruir esa asociación egocéntrica. De otro modo, la mirada estará limitada, constreñida, guiada, como la del caballo para concentrar su campo de visión.

En consecuencia, se puede asegurar que calidad no es excelencia, que sin equidad no hay calidad y que la calidad sin equidad es una estafa social. ¿Qué clase de 'excelencia' es aquella indiferente a la igualdad social, que no contribuye a la inclusión social o que no fortalece el conocimiento democrático? El conocimiento democrático es la molécula de la cultura general equitativa. La democracia actual es inmadura, está en una fase egocéntrica. Puede que el estadio de desarrollo

siguiente sea el de una democracia y una educación más equitativas o inclusivas que, por aproximarse más a su función, no necesiten de calificativos para mentarlas.

4. Algunas causas

La universidad es la institución de vanguardia social, la que genera su conocimiento más fiable, la que se encarga de introducir los rodillos bajo el bloque social que todos somos y empujamos para que siga desplazándose. Por tanto, debiera ir por delante de la sociedad en conocimiento y en acción. Y lo hace bien –excelentemente bien- en el plano de la investigación científica. Y deficientemente en el plano pedagógico. De hecho, es el sector de la escuela más retrasado pedagógicamente. El déficit pedagógico universitario es heredero del déficit pedagógico social. Por desgracia está tan pegado al tejido universitario que ya forma parte de su tradición. La universidad vive esta tradición: la de su incultura pedagógica, y con relación a ella se ha instalado en esa zona homeostática de confort, reacia al cambio que le debería ser propio y natural. Por eso, pudiendo ser el tramo de la instrucción superior, la hemos considerado, salvo excepciones personales, el de la educación inferior. Un indicador de ello es su –en general- escaso desarrollo equitativo o inclusivo, cuya base es una formación pedagógica avanzada, paradójica pero explicablemente ausente de la universidad. Todo apunta a que su grado de atraso pedagógico le impide comprender y tomar conciencia de la naturaleza y el sentido de la educación, en este caso, universitaria.

La sociedad, que la satura, también tiene un escasísimo desarrollo pedagógico, de modo que su cultura general no gira en torno a una idea clara o veraz de lo que es y significa la educación. Un indicador de ello es la nula formación pedagógica requerida al cuerpo de docentes e investigadores que enseñan en las universidades (Herrán, 2010). Otro indicador es que se consienta acríticamente que, desde las agencias y empresas dedicadas a la evaluación de la calidad de las universidades, no se les exija incluir en la calidad la equidad como factor. En síntesis, casi domina una *anti-paideia*, lo que es no sólo un desastre formativo, sino, en la medida en que “el sentido de la sociedad coincide con el sentido de su propia educación” (Herrán, 2011c), la garantía de la desorientación social y educativa.

La desorientación es falta de conciencia. Es una percepción escorada que no comunica claridad en el transcurso ni en el sentido. En su poema “No tal alto”, Neruda escribe: “Sin duda, todo está muy bien. Y todo está muy mal, sin duda”. Pudiera pensarse que en la universidad ‘todo está muy bien’ en cuanto a investigación, y que ‘todo está muy mal’ en cuanto a inclusión o equidad. Pero desde nuestra perspectiva, no sería tampoco adecuado. Incluso en cuanto a excelencia -y específicamente en lo que se refiere al sistema de evaluación de la actividad investigadora de los docentes, promovido y girando en torno a los intereses de una empresa privada, Thomson Reuters-, ‘sin duda está muy mal’ (Herrán, 2012b), y hay alternativas (Herrán, 2012a). En todo caso, se ha conseguido que se ponga el foco de atención y de evaluación en la investigación. Esto puede ser necesario para el desarrollo y la innovación. Pero significa también que el vértice ‘enseñanza-formación’ –que se refiere a los alumnos, pero también a los profesores y a los gestores- queda relegado en importancia y superficialmente comprendido. Por tanto, la ‘educación’ y la ‘formación’ se devalúan, se degradan. Para algunos, incluso es una ‘carga’, una carga docente, aunque sea uno de los modos por los que la universidad se financie. Un mecanismo de defensa para no actualizar lo que se está haciendo es comprenderlo peor. Ello requiere que el vértice ‘conciencia’ esté debilitado, de modo que produzca y cause dualidad, parcialidad, más egocentrismo y menor conciencia, comprendida como efecto necesario para persistir en el error.

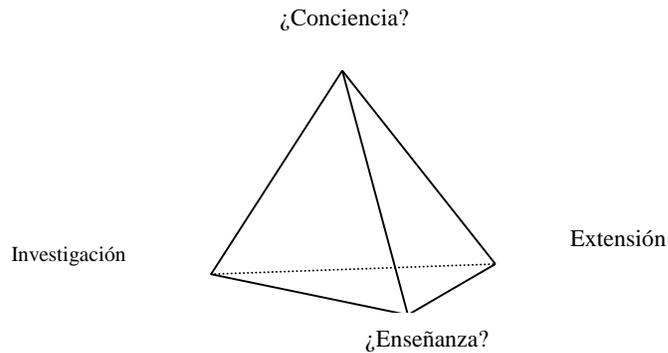


Figura 1: Referentes de la universidad.
Fuente: Herrán (2011)

La excelencia con inequidad es como un biberón para bebés elaborado con polvos de leche de una primera marca y con agua de un charco, o como un plato de lentejas (o de frijoles) con tierra, para los hijos mayores. No tiene sentido aplicar al agua sucia o a las legumbres la primera parte del verso de Neruda y a la lecha disuelta o a la tierra la segunda parte. ¿Qué sentirá o percibirá del resultado cualquier madre o padre? En cuando a comida, que no son admisibles ni comibles, que el resultado es una porquería de la que hay que deshacerse y que hay que tirar. Esta es la única conclusión importante que puede tomarse desde el punto de vista de la nutrición. Ahora bien, ¿es preciso ser madre o padre para darse cuenta de esto? ¿Es acaso necesario que el ministro/a de educación, que el rector/a de una universidad o que un profesor/a tenga un hijo vulnerable para apercebirse del imperativo de la universidad inclusiva?

5. Argumentos para una alternativa pedagógica inclusiva

La educación tiene el imperativo categórico de luchar y contribuir a erradicar la injusticia social y de promover la cohesión social y democrática. Las facultades y escuelas universitarias son centros educativos, organizaciones ocupadas en la educación. La universidad, como última etapa formativa, tiene una responsabilidad y un compromiso especiales. Como no lo está haciendo suficientemente, de lo que se trata es de terminar con su condicionamiento excluyente o de cambiar la tradición. Siguiendo la lógica de la pedagogía confuciana, el punto de partida de los cambios exteriores es el cambio interior. Es decir, la coherencia. Y esto significa comenzar por ella misma. Sólo una universidad internamente justa puede atender cabalmente la injusticia social que la rodea y la satura. Y la universidad es internamente injusta, porque no termina de corregir –porque no empieza- su tradición segregadora. Históricamente la universidad se ha distanciado de colectivos y de minorías. Para muchos de ellos, ni siquiera se han creado condiciones de acceso. Por tanto, se han acostumbrado y han perdido la esperanza. Esta observación define una primera metodología de normalización inclusiva: el acercamiento de la universidad a tales grupos.

Las políticas de las universidades que aspiren a ser ‘universidades inclusivas’ podrían aspirar a hacerlo desde y para una evolución institucional en conciencia, complejidad, educación y humanidad, con la base común del conocimiento. Algunos argumentos o premisas pedagógicas que pueden

ayudar a disolver el condicionamiento excluyente o tradición no inclusiva de la universidad actual, en general, podrían ser:

- a) Redefinir la identidad de la universidad, orientándola a la complejidad, desde sus cuatro referentes o polos (enseñanza, investigación, extensión y gestión) y su centro (conocimiento, conciencia o formación), desde sus interrelaciones polares (aristas) y ternarias (superficies). Es propio de la universidad mejorar desde el conocimiento. Pero el conocimiento no sólo o casi sólo ha de identificarse con su polo investigador, sino además con el didáctico, la gestión y la extensión universitaria. Desde todos se puede investigar, desempeñar y mejorar profesionalmente, y eso es algo que permite la lucidez que da la formación, que permite la propia conciencia de lo que es y se realiza.
- b) Todo cambio se puede sentir como amenaza. Como una amenaza a la situación homeostática actual. Pero si el cambio es hacia la mejora, hacia más complejidad, conciencia, humanidad y educación, entonces el proceso de cambio puede comprenderse como reto. Los miedos surgen de la ignorancia y por la normal resistencia asociada al abandono de la vieja identidad. Pero si la vieja identidad es el elitismo y la nueva la inclusión educativa, la situación podría equipararse al cambio de un viejo coche por otro no contaminante y de nueva generación, y el miedo al cambio o el apego carecen de sentido.
- c) Desde una perspectiva pedagógica, los criterios de mérito y de excelencia, ni su combinación, son satisfactorios. De entrada, no lo son porque su aplicación se destina a unos estudiantes y deja fuera a priori a otros.
- d) Las soluciones compensatorias promovidas desde un concepto de equidad como 'igualdad de acceso' –por ejemplo, como becas meritocráticas o créditos en buenas condiciones-, sirven para igualar en algunos casos y son medidas justas en algunas situaciones. Pero no servirían suficientemente a otras personas y colectivos, con otras desventajas. Por tanto, son medidas parciales, incompletas que no estarían considerando en profundidad la problemática en su complejidad ni solucionándola en absoluto. Para desarrollar soluciones compensatorias eficaces es preciso comprender completa y profundamente el problema. Si no se consideran todos los casos y no se profundiza, no se estará entendiendo la naturaleza del problema y, para muchas personas vulnerables, no se estará entendiendo ni haciendo nada.
- e) La equidad comprendida como 'igualdad de resultados' es una pretensión que sí consideraría a la totalidad de los alumnos. No sólo es propia de un enfoque pedagógico complejo y más completo. Es que desde la Pedagogía no es posible plantearse otro enfoque. Análogamente, desde el enfoque de las Ciencias de la Salud su pretensión es asociable a la curación de todos los pacientes, con independencia de sus características, y no sólo al objetivo de posibilitar que algunos accedan al hospital: no cabe la segregación a priori ni las soluciones parciales, ni es suficiente con centrarse en su admisión. Es más, una universidad educativa –como inevitablemente haría el mejor de los médicos o el mejor de los profesores- se centraría sobre todo en quienes más necesidad, dificultades y vulnerabilidad tuvieran. Y se haría depender de estos casos el epicentro de la calidad educativa de su dedicación y de sus resultados formativos. La universidad educativa o inclusiva diría 'sí' a todos los retos y pondría todos sus recursos en los casos más difíciles, porque se movería en el eje profesionalidad-complejidad-conciencia, una de cuyas bases es la responsabilidad profesional de todos los miembros de la comunidad educativa comprometidos con su sociedad y con su profesión.
- f) La responsabilidad profesional inclusiva necesita del conocimiento y de la formación de quien conoce para desarrollarse. No es suficiente con simpatizar, querer ni con el saber superficial. Tampoco con la formación y el conocimiento sobre educación inclusiva de unos pocos –por ejemplo, algunos profesores con mejor motivación y mayor desarrollo profesional y personal-. Es imprescindible la formación pedagógica creciente de todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo profesores, dirección, alumnos, agentes de la localidad o el entorno, familias, personal de administración y servicios, etc. También requiere de la influencia favorable, interna y externa a la vez, de la 'cultura institucional' o cultura del centro, que de hecho se va generando y densificando y orientando a medida que el conocimiento y la formación se van incrementando, los éxitos formativos asociados se van sucediendo y la inclusión se normaliza y

evoluciona. Desde este vector de crecimiento, poco a poco la educación inclusiva se percibiría más y más como una característica propia de la universidad y de sus profesionales, resultando raro que alguna vez no formase parte de ella. Y desde este progresivo descubrimiento y toma de conciencia de la naturaleza y el sentido de la educación, podría desarrollarse junto a un estilo pedagógico propio. A partir de ello sería posible sentirse en un proyecto de evolución educativa cuyo sentido y avance podría reconocerse: dónde estábamos y qué se ha conseguido.

6. Medidas pedagógicas inclusivas

A esta posible evolución institucional, profesional y personal se ha de contribuir con políticas concretas y actuaciones desde todos los vértices y referentes de la universidad. Pero aquella figura tiene un centro. Y el centro es la conciencia, que genera y depende de la formación. Este punto metarreferencial es interpretable al menos de cuatro modos: El verdadero centro sería la conciencia de quien esto está leyendo aquí y ahora. (Cada uno de nosotros: usted, lector, es el verdadero centro.) La segunda es la conciencia de aquellos en quienes podemos pensar para acicatear, orientar y promover el desarrollo de la educación y la formación universitaria inclusiva. Sin formación, sin conocimiento y sin conciencia nada se puede hacer, o lo que se hace es superficial, frágil, muy escaso, ficticio o falso. La tercera es el punto respecto al que los cuatro vértices han de centrarse. La consigna es sencilla: darse cuenta de... o ser más conscientes sobre... los vértices investigación, enseñanza, gestión y extensión, de las aristas que vinculan dos de ellos, de las superficies que aúnan tres de ellos, de otras particiones y secciones, o de la configuración global. La cuarta puede interpretarse como la que puede fundamentar una mayor madurez institucional (Herrán, 2011a, 2011b) con base en el conocimiento, en la pérdida de ego y en el incremento de conciencia.

Por ello, desde la perspectiva de ese centro leído de los cuatro modos y considerándose desde los cuatro referentes y su centro, proponemos posibles políticas educativas –tanto a nivel global, internacional, regional, estatal, local o institucional- hacemos las siguientes propuestas de articulación de medidas pedagógicas inclusivas. Su objeto es desarrollar una creciente conciencia y definir medidas de mayor equidad o inclusión educativa en el acceso, permanencia, progreso, egreso e inserción laboral normalizada de alumnos vulnerables, como criterio de autoexigencia institucional asimilable a la calidad educativa universitaria. Se pretende un mayor y mejor acercamiento de la universidad a la sociedad, pero a toda la sociedad, especialmente a grupos vulnerables tradicionalmente alejados de ella y sin esperanza alguna de pertenecer a ella alguna vez:

- a) Detectar, corregir y erradicar de entrada, decididamente, toda política universitaria, toda medida y toda práctica que pueda ser considerada discriminatoria de hecho. Paralelamente implementar ‘soluciones’ o ‘alternativas’ y eficaces, desde el punto de vista de las personas vulnerables.
- b) Desarrollar acciones compensatorias, equilibradoras o reparadoras –por ejemplo, mediante la reserva de cuotas para colectivos concretos-, en una proporción igual o superior a la social del entorno de cada universidad. Favorecer con ello, al menos, una proporcionalidad isomórfica entre universidad y sociedad, con el fin de que:
 - a. Los profesores en situación de vulnerabilidad puedan formar una parte importante de las plantillas docentes de las universidades.
 - b. Los alumnos de colectivos más vulnerables pasen a formar parte de la comunidad educativa.
- c) Evaluar formativamente la opinión y el impacto de las políticas educativas que se puedan estar realizando o planificando. Puede evaluarse, según el grado de normalización de la inclusión en la universidad: las políticas contrarias, las indiferentes, las neutrales, las de integración, las parcialmente inclusivas, las satisfactoriamente inclusivas y los futuros proyectos de desarrollo inclusivo. Estas evaluaciones de opinión y de impacto puede hacerse en diferentes sectores o agentes de la comunidad educativa:
 - a. Los alumnos universitarios más vulnerables.
 - b. El colectivo de alumnos universitarios.

- c. Quienes no han podido ser alumnos universitarios porque por sus características, circunstancias o condicionantes no pudieron serlo.
 - d. Los profesionales (dirección, docencia, personal de administración y servicios, etc.) de las universidades que dan pasos hacia el horizonte de una mayor inclusión formativa.
- d) Potenciar la cultura educativa democrática o inclusiva en cada centro universitario. Estas medidas tendrían como especiales destinatarios a todos los miembros de la comunidad educativa. Respecto a las medidas y proyectos inclusivos, haría las veces de substrato natural propiciador de mejor y mayor nivel de exigencia en la calidad de propuestas inclusivas desarrolladas.
 - e) Generar soluciones formativas generales (polivalentes) y específicas acerca de la inclusión educativa y de la renovación pedagógica particularmente destinadas a otras instituciones y ciudadanos de la localidad en que esté situada cada universidad, a todo el colectivo de alumnos universitarios, a todos los profesores-investigadores de cada universidad, a los equipos directivos de la universidad y de cada facultad o centro universitario, a las familias de los alumnos universitarios más vulnerables, a personal de administración y servicios, etc.
 - f) Apoyar decidida y preferentemente los proyectos de innovación didáctica –bien institucionales, bien orgánicos, bien de equipos didácticos o de profesores individuales- y los proyectos de investigación científica que favorezcan la innovación educativa universitaria.
 - g) Generar propuestas formativas concretas de carácter didáctico (curso a curso, antes de su comienzo) para profesores/as (regulares y de figuras de apoyo con cualificación didáctica específica) que vayan a atender a alumnos vulnerables con mayores necesidades que los demás. Será imprescindible contemplar la reducción adecuada de alumnos por aula en aquellas clases en las que vayan a estar algunos de estos alumnos,
 - h) Favorecer el asociacionismo de estos alumnos vulnerables y de sus familiares, en el marco de universidades concretas, locales, estatales, etc. y de la colaboración con comunidades educativas o instancias oficiales interesadas y motivadas por el mejor desarrollo posible de la educación inclusiva.
 - i) Favorecer la representación y participación de los alumnos, familiares de alumnos vulnerables y profesores con mayores dificultades o con otras capacidades en la estructura orgánica (órganos de dirección y de participación) de cada universidad, para que puedan participar en las cuestiones relativas o con alcance directo o indirecto a su campo de interés.
 - j) Crear órganos propios con representación en el centro docente y que canalicen las necesidades, los recursos, etc., como puede ser un ‘grupo de acompañamiento’, capaz de facilitar y resolver problemas concretos de todo orden a alumnos concretos.
 - k) Organizar un sistema de evaluación orientado al conocimiento de la eficacia de las medidas implementadas de acceso, proceso y progreso, egreso e inserción profesional adoptadas, con el fin de crecer en calidad porque se puedan tomar decisiones permanentes de cambio y mejora y por ende de desarrollo institucional, universitario y social, en el sentido de la educación y de la evolución democrática.
 - l) Crear relaciones y vínculos con instituciones, empresas, institutos, etc. tanto locales o del área de influencia de la universidad, como regionales, estatales o internacionales con los que cooperar para fortalecer la inclusión educativa y la inclusión laboral y social.

7. Medidas específicas centradas en la optimización evaluativa del sistema de cuotas

Dentro de las anteriores medidas, se ha hecho referencia al desarrollo de acciones compensatorias, equilibradoras o reparadoras mediante la reserva de cuotas para colectivos concretos, para que tanto los profesores –de quienes nos solemos olvidar- como los alumnos tradicional e históricamente más vulnerables puedan tener oportunidades para acceder a la universidad. La motivación para su implementación es propiciar la garantía institucional de los mismos derechos educativos para todos, desde el referente de una normalidad que pudiera definir la correspondencia isomórfica entre la población de la universidad y la de su contexto. La motivación por favorecer esa garantía puede ser un buen punto de inflexión de un arranque social para el cambio educativo. Por algún lugar hay que empezar, y puede que ese origen deba ser multipolar. En todo caso, uno de los comienzos que vengán ‘dados’ podría ser éste. De hecho, en la evolución ‘el huevo [de pez] fue anterior a la gallina’.

Este cambio podría formar parte de un sistema de política educativa inclusiva internacional, estatal o local, pero también podría formar parte de las políticas universitarias de instituciones concretas. Es más, si las universidades no se comprometen con ello, podría darse el caso de buscar y encontrar métodos para sortear la exigencia, en su caso. Algo parecido ha pasado con la reserva del 2% para discapacitados en el mundo empresarial español: muchas empresas lo aplican, pero otras lo que aplican es un mal uso de la creatividad para aplicarlo sin hacerlo. Aquellos que en mundo de la educación desarrollan aquello de 'Hecha la ley, hecha la trampa', no están tan motivados por la picardía, como por la ignorancia o por la falta de formación, de interiorización.

Sobre el sistema de cuotas pueden tenerse en cuenta algunas medidas concretas:

- a) La primera estaría orientada a su optimización a través de un proceso de evaluación realizable en diversos niveles de concreción educativa:
 - a. Primer nivel de concreción, internacional, estatal o autonómico, con dos subniveles:
 - i. El primero, centrado en la definición de una medida cualitativa: Respondería a la pregunta: ¿Qué colectivos son los vulnerables en nuestra localidad, estado o país? Se trata de definir grupos específicos generales de población cuyo acceso, progreso y/o inserción laboral está condicionada por razones asimilables o fuertemente asociadas a su pertenencia a ese grupo o grupos sociales. Para esta definición no sería correcto guiarse por criterios preconcebidos: por ejemplo, tamaños mayores o menores, tópicos, etc. En primera instancia, estos grupos específicos deben ser, en sentido estricto, generales. Por 'general' queremos decir 'común', 'multiplicable', 'independiente de contextos' o 'social'. Por ejemplo: familias con rentas bajas, indígenas, mujeres, discapacitados, etc.
 - ii. El segundo, cuantitativo, desarrollado sobre la cuestión: ¿Cómo puede cuantificarse a nivel nacional, regional, etc., mediante un baremo general de mínimos, la cuota correspondiente a la adscripción de una persona a cada colectivo vulnerable? Nuestra propuesta es que esa cantidad se correspondiera, al menos, a la proporcionalidad social. Por ejemplo: una cuota del 12% para solicitantes indígenas, si la población nacional tuviera un 12% de indígenas. ¿Y cómo cuantificar la pertenencia de una persona a uno o más colectivos vulnerables a la vez? Por ejemplo, si además de indígena es discapacitada, mujer y vive en una familia de renta muy baja.
 - b. Segundo nivel de concreción, centrado en la definición de una medida cuantitativa: De trata de responder a la pregunta: ¿Cómo puede la universidad cuantificar la cuota correspondiente al grado de vulnerabilidad de cada grupo y de cada persona, desde un análisis de su contexto social propio? Por ejemplo, es posible que el colectivo indígena sea en el contexto de la universidad del 17% y la población de renta baja sea del 72%, cuando a nivel nacional puede ser del 62%.
- b) No se trata de que a nivel estatal se resuelvan las medias aritméticas a través del apoyo a la creación de universidades homogéneas, salvo que socialmente se desee o se considere necesario. Tampoco se trata de que, dentro de una universidad abierta a la heterogeneidad, la atención a la diversidad se resuelva atendiendo separadamente los grupos homogéneos, salvo que objetivamente sea ésta la mejor opción. Dejando claro que la opción diferenciante puede ser una alternativa voluntaria, o difícilmente evitable que responda a un derecho social legítimo o incluso conveniente (por ejemplo, el caso de algunas universidades indígenas), es preciso subrayar también que la inclusión social y educativa es un derecho exigible en las sociedades democráticas por el que merece la pena perseverar. Y la lucha, amparada por los más elementales derechos humanos, sociales y democráticos, se realiza esencialmente a través del conocimiento. En todo caso, la atención a las diferencias individuales en grupos homogéneos debe considerarse como una fase de un proceso evolutivo de la educación que debe continuar

y reconocerse y apoyarse en todos los sentidos. De hecho, la enseñanza obligatoria ya pasó por eso, y la individualización con grupos homogéneos de principios del siglo XX fue superada, pasando a formar parte de la historia de la educación.

- c) Otra cuestión que puede condicionar la reflexión y las políticas sobre medidas es tener en cuenta que la pobreza suele saturar todas las formas de vulnerabilidad y de marginalidad.
- d) Una tercera medida es la conveniencia de que cada universidad sea consciente de que ni siquiera basta con facilitar un acceso con base en cuotas, porque una gran parte de estas personas necesitarán apoyos 'desde dentro de la universidad' y 'durante todo el proceso'. Estos apoyos podrán ser 'de acceso' y/o 'de proceso', tanto físico, sensorial, espacial, económico, etc. De otro modo, no estarán en una situación de igualdad de condiciones con los demás, por lo que se les estará excluyendo *de facto* de sus derechos a la educación. Cuando cada universidad articula ese apoyo en todo el proceso y esa articulación logística, arquitectónica, pedagógica, económica, etc. es adecuada, sólo entonces, puede contemplarse el mérito individual como factor inclusivo. Dicho de otro modo, se trata de que cada universidad articule las medidas necesarias como para que pueda considerarse el mérito individual como factor relevante de equidad o de justicia académica.

8. Conclusiones

Las anteriores reflexiones conducen a las siguientes conclusiones, que así mismo pueden asentar argumentos y razones fundamentadoras de políticas y de prácticas inclusivas (docentes e investigadoras) en y sobre nuestras universidades:

- a) El derecho a la educación es propio de todo ser humano, con independencia de sus características y condiciones de entrada. La educación inclusiva puede definirse también como un desarrollo pedagógico de este derecho, que inevitablemente incorpora una interpretación diversa, debatible, aunque con algunas tesis comunes.
- b) La actual situación de nuestras universidades las sitúa en una posición mejorable en cuanto a su desarrollo hacia una mayor equidad educativa y una más plena y mejor articulada inclusión educativa.
- c) Es imprescindible mantener y mejorar la equidad comprendida como avance en cuanto a igualdad de oportunidades de acceso. Pero es clave comprender que el verdadero avance en equidad o inclusión educativa universitaria tiene que ver, además, con el progreso y con los resultados (egreso e inserción laboral) de los alumnos más vulnerables.
- d) Es preciso potenciar la formación pedagógica personal, orgánica, institucional y social, de modo que ayude a ver el desarrollo educativo de la equidad universitaria mediante la inclusión educativa como una variable importante de la calidad de una universidad.
- e) Sería preciso redefinir el concepto de 'buena universidad' o de 'universidad de calidad' que actualmente se maneja nomotéticamente. Desde nuestra perspectiva, la idea de calidad requeriría una reconsideración, ampliación o enriquecimiento de su concepto, desde el contexto epistémico de la inclusión educativa universitaria. Podría redefinirse, en fin, desde los parámetros de equidad y de excelencia, y no sólo desde la excelencia. En la excelencia cabe – debe haber – una mayor conciencia, humanización y ampliación de la consideración de competencias educativas relativas a la cooperación, a la ayuda, a la mayor democratización de la comprensión y el sentimiento, de la profesión, de la docencia y de la investigación, etc. Y la equidad ha de comprenderse como factor democrático y cultural institucional y como acceso, transcurso, egreso e inserción laboral. Sobre ello pueden definirse solas –sin ningún sistema homologado de evaluación nomotética– las mejores universidades. Porque quedarán así definidas para cada persona, sea o no socialmente vulnerable.

He conocido algunas universidades en donde se ha hecho o se está haciendo algo o bastante en el sentido apuntado anteriormente. Dentro de ellas, en algunas se ha dado una circunstancia concreta: uno de los mayores impulsores de la inclusión educativa universitaria ha sido un padre o una madre de un hijo o hija vulnerable. Esta persona tenía una experiencia previa de lucha, de logro o de decepción por su hijo o hija en centros educativos de niveles anteriores, hasta llegar a la barrera de la universidad. Por su experiencia institucional, personal e incluso profesional, esta persona había

adquirido una comprensión profunda que le había proporcionado una considerable conciencia, conocimiento y sentido. A todo ello nosotros lo denominamos formación. En este contexto, formación aplicada a la inclusión educativa. Las personas con una formación así, de génesis directa, son una minoría. La mayoría que no la tienen, pero pueden formarse para adquirir desde el conocimiento más y más conciencia. Esa conciencia asocia responsabilidad, que es una de las raíces claves del desarrollo profesional comprometido. La educación, en todos los campos y niveles, está comprometida por definición con el incremento de conciencia para, en última instancia, contribuir a generar desde el conocimiento una sociedad conocimientos más complejos y más humanos, sabios, lúcidos y equilibrados. Ése es su referente profesional y social. Su sangre es la utopía realizable. Por eso siempre está saludablemente motivada. Y esta motivación y su caminar es así mismo orientador para la sociedad que en cierto modo lidera y a cuya evolución intenta contribuir con su trabajo y su quehacer.

9. Bibliografía citada

- Confucio (1969). Los libros canónicos chinos (2ª ed.). Madrid: Clásicos Bergua.
- Herrán, A. de la (2008). Hacia una Educación para la Universalidad: Más allá de los ismos. En J. Valle (Coord.), De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea. Bilbao: Fundación para la Libertad-Universidad Autónoma de Madrid. ISBN: 978-84-691-7399-2. Puede pedirse a: <http://www.paralalibertad.org/>
- Herrán, A. de la (2010). Disparates pedagógicos o retos de la enseñanza universitaria. En J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.), Cómo enseñar en el aula universitaria. Madrid: Pirámide.
- Herrán, A. de la (2011a). La Madurez Institucional como Constructo Pedagógico. En E. Sebastian Heredero y M. Martin Bris, Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño. Alcalá de Henares (Madrid): Universidad de Alcalá (pp. 145-163).
- Herrán, A. de la (2011b). Indicadores de Madurez Institucional. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educaçao*, 1 (6), 51-88.
- Herrán, A. de la (2011c). Reflexiones para una Reforma Profunda de la Educación, desde un Enfoque Basado en la Complejidad, la Universalidad y la Conciencia. *Educación XX1* (14), pp. 245-264.
- Herrán, A. de la (2012a). Alternativas a Críticas a la Evaluación del Profesorado Universitario Centrada en el Impacto. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), Promover el cambio pedagógico en la universidad. Madrid: Pirámide (Colección 'Pedagogía y Didáctica').
- Herrán, A. de la (2012b). Algunas Críticas a la Evaluación del Profesorado Universitario Centrada en el Impacto. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), Promover el cambio pedagógico en la universidad. Madrid: Pirámide (Colección 'Pedagogía y Didáctica').
- Herrán, A. de la (2012c) (Coord.). La Figura del Pedagogo, Hoy. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía ff (231, monográfico).