

LA INCLUSIÓN COMO UN PROCESO POR EL SISTEMA EDUCATIVO: EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN, CUBA*

ELSIE ALEJANDRINA PÉREZ SERRANO¹

RESUMEN: El trabajo analiza la experiencia de inclusión en la educación superior en Cuba atendiendo a diferentes aspectos. En el orden teórico se aborda la concepción de inclusión que sustenta las prácticas educativas y la población que recibe ayudas especiales para acceder, permanecer y egresar de las universidades lo cual tiene sustento en la teoría de las necesidades educativas especiales. En el orden metodológico se presentan alternativas para los procesos de inclusión. En el orden práctico se caracteriza brevemente la Universidad de Holguín y se exponen resultados obtenidos, especificando procedimientos pedagógicos que son viables en el contexto de la sociedad cubana. Se utilizan diversas fuentes como: resultados de un proyecto de investigación, documentos de colectivos pedagógicos e historias de vidas.

Palabras claves: Educación superior. Inclusión. Inclusión en la educación superior.

INCLUSION AS A PROCESS FOR THE EDUCATION: EXPERIENCE OF ALL KIDS INCLUDED IN A CUBAN UNIVERSITY EDUCATOR'S

ABSTRACT: The paper analyses a comprehensive experience on Higher Education in Cuba considering different aspects. From the theoretical point of view, the conception of inclusion that supports educational practices and the population receiving special assistance to attendance, retention and graduation from universities, not only from those having some kind of disability. In the methodological order, alternatives that support inclusion processes are included. From the practical approach, it briefly characterizes the University of Holguin and it exposes achieved results, stating teaching procedures that are sustainable in the context of Cuban society. Several sources are used such as: results of a research project, documents on educational groups and individual's life records.

Keywords: Higher Education. Inclusion. Inclusion in Higher Education.

*Este artículo presenta resultados del Proyecto Docente-Investigador como PVE/CAPES: "Inclusión de las personas discapacitadas en la educación superior con enfoque histórico cultural; relato de las realidades en universidades brasileiras y cubanas.", desarrollado en el Programa de Postgrado en Educación Especial de la Universidad Federal de São Carlos, financiado por la Coordinación para la Mejora del Personal de la Educación Superior (CAPES).

¹Universidad de Holguín – Holguín, Cuba. E-mail: elsieperezserrano@gmail.com
DOI: 10.1590/ES0101-73302017151507

**L'INCLUSION COMME PROCESSUS POUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF :
EXPÉRIENCES DE L'INCLUSION DANS L'UNIVERSITÉ DE HOLGUÍN, CUBA**

RÉSUMÉ: Cet article analyse l'expérience d'inclusion dans l'éducation supérieure à Cuba et tient en compte de différents aspects. Dans la théorie, on aborde la conception d'inclusion qui soutient les pratiques éducatives et la population qui reçoit des aides spéciales pour accéder, demeurer et se diplômer dans les universités et pas seulement ceux qui ont un type de handicap. Dans la méthodologie, on présente des alternatives qui soutiennent les processus d'inclusion et dans la pratique on réalise une brève caractérisation de l'Université d'Holguín et on montre des résultats y obtenus en spécifiant des procédures pédagogiques qui sont viables dans le cadre social cubain. De différentes sources ont été utilisées, telles que : des résultats d'un projet de recherche, des documents des groupes éducatifs et des histoires de vie.

Mots-clés : Éducation supérieure. Inclusion. Inclusion dans l'éducation supérieure.

Introducción

La educación de las personas que tienen algún tipo de discapacidad ha carecido de una concepción integral respecto a su tránsito por todo el sistema educativo, como ocurre con el alumnado común. Si se sigue un orden cronológico de las publicaciones sobre los procesos de inclusión, la bibliografía evidencia una tendencia de avance gradual: primero la educación básica, posteriormente la educación media y técnica y, solo recientemente, la educación superior.

La concepción para la inclusión educativa se encuentra en relación directa con las oportunidades que cada país le ofrece a sus ciudadanos. De manera, que desde un contexto socio-pedagógico único sea posible adoptar la opción más potenciadora del desarrollo de cada persona, en armonía con el modelo de hombre más actual, aún en construcción, que presupone el respeto a la diversidad humana, o sea, asumir como norma del desarrollo humano su gran variedad.

En Cuba, los procesos de integración, primero, y de inclusión, recientemente, han seguido una evolución similar a la acontecida a nivel mundial, con las diferencias derivadas de realidades distintas. Teniendo en cuenta la multiplicidad de criterios expuestos en la literatura internacional y el escenario particular, este proceso se concibe desde un modelo centralizado pero flexible, perspectiva que permite buscar alternativas contextualizadas, que transforman la práctica y propician la participación de todos los agentes educativos.

La educación de los niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo cubano tiene sustento teórico en la escuela de psicología histórico cultural — con tradición filosófica en el materialismo dialéctico — la cual se encuentra en proceso de desarrollo de los postulados formulados por su gestor, Vigostky, cofundadores como Luria y Leontiev y seguidores a lo largo de la historia como Galperin, Elkonin, Rubinstein y Talíssina, entre otros. Respecto a la existencia de dos sistemas separados es esencial la idea de Vygostky (1995) sobre la escuela especial que aún está vigente:

Aquí no solo no se desarrollan, sino que sistemáticamente se atrofian las fuerzas del niño (...) Esta escuela aumenta la psicología del separatismo, en toda su naturaleza es antisocial y educa el espíritu antisocial. Solo la reforma radical de toda la educación en general proporciona una salida. (VYGOSTKY, 1995, p. 98)

La inclusión como política y movimiento social es resultado de un proceso de evolución que tiene su génesis en la formulación de dos principios, primero, el de normalización por el danés Bank-Mikkelsen, citado por Chernousova (2004), a partir de la idea que la vida de las personas con deficiencia mental sea lo más parecida a la del resto de los ciudadanos, lo cual posteriormente se extiende a todas las personas que tienen algún tipo de discapacidad y, segundo, el de integración escolar enunciado en el Informe Warnock (*apud* UNIVERSITAT DE GIRONA, 1999) aunque este desborda el marco de la escuela alcanzando los espacios laboral y social.

La Conferencia de Salamanca (UNESCO, 1994) constituye un avance conceptual pues se asume y amplía el concepto de necesidades educativas especiales para los que experimentan dificultades en el aprendizaje en algún momento del proceso de la escolarización, con lo cual se transita a la educación en la diversidad. En el referido documento se formula que:

Las necesidades educativas especiales incorporan los principios ya probados de una pedagogía razonable de la que todos los niños y niñas se puedan beneficiar. Da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo. Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y como consecuencia, para toda la sociedad. (UNESCO, 1994, p.60)

Los avances que pautan La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales según Jurado (2009) cierran el ciclo con el concepto de inclusión que supera el concepto de la educación tradicio-

nal e implica resalta el valor de los servicios y de los métodos y medios para lograrla. Se comparte con este autor el análisis comparativo que realiza de los conceptos de integración e inclusión ya que como afirma: *la educación inclusiva se convierte en una actitud, una forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje.* (p.8) De manera que entre integración e inclusión existe una diferencia esencial, la integración presupone que los alumnos se adapten al sistema educativo vigente, se continúa buscando la homogeneidad, mientras que la inclusión promueve que sea el sistema educativo quien se adapte al alumno o sea se reconoce la heterogeneidad del alumnado y una condición derivada: la pluralidad de opciones educativas, de la cual no está exenta la educación superior.

Resulta esencial apuntar que el propio lenguaje de los documentos y los trabajos existentes visibiliza más la infancia, muestra de que aún la educación para todos resulta una quimera y, se reitera, evoca esporádicamente la educación superior. Sin embargo, este nivel educativo atrae, cada vez más, la atención de las investigaciones siendo un tema recurrente en las publicaciones y los congresos de los últimos cinco años.

Se dispone de textos pioneros en el tema como el libro *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar*, que aborda políticas, actitudes y experiencias el cual se extiende a la educación superior y está dirigido a: *abrir un espacio de reflexión sobre la docencia universitaria (...) el tratamiento de un tema sometido a un profundo debate político en el contexto actual: la inclusión educativa.* (GARRIDO, TARAZONA y LÓPEZ, 2013, p. 9) Planteamiento que muestra la problemática humanista de la relación individuo y sociedad en la esfera de la educación.

De igual manera, la autora del presente artículo se acerca al tema de la inclusión a partir de la integración de los alumnos que estudian en escuelas especiales hacia la escuela común y solo últimamente a favorecer su inclusión en la educación superior. Es por ello que el objetivo del presente trabajo es mostrar la experiencia de inclusión en la educación superior cubana, desde el escenario de la Universidad de Holguín lo que presupone una mirada al sistema total. El texto se estructura en los segmentos siguientes: la población objeto de inclusión, la concepción de la inclusión educativa, una breve caracterización de la Universidad de Holguín y procedimientos para la inclusión en este centro.

Población objeto de la inclusión en Cuba

La concepción de inclusión está relacionada con el criterio de cuál población es objeto de ella. Puede afirmarse que existen dos grandes posiciones, por un lado considerar que se dirige a las personas con discapacidad y, por otro, discurrir que debe beneficiar a todas aquellas que tienen alguna necesidad educativa

especial — en cualquier momento de los procesos de escolarización — por los factores más diversos, como por ejemplo, de orden étnico, cultural, biológico, psicológico y social, entre otros. En Cuba se sigue la segunda posición, aunque las políticas han visibilizado más el primer grupo en relación con el hecho de que las demandas para el aprendizaje son más evidentes.

El informe nacional del Censo de Población y Viviendas de Cuba (2012) (CUBA, 2013) recoge que la población cubana, residente en el país al momento del censo es de 11 167 325 personas, de ellas 5 596 500 son mujeres y 5 570 825 son hombres. Del referido Censo la *Tabla II.7 Población total con tipo de padecimientos o discapacidad por zona de residencia y sexo* (p.203) aporta los datos que se presentan en la Tabla 1.

Como puede apreciarse en las estadísticas sobre la población con discapacidad se incluyen personas que tienen enfermedades crónicas como la insuficiencia renal y las enfermedades mentales, las cuales tienen demandas específicas para dar continuidad a su formación tanto en el sistema educativo como para la educación durante la vida y, ante todo, desplegar su existencia en un ámbito cálido y armónico de conjunto con la sociedad y cultura. Para los alumnos con discapacidad que han recibido algún tipo de ayuda en las instituciones, las modalidades y los servicios especiales que forman parte de la estructura del sistema de la educación especial, se dispone de la *Circular Mined-Mes* del 2010 (CUBA, 2010), *Sobre el tratamiento a los jóvenes discapacitados para estudiar en la Educación Superior*, que establece condiciones específicas para el acceso a la educación superior.

Tabla 1
Población con discapacidad, República de Cuba.

Tipo de discapacidad	Total	Masculino	Femenino
Deficiencia permanente del habla	32 821	17 574	15 247
Débil auditivo	60 570	31 934	28 636
Sordo	27 756	15 902	11 854
Ciego	16 808	8 569	8 239
Débil visual	242 425	105 619	136 806
Limitación físico-motora	129 690	62 348	67 342
Enfermo intelectual crónico	38 036	19 325	18 711
Retrasado mental	61 596	38 155	23 441
Insuficiencia renal crónica	34 396	16 074	18 322
Total	644 098	315 500	328 598
Porcentaje de la población	5,7%		

Datos tomados del Censo de Población y Viviendas del 2012 (CUBA, 2013).

Sin embargo, existe un segmento mayor de la población que por la presencia en algún momento de su desarrollo de necesidades educativas especiales, requiere de ayudas para transitar con éxito por el sistema educativo (MASET, 2001). En este caso se trata de alumnos con dificultades mayores para aprender que el resto de sus pares, las cuales limitan el acceso al currículo del nivel educativo en que se encuentran y, en cuyo origen, interactúan las características individuales con el entorno educativo y social. Entre los factores causales más frecuentes en Cuba están las enfermedades crónicas o agudas, las enfermedades psiquiátricas y condiciones de vida en vulnerabilidad económica y social.

Es por eso que el sistema educativo en Cuba establece vías de acceso a la educación superior a todas las personas que culminan la educación media. La preparación para obtener éxito en los exámenes de ingreso, mecanismo único establecido a tal fin en el país, comprende varias opciones de apoyo al alcance de todos los aspirantes. Existen cursos nocturnos, diurnos y sabbatinos para el estudio en las materias que son evaluadas en los referidos exámenes: matemática, español e historia, siempre con carácter gratuito. También, se dispone de un programa que consolida y ejercita dichas materias por el Canal Educativo del sistema de la televisión nacional, atendiendo a horarios variados que facilitan el acceso de los aspirantes.

La posibilidad de acceso creciente a la universidad, condiciona que este espacio debe establecer los ajustes a sus dinámicas que permitan la permanencia de todos los alumnos. De esta manera, la educación superior se convierte en un componente del sistema de influencias que propicia el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales y su posterior inserción en el mercado laboral. A continuación se exponen los fundamentos teóricos generales de la inclusión educativa en Cuba.

Concepción de la inclusión educativa en Cuba

Entre la educación y la sociedad existen complejas relaciones de orden político, económico y axiológico que sustentan las bases ideológicas y psicopedagógicas del modelo de inclusión que cada país asume. La posición teórica general de este modelo en Cuba se encuentra en el materialismo dialéctico y la tesis de que la raíz de las funciones psíquicas superiores está en las relaciones sociales y, por tanto, no están predeterminadas sino que son producto de la apropiación de la experiencia histórico-social. Esta idea se trasluce en las palabras de Marx (1973, p. 109) al afirmar: *Así el carácter social es el carácter general del movimiento total; así como la sociedad misma produce al hombre en cuanto a tal, así la sociedad es producida por él.*

La naturaleza social del hombre sustenta el optimismo sobre las potencialidades de las personas con necesidades educativas especiales para el desarrollo y, consiguientemente, su tránsito a la educación superior como un proceso natural,

pues: *La diferencia es de los símbolos, de los métodos, de la técnica y de los hábitos formales, aunque existe una identidad absoluta del contenido de cualquier proceso educativo y de enseñanza;* (VYGOTSKY, 1995, p. 161). Así mismo, permite comprender que la fuente del desarrollo se encuentra en fuerzas que se oponen y revelan de conjunto, su carácter progresivo y ascendente, lo que depende no solo de las características de cada persona sino, también, y, ante todo, de las condiciones de su desarrollo, lo cual es una responsabilidad a compartir entre muchos en la sociedad.

Por consiguiente, la inclusión constituye un proceso dialéctico que no está sujeto a recetas preestablecidas, al cual le son inherentes contradicciones que implican retrocesos, superación de dificultades y, requiere de la unidad de cada uno de los agentes educativos que participan directa o indirectamente. Como proceso tiene componentes, entre los cuales se deslindan: las bases teóricas, sus dimensiones y los sub-procesos para su concreción en la práctica. A continuación una breve síntesis de estos componentes para proporcionar la visión teórica global del mismo.

Las bases teóricas generales de la inclusión en la educación superior se introducen en el trabajo *Inclusão no Ensino Superior: das políticas públicas aos desafios institucionais*, presentado en el VI Congresso Brasileiro de Educação Especial (SERRANO, 2014). Estas se sintetizan en la articulación de postulados teóricos de diversas disciplinas: filosofía, antropología, sociología, psicología y pedagogía; coherentes con la escuela de Psicología Histórico Cultural, fundamento teórico y metodológico de la educación cubana, lo cual Vygotsky (1995) avizoró en las palabras siguientes:

Es posible que no esté lejos el tiempo que la pedagogía se avergüence del propio concepto de “niño con defecto”, como una indicación de cierto defecto no eliminable de su naturaleza. (...) Puede ser que la ceguera y la sordera desaparezcan definitivamente. Pero mucho tiempo antes de esto, ellas serán vencidas socialmente. (...) El ciego seguirá siendo ciego y el sordo, sordo, pero ellos dejarán de ser personas con defecto, porque la deficiencia es un concepto social y el defecto es el desarrollo en la ceguera, la sordera y la mudéz. (VYGOTSKY, 1995, p. 61).

Las dimensiones y los procesos de la inclusión son abordados en el artículo, *La educación inclusiva en la educación superior: relato del contexto universitario cubano* (SERRANO, 2015). Los fundamentos conceptuales del referido texto son coherentes con la visión expuesta por Azuaga (2011) respecto al cambio de actitudes hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, en el cual no solo ellos son responsables por las dificultades sino que:

(...) se centran en toda la institución educativa en sí, todos los factores que puedan influir en el proceso de enseñanza-aprendi-

zaje que puedan afectar al rendimiento del alumnado (profesorado, compañeros, organización del centro, recursos, unidades didácticas, etc, es decir, que puede ser el propio sistema el que esté fallando). (AZUAGA, 2011, p. 3)

Las dimensiones configuran el proceso desde las perspectivas: axiológica, referida a la aceptación de la diversidad humana como un valor; política, destinada a la adopción de una legislación y, la educativa, que trata de la elaboración de estrategias pedagógicas. Los sub-procesos que conforman la inclusión son: el acceso, o sea el establecimiento de las condiciones para el ingreso; la permanencia, referida a la formación integral y profesional y el egreso, que trata del acompañamiento en las instituciones de trabajo.

El contenido de estas dimensiones y sub-procesos posibilita el diseño de alternativas que propician el empleo eficiente de los recursos humanos y materiales de que se dispone para garantizar las ayudas que cada alumno requiere. Esta problemática tiene en la actividad científica que se ejecuta en las universidades su principal vía de solución y, a su vez, concuerda con uno de los desafíos actuales de la Educación Especial en Cuba para la inclusión social: armonizar la teoría con la práctica.

La investigación científica de la autora del presente trabajo en el tema tiene su principal antecedente en el Proyecto “*Integración educativa para niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales*” asociado al Programa Ramal 1 del Ministerio de Educación (Mined) de Cuba, dirigido entre los años 2003 y 2006. En el marco de dicho proyecto se tutoraron cinco tesis de doctorado y diez de maestría que evaluaron en la práctica diferentes aspectos en variados grupos de alumnos y niveles del sistema educativo.

Uno de los resultados del referido proyecto es la *Metodología para la integración educativa de los niños, adolescentes y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales*, la cual ha evolucionado a la luz de las ideas de inclusión y propone alternativas metodológicas para la inclusión que contribuyen a la búsqueda de soluciones según el contexto particular. La misma constituye un instrumento para introducir en la práctica la concepción teórica general del proceso de inclusión y ofrece un conjunto de orientaciones a los directivos y educadores que la convierten en una herramienta de trabajo útil.

La metodología propuesta establece que las ayudas no se limitan a un único grupo etario: la infancia; pues existen alumnos que requieren de apoyos durante su tránsito por todo el sistema educativo y cualquier persona los puede necesitar en algún momento de la vida. Por lo tanto la inclusión es coherente con el concepto de calidad de vida ya que como plantea Wehmeyer (2009, p. 49): *La educación es, en sí misma, un tipo de apoyo, que mejora el funcionamiento humano al aumentar la capacidad de una persona para desenvolverse en un amplio espectro de entornos.*

Las secciones que integran la metodología se estructuran a partir de un conjunto de esferas integradoras del desarrollo del ser humano que se sustentan en la clasificación de dimensiones presentada por el Ministerio de Ciencia Tecnología y Medioambiente (Citma) de Cuba (económica, ambiental, de salud, habitacional, sociopsicológica, educacional y cultural) y los factores que condicionan el desarrollo humano. Atendiendo a las características del objeto, la variedad de clasificaciones de las dimensiones, y a que su utilidad reside en que viabilizan y facilitan la elaboración de estrategias, la propuesta incluye las dimensiones axiológica, política y educativa que ya fueron expuestas.

Una de las secciones de la metodología que proyecta la inclusión en la educación superior es el diagnóstico que inicia con la detección de las demandas para el aprendizaje y el desarrollo en cada educando, así como el establecimiento del nivel actual y las potencialidades, a partir de cuatro esferas: biológica, psicológica, educativa y socio-ambiental. En este sentido se concuerda con la concepción de Vygotsky (1995, p. 26) sobre el desarrollo: *el cual tiene sus propias leyes, su ritmo, sus ciclos, sus desproporciones, sus metamorfosis, su traslado de los centros y sus estructuras.*

El diagnóstico se convierte en un eje de unión del proceso de inclusión por todo el sistema de educación, ya que el modelo educativo cubano incluye un proceso denominado *entrega pedagógica*, en el cual los docentes de cada nivel rinden información sobre la caracterización de cada alumno a los del nivel subsiguiente. Para desplegar el diagnóstico se dispone de servicios, especialistas e indicaciones de los ministerios implicados y tienen como órgano de relación al subsistema de la educación especial, cuya participación no concluye con la culminación de la enseñanza media, sino que cambia de rol cuando el alumno accede a la educación superior. A continuación una breve explicación de las esferas que proyectan el proceso de diagnóstico.

La esfera biológica se refiere al conjunto de factores y características relacionados con el proceso de formación y desarrollo del organismo humano en el orden ontogenético. La esfera psicológica tiene en cuenta las características generales de la personalidad: individualidad, integridad, estabilidad, regulación y estructura, así como las formaciones psicológicas. La esfera educativa se refiere a las condiciones individuales para el aprendizaje, las posibilidades que ofrece el currículo y el papel de los educadores en el proceso formativo. La esfera socio-ambiental representa al contexto de vida y desarrollo del educando, en particular, las influencias del entorno educativo en la formación de la personalidad concernientes a la familia, la escuela y la comunidad, incluyendo las organizaciones e instituciones.

De este análisis se desprende que el éxito de la inclusión está determinado por la relación dialéctica entre las características individuales — que comprenden el déficit y las potencialidades de cada joven, o sea la estructura del desarrollo — y las características del entorno social. Esta posición deriva de uno de las principales exigencias a la práctica, enunciada por Vygotsky (1995), sobre la

educación de los alumnos con déficit en el desarrollo y que formula como doble caracterización: lo que se tiene y lo que no se tiene; al respecto propone:

De este modo, el nuevo punto de vista indica tener en cuenta no solo la caracterización negativa del niño, no solo su defecto, sino también la fotografía positiva de su personalidad que representa, ante todo, el cuadro de las vías indirectas complejas del desarrollo. (VIGOSTKY, 1995, p. 153)

Por consiguiente, la preparación de toda la sociedad es una de las condiciones básicas para la inclusión pues el desarrollo humano va del grupo, el colectivo y la sociedad a lo individual (VYGOSTKY, 1995). No obstante, independientemente de las acciones desplegadas, aún son insuficientes los avances obtenidos en Cuba ya que la inclusión no está al margen de las transformaciones económicas, políticas y sociales que acontecen en la sociedad.

La valoración de la estructura del defecto y las potencialidades para el desarrollo se realiza en vínculo con el contexto, de manera que se convierta en una experiencia positiva, reforzadora de los logros y el equilibrio emocional que ayude a enfrentar los retos de la vida. Este análisis posibilita deslindar cuáles características derivan del núcleo que origina las necesidades educativas especiales, fundamentalmente las premisas biológicas de formación de la personalidad y cuáles de las complicaciones en el orden social, que son más sensibles a las influencias educativas organizadas.

Las alternativas para la inclusión tienen en común la creación de un espacio educativo único, en el que sus participantes dispongan de los conocimientos mínimos requeridos para colaborar. El elemento articulador de este espacio es el profesor guía que tiene la responsabilidad de unificar los procesos en los diferentes niveles educativos. Así mismo, se requiere de un intercambio entre el profesor guía de la universidad y el maestro o especialista de la educación especial y la incorporación de los padres al proceso. Todo ello con una base social de aceptación de la diversidad humana como valor global, para lo cual los medios de difusión a nivel nacional y provincial han realizado una labor sistemática dirigida a la modificación de actitudes de la población en general.

Uno de los agentes educativos con rol determinante en la inclusión y al que se le concede prioridad para el éxito del proceso es el grupo. Es imprescindible que sus integrantes acepten a estos alumnos, compartan el reto de su formación y, por consiguiente, participen con voz propia en el diseño e implementación de las estrategias pedagógicas. Precisamente el protagonismo de los pares en las acciones que se diseñan constituye un elemento distintivo de la inclusión en la educación superior en Cuba que entronca con la idea de Rada (2009, p. 128) de que la inclusión requiere: *someter a discusión las prácticas segregadoras en las escuelas, muchas*

veces invisibles y naturalizadas que, sin embargo contribuyen poderosamente a la formación de subjetividades excluidas.

Las diferencias en la edad cronológica de los alumnos no constituyen un indicador que suscite exclusión, pues los intereses comunes en torno al aprendizaje permiten crear una verdadera comunidad educativa en la aspiración de su objetivo. El lugar que el alumno con necesidades educativas especiales ocupa en el grupo, las formas de agrupamientos que se instituyen y la dinámica de su modificación constituye un recurso valioso para la inclusión.

El modelo de formación en la universidad cubana incluye como uno de sus componentes el diseño de estrategias curriculares, en las cuales participan con tareas concretas las variadas disciplinas para lograr objetivos de mayor alcance y constituyen una oportunidad para incorporar acciones inclusivas. Al respecto, Silva (2008, p. 9) enuncia: *Se trata de una idea integradora, de una estrategia a nivel de todo el currículo, que va precisando año a año cuáles son las acciones a cumplir por cada disciplina, para al final de los estudios lograr un estudiante profesionalmente apto.*

El reglamento para el trabajo docente en la educación superior en Cuba establece entre sus niveles de trabajo al colectivo pedagógico — integrado por los profesores que imparten clases en un grupo — el cual es coordinado por uno de los profesores de mayor experiencia: el profesor guía. Para la inclusión se modela un equipo de apoyo que se integra de manera natural a la labor del colectivo pedagógico, el cual está compuesto por especialistas del propio centro, de otras instituciones educativas y de salud o aquellas que se consideren pueden aportar al éxito de las estrategias diseñadas para el colectivo en cuestión. Así, el profesor guía se convierte en una figura decisiva para el éxito de la inclusión.

Como las universidades no siempre disponen de especialistas de la educación especial, se concibe que las estrategias incluyan un sistema de intercambio con los profesionales de dicha área. Esta colaboración se erige en una fortaleza de los procesos de inclusión que favorece la selección de los recursos adecuados a la individualidad del alumno para la comunicación, la enseñanza, la formación en general y el enriquecimiento de sus vivencias personales.

En la educación superior cubana cada grupo tiene un proyecto educativo y al decidir las acciones a incluir para favorecer la inclusión de todos los alumnos se tienen en cuenta los intereses individuales, del grupo y los profesores, las particularidades del contexto, la historia de vida de los alumnos, así como la historia de la propia universidad y del territorio en que se encuentra enclavada. La planificación de dicho proceso se realiza por etapas, incluyendo la colaboración individual y colectiva, y estableciendo sistemáticamente los ajustes correctores que se consideren necesarios.

Un elemento esencial que constituye práctica común en la educación general es la realización de ajustes y adecuaciones curriculares, las cuales mantienen su vigencia en la educación superior. Su incorporación a las estrategias diseñadas permite adoptar variantes que contribuyan a promocionar al máximo el desarrollo singular de cada alumno.

La dirección del proceso de inclusión tiene un carácter dinámico, en el cual la evaluación permanente posibilita la incorporación de alternativas individuales y colectivas, en el aula y fuera de ella, tanto en la universidad como en otras instituciones de la comunidad y, fundamentalmente, en los centros donde se realizan las prácticas del componente laboral y en los cuales posteriormente acontecerá la vida profesional.

El Ministerio de Educación Superior (MES) de Cuba establece normativas generales para la inclusión, no obstante, cada centro tiene la posibilidad de implementar las acciones que considere favorables al aprendizaje, la formación y el desarrollo de los alumnos. A continuación se caracteriza brevemente la Universidad de Holguín, como caso particular para ilustrar los procesos de inclusión en la educación superior en Cuba.

Caso de inclusión la Universidad de Holguín

La construcción del caso se sustenta en el interés de presentar desde la singularidad de un centro de educación superior la realidad cubana, sin requerir del examen de los diversos factores, instituciones sociales y contextos que en alguna medida influyen en los procesos de inclusión. A su vez, el caso es reflejo de lo que acontece a nivel nacional ya que las prácticas desarrolladas se ajustan a las normativas y reglamentos legales vigentes.

Los métodos, instrumentos y técnicas utilizados son la revisión de documentos, particularmente las estrategias pedagógicas de grupos con alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, la preparación metodológica de las disciplinas y las adaptaciones curriculares. También, se utilizaron las historias de vidas de alumnos, profesores y trabajadores con necesidades especiales ya sean por discapacidad o no y, por último, las diferentes reuniones del trabajo educativo y metodológico.

Los indicadores seleccionados para conformar el contenido del caso se relacionan a continuación: la cronología de surgimiento de la Universidad, la población actual atendiendo a estudiantes y trabajadores, los segmentos poblacionales beneficiados con la inclusión, los tipos de necesidades educativas especiales más frecuentes, las carreras con mayor tradición en inclusión y los principales documentos que proyectan la inclusión.

En la actualidad la educación superior en Cuba se encuentra en una profunda transformación que tiene como una de sus características visibles la integración de las universidades existentes en cada provincia. La Universidad de Holguín no es ajena a este proceso lo cual se ilustra a partir de una síntesis de su historia que revela su evolución y crecimiento sostenido. Este centro se crea el 10 de agosto de 1973 como Filial Universitaria de la Universidad de Oriente que radica en la provincia de Santiago de Cuba e, históricamente, la segunda de importancia en el país, después de la Universidad de la Habana.

Las nuevas exigencias de la educación en Cuba y el surgimiento del Ministerio de Educación Superior en 1975 permiten que la Filial Universitaria se convierta en Centro Universitario para el curso escolar 1976-1977. Las constantes transformaciones en el país, en particular las que acontecen en el orden económico a finales de la década de los años ochenta y la tendencia a la especialización en la formación, traen consigo que el 1ro de diciembre de 1982 se constituya como Instituto Superior Técnico (ISTH). Posteriormente, atendiendo a los resultados obtenidos en la formación de profesionales — incluyendo las áreas no técnicas — en pregrado, la educación de postgrado, la investigación y la extensión universitaria, el noviembre de 1995 nace la Universidad de Holguín “Oscar Lucero Moya”.

El año 2015 marca un hito importante en la educación superior de la provincia de Holguín — con una población de 1.035.072 habitantes — o sea la integración de las Instituciones de Educación Superior (IES) del territorio. En Cuba se cuenta con dos organismos rectores de la educación: el Mined y el MES, y la provincia de Holguín, posee IES pertenecientes a cinco organismos formadores: MES, Mined, Ministerio de Salud Pública (Minsap), Ministerio de Cultura (Mincult) e Instituto Nacional de Deporte (Inder), los cuales mantienen relaciones de colaboración e integración por más de 15 años, primero mediante el Consejo Provincial de los Centros de Educación Superior y después a través del actual Consejo Provincial de Educación Superior (Copesum) a partir de la extensión de la universidad a los municipios, proceso conocido como universalización.

La integración de varias de estas instituciones en una sola universidad incluye a la Universidad de Holguín “Oscar Lucero Moya”, UHOLM, (MES), la Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, UCP, (Mined) y la Facultad de Cultura Física “Manuel Fajardo”, FCF, (Inder). El nuevo centro toma como nombre Universidad de Holguín y lo conforman varios campos correspondientes a cada una de las extintas instituciones que ahora la integran, además de la antigua Escuela de Trabajadores Sociales que ya se había integrado en el año 2010 como campo Celia Sánchez Manduley y donde radican carreras de las ciencias sociales y humanas.

La Universidad de Holguín está conformada por diez facultades distribuidas en los cuatro campos, incluye también, diez Centros Universitarios Municipales y tres Filiales Universitarias Municipales. En ella se forman profesionales en 29 carreras de

Ingeniería (Mecánica, Civil, Industrial e Informática), Eléctrica, Turismo, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Económicas y Administración, Derecho, Historia, Psicología, Sociología, Estudios Socioculturales, Lengua Inglesa, Periodismo, Comunicación Social, Matemática, Ciencias de la Información, Pedagogía, Psicología, Logopedia, Educación Media Superior, Informática, Educación (Preescolar, Primaria, Especial, Artística) y Cultura Física y Deportes.

La matrícula actual de estudiantes en pregrado es de 6867 estudiantes de ellos 51 extranjeros, además cuenta con 2815 profesores y otros trabajadores docentes, de ellos 257 doctores, 831 másteres y 87 especialistas. En la nueva universidad se han formado profesionales de todo el oriente del país y de diversos países como Angola, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Guinea, Guyana, Jamaica, Nicaragua, Panamá, República Dominicana y Vietnam, entre otros. Posee solidez en la educación de postgrado con 7 Programas de Doctorado, 17 Programas de Maestría y 4 Programas de Especialidad, lo cuales han elevado la formación de profesionales de Cuba y de otros países.

La universidad dispone de consultorio médico en sus cuatro campos y un Gabinete de Bienestar Universitario que presta servicios de orientación psicológica a estudiantes, profesores, trabajadores y familiares. Así mismo, se cuenta con departamentos docentes en las áreas de Pedagogía y Psicología, Educación Especial y Logopedia y Psicología con profesionales que participan en los procesos de inclusión. Otras entidades que radican en la Universidad y colaboran a tal fin son la Cátedra de la mujer, la Cátedra de estudios de familia y el Núcleo de estudios de género de la Universidad de Holguín.

El departamento de Educación Especial y Logopedia posee uno de los claustros más calificados en el país, con más de 30 años de fundado y la mitad de sus profesores con doctorado. Se distingue además, por el establecimiento de excelentes relaciones de trabajo con el subsistema de educación especial en el territorio y las organizaciones de discapacitados. Esto posibilita la colaboración no solo en la formación de profesionales sino en el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje en la educación infantil, los procesos de inclusión en los diferentes niveles de enseñanza y el compartimiento de los recursos que se dispone, cuando los alumnos con necesidades educativas especiales, sean o no por discapacidad, acceden a la universidad.

La inclusión abarca tres ejes esenciales, los estudiantes, los profesores y los trabajadores no docentes (1174), o sea la Universidad es un centro abierto a la diversidad humana que posibilita el acceso no solo del alumnado. La universidad de Holguín tiene tradición de figurar en su claustro profesores con algún déficit que podría haber originado discapacidad, alcanzando algunos de ellos el título de Doctor en Ciencias en alguna especialidad y reconocimiento social y profesional a nivel nacional y en el extranjero. De igual manera, entre los trabajadores no docentes siempre se ha contado con personas que tienen algún grado de discapa-

cidad, principalmente por sordera, limitaciones físico-motoras, retraso mental y enfermedades mentales. Precisamente el vínculo laboral y social se convierte en un espacio de desarrollo sostenido para estas personas y en un enriquecimiento para toda la comunidad universitaria.

Las discapacidades con mayor inclusión en la Universidad son: limitación físico-motora, ceguera y debilidad visual y las enfermedades mentales. En el área de las necesidades educativas especiales no asociadas a discapacidad se encuentran los trastornos de la comunicación y las enfermedades graves. La atención a las demandas de estos estudiantes constituye una práctica natural y su proceso formativo es responsabilidad del colectivo pedagógico de año en particular del profesor guía de cada grupo, lo que favorece la compensación que en términos de Vygotsky (1995) es la conquista de la posición en la vida social.

Las carreras que con mayor regularidad cuentan con estudiantes beneficiados de los procesos inclusivos son: Derecho, Informática, Sociología, Ciencias Técnicas, Educación Especial y Educación Física. No obstante, se cuenta con la presencia de ellos de forma habitual en la totalidad de las carreras, fundamentalmente de estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad. Así mismo, constituyen una parte de los matriculados en las diferentes modalidades de la educación de postgrado.

Un documento oficial para el establecimiento de las ayudas que estos alumnos requieren es la Resolución Ministerial No 141/ 2001 del Ministerio de Educación, la cual plantea en su sexto por cuanto que: *Deben normarse los procedimientos que garanticen la continuidad de estudios de los alumnos con necesidades educativas especiales hacia las diferentes enseñanzas y niveles del Sistema Nacional de Educación.* (CUBA, 2001, p. 1)

Aunque el referido documento no explicita orientaciones para la educación superior, ofrece un marco legal para el diseño e implementación de recursos didácticos, metodológicos, organizativos y curriculares. De esta manera, el resuelto octavo de la Resolución Ministerial N° 141/ 2001 declara que es a nivel del trabajo metodológico de los docentes para el despliegue del proceso de enseñanza aprendizaje, donde los procesos de inclusión tienen su célula fundamental, así se plantea:

OCTAVO: La atención personalizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales formará parte del trabajo metodológico del claustro del centro integrador y de las estructuras que lo asesoran incluyendo el Instituto Superior Pedagógico y encontrará en la permanencia, nivel de éxito de los alumnos, repercusión de su participación en el colectivo, el impacto en la superación de los docentes, algunos de los indicadores fundamentales de su efectividad (CUBA, 2001, p. 2).

Al amparo de las normativas establecidas, la elaboración un documento que establece las adaptaciones curriculares, constituye el punto de partida para el trabajo metodológico y pedagógico en general de los profesores. Este documento contiene un conjunto de elementos esenciales que de ningún modo pueden atentar contra el logro de los objetivos básicos del año y curso, los cuales se relacionan:

- La fundamentación que incluye las características del desarrollo del estudiante que justifican su pertinencia, lo cual puede modificarse de acuerdo al concepto de desarrollo asumido, pues el mismo no transcurre en línea recta sino que tiene puntos de cambios, rupturas y conflictos (VYGOSTKY, 1995).
- Las adecuaciones al plan de estudio, referidas a las materias (supresión e incorporación de asignaturas), el sistema de evaluación (modalidades y calificación), el tiempo requerido para cursar los estudios, el componente laboral (espacios, tiempo, tipo, movilidad y aptitudes) y el investigativo.
- Las adecuaciones de acceso al currículo, en particular la utilización de estrategias didácticas particulares asociadas a sistemas alternativos de comunicación, principalmente sistema Braille y lengua de señas, que Vygostky (1995) fundamentó como las vías indirectas complejas del desarrollo; los medios de enseñanza y el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Las precisiones generales que incluyen entre otros: aspectos organizativos sobre los horarios, las barreras arquitectónicas, el tratamiento especializado, la extensión universitaria, la familia, la alimentación, la permanencia en la residencia estudiantil, el trabajo del colectivo pedagógico u otra estructura administrativa o metodológica.
- Las responsabilidades de los implicados en el proceso y su actualización cada año de la carrera que incluye la posibilidad de incorporar nuevos recursos, sustituir otros y modificar las indicaciones y recomendaciones establecidas.

Conclusiones

Los procesos de inclusión conscientes y organizados en la educación superior aún son recientes y no se dispone de una teoría pedagógica adecuada a las características de este nivel de enseñanza, a las particularidades del desarrollo de los estudiantes que constituyen la población beneficiada de los mismos y a la actividad pedagógica a desplegar por las instituciones educativas.

La perspectiva teórica general que sustenta la inclusión en la educación superior en Cuba es la teoría de las necesidades educativas especiales, lo cual amplía la población que demanda de recursos para transitar con éxito por este nivel de enseñanza — no se circunscribe a los alumnos con discapacidad — y establece la relación con el entorno educativo y social, lo cual es congruente con la posición filosófica del materialismo dialéctico y la Psicología Histórico Cultural.

La inclusión en la educación superior en Cuba cuenta con factores favorables como un marco legal general, la modificación en las actitudes de los agentes educativos que participan en dicho proceso, principalmente profesores y demás alumnos, y la disposición de toda la sociedad para contribuir a su fin.

La concepción teórica modelada tiene como componentes esenciales, las dimensiones (axiológica, política y educativa) y los procesos (acceso, permanencia y egreso) que se concretan en el trabajo pedagógico y en particular, metodológico, que realizan las estructuras del centro, teniendo en el colectivo pedagógico de cada grupo su núcleo, con el auxilio de las adaptaciones curriculares que sean pertinentes.

La Universidad de Holguín asume como parte de su cultura favorecer la inclusión de la diversidad del alumnado, o sea de personas con necesidades educativas especiales con discapacidad o no, a los procesos que en ella se despliegan, a tal fin se cuenta con fundamentos teóricos y recursos metodológicos que sustentan las prácticas inclusivas, fundamentalmente de los estudiantes y, también, de los profesores y los trabajadores en general.

Referencias

AZUAGA, R.L. Bases conceptuales de la inclusión educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, n. 14, 2011. Disponible en: <http://www.adide.org/revista/index.php>. Acceso en: mar. 2014.

CHERNOUSOVA, L.N. Integración escolar y formación del profesional. In: _____. *Reunión metodológica de Educación Especial*. Actas del Departamento de Educación Especial. Holguín: Universitaria, 2004. p. 4-10.

CUBA. *Circular Mined-Mes*. Sobre el tratamiento a los jóvenes discapacitados para estudiar en la Educación Superior – 2010. La Habana, 2010.

_____. Ministerio de Educación. *Resolución ministerial n.º 141/2001*. La Habana: Ministerio de Educación, 2001.

_____. Oficina Nacional de Estadísticas e Información (ONEI). *Censo de población y viviendas 2012: informe nacional*. Publicado con la colaboración del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). Cuba, 2013.

GARRIDO, A.R.; TARAZONA, M.J.C.; LÓPEZ, V.H. (Coords.). *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar*. Barcelona: Octaedro, 2013.

JURADO, F.R. Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y Experiencias Educativas*, Granada, n. 19, jun. 2009. Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/FRANCISCO_RUBIO_JURADO02.pdf. Acceso en mar. 2014.

MARX, K. *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*. Habana: Pueblo y Educación, 1973.

MASET, P.P. *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: ALJIBE, 2001.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA E LA CULTURA (UNESCO). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>. Acceso en: jun. 2000.

RADA, T.S. Escuchar para compartir: reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, Madrid, n. 349, p. 119-136, may/ago. 2009.

SERRANO, E.A.P. Inclusão no Ensino Superior: das políticas públicas aos desafios institucionais. En CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2014, São Carlos. *Anais...* São Carlos, 2014.

_____. La educación inclusiva en la Educación Superior. *Revista Ibero-Americana de estudos em Educação*, v.10, n. esp, p. 583-597, 2015.

SILVA, P.H. *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Universitaria, 2008.

UNIVERSITAT DE GIRONA. *Dossier del Programa de Doctorado Educación Especial e Integración Escolar*. Cuba, 1999.

YOGOTSKY, L.S. *Obras completas*. La Habana: Pueblo y Educación, 1995. Tomo V.

WEHMEYER, M.L. Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, Madrid, n. 349, p. 45-67, may/ago. 2009.

Recibido en 30 de junio de 2015.

Aprobado en 15 de octubre de 2015.