

**CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO – CINDA
GRUPO OPERATIVO DE UNIVERSIDADES CHILENAS**

EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA



**CENTRO UNIVERSITARIO DE DESARROLLO.
GRUPO OPERATIVO DE UNIVERSIDADES COORDINADAS
POR CINDA**

EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA



Los antecedentes, opiniones y conclusiones expresados en este libro son responsabilidad de los autores y no representan necesariamente el punto de vista de CINDA o de las universidades a que pertenecen.

Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA

Colección Gestión Universitaria

ISBN: 978-956-7106-68-4

Inscripción N° A.-302279

Primera edición:

Abril 2019

Dirección Ejecutiva:

Santa Magdalena 75, piso 11, Providencia

Teléfono: 2 2234 1128

Fax: 2 2234 1117

<http://www.cinda.cl>

Santiago, Chile

Diseño e impresiones EG Impresores

Carmen 1985

Fono: 2 2505 3606

Santiago, Chile

INDICE

PRESENTACIÓN.....	9
PRIMERA PARTE.....	13
ENFOQUES Y TENDENCIAS ACTUALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA	15
I. Introducción	15
II. Educación superior en Chile: problemáticas, tensiones y avances	17
III. Inclusión en educación: historia y evolución del concepto	26
IV. Hacia una visión global de la inclusión en la educación superior	42
V. Experiencias internacionales destacadas de inclusión en educación superior	44
VI. Conclusiones	53
Referencias Bibliográficas	56
ESTADO DEL ARTE DE LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS UNIVERSIDADES DEL GRUPO OPERATIVO CINDA.....	69
I. Introducción	69
II. Metodología	70
III. Resultados	71
IV. Consideraciones finales	85
Bibliografía	86
Anexo. Mecanismos de Inclusión informados por las IES del GOP	87
ORIENTACIONES PARA UNA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE FORMACIÓN INCLUSIVA EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS.....	103
I. Introducción	103
II. Marco de Referencia	105
III. Rol estratégico de las políticas de inclusión en las universidades	112

IV. Componentes y requisitos generales de una política de inclusión	113
V. Consideraciones para el Diseño e Implementación de una Política de Inclusión Institucional	115
VI. Consideraciones finales	164
Referencias bibliográficas.....	165
 CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	173
I. Conclusiones Generales	173
II. Proyecciones	176
 SEGUNDA PARTE	
PRESENTACIONES EN SEMINARIO INTERNACIONAL “EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA”	181
 LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO UN DERECHO UNIVERSAL.....	183
Introducción	183
Bases jurídicas y morales	185
Argumentos en favor del derecho general a la educación.....	187
Características específicas del derecho a la educación superior.....	189
Cuatro temas por resolver.....	191
Conclusión.....	197
Referencias	199
 28 AÑOS DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA EN CHILE: LOGROS Y DESAFÍOS	203
Introducción	203
Antecedentes	203
Contexto	204
Desafíos y comentario final	208
 IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y EQUIDAD EN EL ACCESO, PERMANENCIA Y LOGRO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO	209
¿Una educación superior elitista?	210
Contexto y opciones institucionales	213
Institucionalización del acceso inclusivo y acompañamiento	214
Programas de acceso inclusivo	217
Resultados académicos estudiantes acceso inclusivo.....	231
Discusión y conclusiones.....	234
Referencias	236
 LA FORMACIÓN ON-LINE PARA CONSEGUIR UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA: LA PROPUESTA ESTRATÉGICA DE LA UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA.....	241
Introducción	242
La Universitat Oberta de Catalunya, una universidad complementaria	243

Educación superior online y personas con diversidad funcional.....	244
Educación superior online y personas refugiadas o demandantes de asilo	246
Educación superior online y formación de profesionales globales	248
Extender la experiencia de la UOC más allá del territorio.....	249
Conclusiones	249
Referencias bibliográficas.....	250
Anexos.....	251
INTERVENCIONES PARA LA INCLUSIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: EXPERIENCIA IPCHILE	253
Contexto Institucional	253
Caracterización estudiantil (descripción y gráfico 2017-2018).....	254
Modelo de intervención: Comité de Inclusión.....	258
Descripción dispositivos de atención.....	259
Estructura Plan de Acción 2018.....	261
TRANSICIÓN SECUNDARIA-EDUCACIÓN SUPERIOR: DESAFÍOS PARA LOS ESTUDIANTES, DESAFÍOS PARA LAS INSTITUCIONES	263
Transiciones vitales	263
Transición educación secundaria - educación superior como proceso de desarrollo humano	264
El rol de las culturas académicas institucionales en la transición secundaria-educación superior	265
Desafíos para los estudiantes en la transición secundaria-educación superior.....	266
Rol de las instituciones en función de la inclusión y el bienestar estudiantil en la transición a la educación superior.....	274
Referencias	275
ESTUDIANTES FRENTE A UNA UNIVERSIDAD INCLUSIVA: UN DESAFÍO DE INTEGRACIÓN EFECTIVA	283
El sello de la UC.....	283
Desafíos	286
Bibliografía	287
INCLUSIÓN, GRATUIDAD Y CALIDAD.....	289
Visión del Ministerio de Educación.....	289
Inclusión.....	289
Educación Superior y Enfoque Inclusivo	290
Recomendaciones y desafío de inclusión en educación superior	297
Recomendaciones a nivel de desarrollo curricular y pedagógico en Instituciones de Educación Superior	298

PRESENTACIÓN

Continuando con el esfuerzo ininterrumpido de CINDA, centrado en el análisis de temas relevantes de educación superior, ponemos hoy a disposición de la comunidad académica este libro sobre diversidad e inclusión.

El proyecto, desarrollado como los anteriores por el Grupo Operativo de Universidades Chilenas (GOP) surgió del interés y la preocupación de las propias universidades participantes y de su convicción acerca de la importancia creciente que el tema tiene desde el punto de vista de la calidad y la equidad de la educación superior.

La reflexión tuvo como punto de partida el programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la educación superior - MECESUP, iniciativa gubernamental desarrollada en Chile desde fines de los noventa y enfocada en el fortalecimiento de la educación terciaria con especial énfasis en la calidad y equidad. La calidad fue objeto de intervenciones desde distintos puntos de vista: la creación de Comisión Nacional de Acreditación (CNA), a partir de un proyecto de ley diseñado por su antecesora, la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), y numerosos concursos de proyectos de mejoramiento institucional en diversas áreas. La equidad, por su parte, se asoció particularmente a la creación de fondos de créditos y becas, lo que permitió incrementar el acceso de estudiantes pertenecientes a grupos más vulnerables y tuvo un impacto claro en la expansión de la matrícula. Puede considerarse que esa política, de obvia pertinencia nacional, tuvo una perspectiva más bien monocultural, asociada a un patrón de formación establecido, cautelado en especial por las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.

La expansión de la matrícula, que pasó de 450.000 estudiantes en 2000 a más de 1.2 millones en 2015, significó también una gran diversificación de la población estudiantil. En cierto modo, podemos decir que Chile se metió dentro de la educación superior, con toda su diversidad, su riqueza, sus diferencias culturales, personales o sociales. Como es fácil imaginar, la irrupción de estudiantes no tradicionales desafía de manera inédita a las universidades, e impone la necesidad de hacerse cargo de esta diversidad ofreciendo oportuni-

dades efectivas para acceder, progresar y avanzar en la formación, graduarse, titularse e insertarse de manera eficaz y provechosa en la sociedad.

Este es un tema que incentivó al GOP a plantearse el tema desde una perspectiva más amplia que la usual en la discusión sobre inclusión: mirarla como la necesidad de hacerse cargo de la diversidad, no como una excepción, o una diferencia que era necesario compensar, sino desde el punto de vista de su potencial para enriquecer la formación y dar cuenta de la sociedad real en que vivimos. Esto conduce inevitablemente a cuestionar la validez de las barreras que operan en las universidades y que dificultan el acceso, el avance, el egreso e incluso la inserción laboral de personas que no se ajustan a los patrones implícitos en la actual concepción del proceso formativo, pero que podrían completar su experiencia universitaria con estándares de calidad equivalentes si las instituciones adaptaran y flexibilizaran sus procesos académicos y asistenciales para atenderlas.

Este desafío lo plantea Unicef como “trabajar hacia la inclusión, lo que no debe ser visto como una nueva iniciativa asociada a una serie de políticas adicionales a las existentes y que conciernen a un grupo específico de individuos. La inclusión tiene que ver con respuestas apropiadas a todos los aspectos de la diversidad dentro de la institucionalidad. El progreso hacia la inclusión no es fácil cuando persisten prácticas de exclusión. A través de la deconstrucción del pensamiento y de las prácticas tradicionales es posible avanzar y reconstruir un nuevo programa social y educativo para abordar la diversidad. El desafío por tanto es reinventar las estructuras de la sociedad para abordar de mejor manera una nueva visión de inclusión.”

En conocimiento de variadas iniciativas universitarias nacionales, e internacionales, orientadas hacia una efectiva inclusión, y considerando la relevancia que para el país tiene el perseverar en esta línea de acción, el Grupo Operativo de Universidades Chilenas, coordinado por CINDA consideró pertinente abocarse a proponer orientaciones para el diseño de políticas institucionales proinclusión, en una perspectiva de sostenibilidad temporal.

A juicio del GOP, en el país se ha acumulado una experiencia en gestión de la innovación universitaria que llama a mirar con cautela el diseño e implementación de políticas relevantes de largo plazo, cuyo éxito depende de una correcta y oportuna apreciación de los factores humanos, económicos y culturales que las condicionan. La perspectiva de sostenibilidad, por lo tanto, alerta sobre la necesidad de contrastar los desafíos de la inclusión, ampliamente considerada, con las capacidades efectivas de las universidades.

Dentro del marco indicado, se formuló el proyecto *Propuesta de orientaciones prácticas para una formación inclusiva en universidades chilenas*, cuyas conclusiones se recogen en el libro que presentamos.

El proyecto se planteó como objetivo general “*Proponer orientaciones para la construcción de políticas institucionales de inclusión, que contribuyan a la construcción de una cultura institucional respetuosa de la diversidad considerando prácticas de gestión y formación de los estudiantes con perspectiva de derecho*”, que se tradujo en un conjunto de objetivos específicos tendientes a (1) delimitar conceptualmente los alcances de la inclusión en educación superior para sustentar proyectos institucionales en las distintas dimensiones de

la diversidad de acuerdo a las respectivas misiones y dimensiones de contexto; (2) sistematizar la información relativa a políticas e iniciativas implementadas en torno a este tema y a su grado de efectividad reconocido (buenas prácticas) en las universidades del GOP; (3) proponer orientaciones que permitan la implementación de políticas inclusivas al interior de las instituciones de educación superior; y (4) generar propuestas de indicadores de inclusión para las instituciones de educación superior.

La ejecución del proyecto estuvo a cargo de académicos designados por las universidades participantes, que en este caso fueron la Universidad de La Serena; la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; la Universidad de Valparaíso, de Chile, de Santiago de Chile; la Pontificia Universidad Católica de Chile; la Universidad de Talca, de Concepción, del Bío Bío, de la Frontera, Católica de Temuco, de Los Lagos y Austral de Chile.

Como en proyectos anteriores, el trabajo se organizó en tres áreas temáticas: Marco Conceptual General de la Inclusión Universitaria, Diagnóstico de las Experiencias Inclusivas en las Universidades del GOP, y Propuesta de Orientaciones para la Formulación de Políticas Universitarias de Inclusión. Estos temas fueron trabajados por equipos conformados por representantes de las universidades, y analizados en reuniones periódicas del GOP. Los trabajos finales se presentaron en un seminario internacional denominado “Educación Superior Inclusiva”, que se efectuó en abril de 2018, en la sede de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en la ciudad de Santiago.

De acuerdo a las áreas temáticas citadas, el libro se divide en dos partes. En la primera, se incluyen tres capítulos que resumen los resultados del trabajo realizado en dichas áreas y uno que reseña las principales conclusiones. Así, el primer capítulo ofrece una descripción comprensiva de la panorámica de la educación superior en Chile y América Latina y de los debates conceptuales sobre equidad e inclusión en educación superior, plantea orientaciones para la instalación de esta última como un referente para las prácticas institucionales, y expone algunas experiencias escogidas por su relevancia para comprender los impactos institucionales de la incorporación de enfoques inclusivos en educación superior, y los desafíos que estas mismas plantean.

El segundo capítulo sintetiza un estudio descriptivo de la práctica de la inclusión que realizan las universidades del GOP; este estudio se concentró en cinco áreas de indagación: *trayectorias académicas en contextos de alta vulnerabilidad; discapacidad; multiculturalidad; equidad de género; barreras para la inclusión*, a las que se agregó una categoría de ‘otros’ para dar cuenta de la variedad y riqueza de las prácticas detectadas.

El tercer capítulo aborda el desafío de entregar lineamientos para el diseño de políticas institucionales sostenibles, que sean consistentes con la conceptualización planteada al comienzo del trabajo y que busca proyectar la formación inclusiva en un contexto de cambio cultural. Contempla antecedentes relativos a los referentes internacionales y nacionales, y propone un conjunto de criterios y acciones de política, tanto al nivel macro como al nivel microinstitucional.

El capítulo de conclusiones entrega una lectura transversal a los tres capítulos anteriores y destaca los principales desafíos que enfrentan las institu-

ciones de educación superior ante la necesidad de hacerse cargo tanto de la diversidad actual de la población estudiantil, como de su proyección futura, en una lógica de inclusión.

La segunda parte del libro recoge las presentaciones hechas en el seminario internacional con el que se cerró el proyecto, y que contó con la participación de destacados expositores nacionales y extranjeros.

Los miembros del GOP realizaron un destacable esfuerzo en explorar las múltiples dimensiones de la inclusión ampliamente considerada en distintos aspectos de la gestión universitaria. Se analizaron las numerosas implicancias de una orientación institucional inclusiva en las diversas áreas del quehacer universitario con el propósito de anticipar los compromisos explícitos e implícitos que dicha orientación conlleva, de manera de asegurar su continuidad en el tiempo.

Se confía que los aportes aquí compilados contribuyan a facilitar la gestión de las universidades en la formulación y ejecución de políticas institucionales en esta materia.

Resulta particularmente relevante en esta ocasión agradecer de manera especial al Dr. Luis Eduardo González, fundador del GOP y coordinador de sus actividades, que trabajó en la formulación del proyecto que dio origen a este libro y en su ejecución durante las etapas iniciales. Luis Eduardo debió dejar este trabajo por razones personales, pero el sello que le imprimió al trabajo del GOP se mantendrá en el tiempo. CINDA también agradece sinceramente el trabajo desarrollado por la Sra. Sonia Bralic, quien se hizo cargo de la organización y realización del seminario internacional, y finalmente –pero no por ello menos importante– al Dr. Mario Letelier, quien asumió la coordinación del GOP y del proyecto y se hizo cargo de la edición del libro.

María José Lemaitre
Directora Ejecutiva CINDA

PRIMERA PARTE

ENFOQUES Y TENDENCIAS ACTUALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

MICHELLE LAPIERRE
ÁLVARO UGUEÑO
FELISA SOLAR
ARLETT KRAUSE
LAURA LUNA
CARLOS RILLING
ANNE FLEET
ELIZABETH DONOSO
GEORGINA GARCÍA¹

I. INTRODUCCIÓN

Las sociedades latinoamericanas, y en particular la sociedad chilena, están caracterizadas por la desigualdad, debido a la existencia de sistemas fuertemente estratificados en clases sociales (PNUD, 2017: 257). Si bien las políticas públicas de los últimos 30 años han permitido la apertura de espacios a grupos de personas tradicionalmente postergadas de los beneficios de la sociedad vigente, y han puesto –más recientemente– énfasis en la formación ciudadana y la participación política, aún persisten diferencias sustantivas, que erosionan el tejido social y atentan contra la construcción de una sociedad verdaderamente democrática.

En este marco, la educación superior, ha asumido un rol clave en la búsqueda de equidad (Tünnermann, 1999). La Conferencia Regional de educación superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2008) declara: “La educación superior es un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado”. Las políticas públicas debieran, por lo tanto, estar orientadas a promover el acceso de todos sus ciudadanos a una educación superior de calidad y pertinencia, como mecanismo para revertir la condición de desventaja de algunos sectores de la población y superar las desigualdades sociales.

Los cambios de estructura del sistema educacional chileno durante la segunda administración Bachelet, como la ley N° 20.845 de Inclusión Escolar, la instalación de mecanismos de acceso gratuito a la educación superior, y el fortalecimiento de mecanismos de acceso inclusivo como el PACE, dan cuenta de que el mundo político y social apuesta firmemente en la educación como la

¹ Michelle Lapierre, Álvaro Ugueño y Felisa Solar, Universidad Católica de Temuco; Arlett Krause, Universidad de la Frontera; Laura Luna, Pontificia Universidad Católica de Chile (sede Villarrica); Carlos Rilling, Anne Fleet, Universidad de Chile; Elizabeth Donoso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Georgina García, Universidad de La Serena.

forma para acortar las brechas sociales y ofrecer oportunidades para un sector amplio de la población.

La ley de educación superior presentada al Congreso, en el marco de la Reforma Educacional impulsada por el Gobierno Bachelet, constituye un avance importante en la materia, al hacer de la educación superior un derecho social efectivo, y estableciendo garantías explícitas para los ciudadanos en cuanto a acceso, calidad y financiamiento. Garantizar la calidad de todas las instituciones, asegurar la equidad e inclusión del sistema, la pertinencia de la formación que imparten las casas de estudios, fortalecer la educación superior estatal, y sentar las bases de un sistema técnico profesional de alto estándar, son los cinco ejes centrales de reestructuración del sistema de educación superior que plantea la ley. Es de notar el foco especial en la educación técnico profesional, a fin de asegurar una trayectoria de formación que conecte la educación media y la educación superior, en la lógica de un sistema de formación a lo largo de la vida y una mejor conexión y pertinencia con el mundo laboral.

Sin embargo, como lo plantean Hout y DiPrete (2004), el sistema educativo es el principal factor de movilidad intergeneracional, pero también es el principal factor de reproducción de privilegios entre grupos, manteniendo en algunos casos las brechas entre los mismos. La forma que tenga el sistema, las características de las instituciones que lo componen, y cómo estas instituciones se vuelven espacios de interacción y encuentro social, determinarán las posibilidades de éxito que tengan los sistemas educativos en la generación de sociedades más igualitarias, inclusivas y democráticas. Aunque la movilidad social que genera la incorporación a la universidad es una realidad, ¿debe ser la universidad la única opción para las personas después de la educación escolar? Es cuestionable que toda la movilidad social esté centrada en la posibilidad de acceso a la educación universitaria, y es necesario fortalecer también otras formas de educación (formales e informales) posteriores, lo cual permitiría abarcar de mejor manera la inclusión (McCowan, 2012).

En este marco, las instituciones de educación superior, y en especial las universidades, cargan con la responsabilidad de causar un impacto trascendental en la calidad de vida de las personas. En términos económicos, un estudiante que completa la educación superior en Chile tiene una renta promedio un 122% superior a un estudiante que termina solo la enseñanza secundaria (Ferreira *et al.* 2017; 120). En términos sociales, las instituciones de educación superior (IES) son de los pocos espacios que permiten el encuentro de personas de contextos, orígenes, culturas y trayectorias diversas, y la construcción de redes que superan las barreras sociales que actualmente dan forma a nuestra sociedad. De la misma forma, son el espacio donde se abordan los problemas sociales desde una perspectiva holística y en beneficio de la sociedad, más que de grupos específicos. En suma, las IES representan una expectativa de construcción de mejores sociedades.

Por otra parte, y vinculado a lo anterior, se presenta el desafío asociado a la nueva sociedad del conocimiento, que comprende las transformaciones tecnológicas, el acceso a información de manera inmediata y masiva, y sobre todo, el aumento de la heterogeneidad social y cultural en todos los contextos laborales y en la sociedad en general. En palabras de Orellana (2014), en las

sociedades postindustriales, “el trabajo calificado no es exclusivo de un pequeño grupo, sino una condición general de las sociedades”. En consecuencia, la formación de personas para un contexto cambiante, en que la excelencia técnica debe compatibilizarse con el desarrollo de habilidades para afrontar entornos dinámicos y complejos, pone en tensión la forma en que se organizan los planes de formación y las prácticas pedagógicas y exigen cambios profundos de las instituciones y de sus prácticas cotidianas.

La inclusión en educación superior es entonces un desafío para las universidades en su conjunto, ya que deben ser capaces de abordar la diversidad desde la globalidad y la particularidad de los miembros que las componen, aportando con una comprensión sistémica a realidades sociales cada vez más dinámicas y complejas. Este desafío debe considerar el contexto país caracterizado por la desigualdad y la segregación social, en donde el rol de las IES es precisamente aportar a los cambios sociales y culturales que se requieren para construir sociedades más inclusivas y con mayor justicia social; así, los espacios universitarios pueden constituirse en posibilidades ciertas de aceptación de la diversidad, donde la inclusión se entienda y aborde como práctica cotidiana normativa y no como excepción, requiriendo para ello instalarse a nivel de políticas institucionales, que aporten en su conjunto a la construcción de culturas institucionales cada vez más inclusivas.

Para abordar estos elementos, y ofrecer una guía para comprender la transformación de la educación superior –y en especial, la educación universitaria– desde un enfoque de inclusión, el presente capítulo ofrece una descripción comprensiva sobre la panorámica de la educación superior en Chile y América Latina, los debates conceptuales sobre equidad e inclusión en educación superior, las coordenadas para la instalación de la inclusión como un referente para las prácticas institucionales, y algunas experiencias escogidas por su relevancia para comprender los impactos institucionales de la incorporación de enfoques inclusivos en educación superior, y los desafíos que estas mismas plantean.

II. EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE: PROBLEMÁTICAS, TENSIONES Y AVANCES

La ampliación de la demanda por educación superior en Chile, a partir de la implementación de un sistema subsidiario en la década del ochenta, que incorpora a agentes privados con lógicas de mercado en el modelo educativo, “universaliza la experiencia de la educación como bien de consumo, sujeto a la libertad de elección de las familias, impuesta por el modelo educativo instalado en los años 80” (OCDE, 2011, citado en Díaz-Romero, P., 2017).

En este sentido, se reduce el financiamiento público a la educación superior, perdiendo participación las instituciones estatales, y se amplía su cobertura, promoviendo la creación y fortalecimiento de planteles privados para el desarrollo de educación terciaria universitaria y técnico-profesional, las que rápidamente avanzan al promover el acceso a una mayor oferta de carreras, horarios y número de vacantes. De acuerdo a los datos entregados por el Sistema de Información de Educación Superior, la matrícula se duplica entre los años 1990

y 2000, mientras que en la década del noventa la matrícula alcanza los 245.561 estudiantes, y diez años después llega a 435.884 estudiantes.

Según el informe del Consejo Nacional de Educación entregado en agosto del 2016, se mantiene este crecimiento en la educación superior, tanto en universidades como centros de formación técnica (CFT) e institutos profesionales (IP). En el año 2006 había 668.532 alumnos en la educación superior, en tanto, para el año 2016 se contabilizan 1.161.222 jóvenes matriculados. De entre ellos, 167.578 asisten a universidades estatales del Consejo de Rectores, 137.047 a universidades privadas del Consejo de Rectores, 119.351 a universidades privadas con admisión vía PSU² y 121.358 a otras universidades privadas. En lo que respecta a la formación técnica, 377.910 asiste a IP y 137.978 a CFT.

Este explosivo crecimiento da cuenta del protagonismo de la educación superior como vector de movilidad económica y personal, generando expectativas en la población en disonancia con las fuertes brechas que se producen respecto a las condiciones de equidad e igualdad de oportunidades para aquellos segmentos en condiciones de mayor vulnerabilidad socioeconómica, respecto de los procesos y los resultados de una sociedad que aborda la diversidad social, cultural y económica.

El Informe Desiguales publicado por el PNUD el año 2017, señala en el estudio de trayectoria educacional y de inserción laboral para la cohorte de estudiantes que rindió el SIMCE de segundo medio el año 2003 (equivalente a 224.622 estudiantes), que el 65% ingresó a educación superior y que el 52% de la cohorte completó su formación académica al año 2014. Estas cifras fundamentan la importancia que la población asigna a los estudios terciarios. Sin embargo, el informe destaca que el avance en la trayectoria educativa está condicionado a la condición socioeconómica del hogar paterno: solo 11 de cada 100 estudiantes del estrato bajo ingresa a educación superior, en tanto, 84 de cada 100 estudiantes del estrato alto logra proseguir en el sistema terciario.

Este marco pone en jaque a las instituciones educativas respecto a la necesidad de incorporar mecanismos para avanzar hacia una mayor igualdad de oportunidades educativas, favoreciendo la inclusión y la movilidad social en base a nuevas definiciones más allá del mérito, para aportar a la formación de una nueva élite más diversa y consistente con el país. En este sentido, la actual apertura de las universidades selectivas a grupos de estudiantes más numerosos y heterogéneos cuestiona la concepción en su origen exclusiva y elitista del sistema de educación superior.

Bajo este nuevo paradigma asociado al desarrollo de una educación superior inclusiva, se reconoce la valiosa oportunidad que ofrece la acogida a grupos diversos en el sistema universitario para promover la equidad. Por un lado esto se da en la distribución de las oportunidades de acceso, mediante el establecimiento de acciones para prevenir y erradicar prácticas discriminatorias no intencionadas, y por otro, repensando el conjunto de los dispositivos discursivos

² La PSU o Prueba de Selección Universitaria es un test estandarizado escrito, implementado en Chile desde 2003, para el proceso de admisión a la educación universitaria.

sivos, normativos e institucionales que configuran la educación universitaria ante el nuevo estudiantado. Este cambio de paradigma es respaldado no solo por la ley de educación superior presentada al Congreso en el marco de la Reforma Educacional, sino también por diversos instrumentos regulatorios. De tal manera, la inclusión se hace relevante también para los procesos de acreditación puesto que, bajo el nuevo marco normativo, las carreras deben cumplir con compromisos en cuanto a responsabilidad social e individual y a la construcción de ciudadanía y democracia, en línea con principios de inclusión, de respeto a la diversidad, a los derechos humanos y el medio ambiente (CNA, 2015).

Pese a los avances señalados, resulta necesario considerar algunas tensiones que surgen en este contexto de transformaciones y que están asociadas a algunos fenómenos centrales para la constitución del sistema de educación superior en Chile. Nos referimos en particular a la masificación, la sobreespecialización y la segregación.

a) Problemáticas de la educación superior en Chile

La masificación de la educación superior

El proceso de masificación que vive la educación chilena ha sido entendido como insumo vital para el desarrollo económico, no solo porque la educación superior se ha convertido en otro bien de consumo que moviliza las fuerzas del mercado, sino también por la relevancia de la especialización técnica y profesional para la industria y el mercado y, en general, para “el crecimiento de los países en desarrollo” (Brunner, 2002: 5). Sin embargo, de acuerdo a algunos autores, “el paradigma de la economía del conocimiento, domina la racionalidad del proceso de expansión... mientras que la equidad no se define ni se menciona” (Chiappa & Muñoz García, 2015).

Se impone la concepción de sujeto-educando como capital humano y de formación casi exclusivamente funcional a las exigencias de la economía y al sistema productivo (BM, 1997). El “valor agregado” obtenido con la educación superior es fácilmente medible en el mercado laboral porque la certificación de titulado de educación superior se traduce en Chile en un salario equivalente a 2,6 veces el sueldo de aquellos que solo completaron la educación media, siendo el promedio OCDE de 1,6 veces (OCDE, 2013).

De forma paradójica, la masificación de la educación superior concebida en un marco de estandarización del conocimiento y del capital humano plantea nuevas exigencias a los procesos de diversificación al interior de las instituciones educativas y a la consideración de otras dimensiones de la formación, ligadas a valores ciudadanos y democráticos que son parte del nuevo paradigma inclusivo.

La “sobreespecialización” de la educación superior

Desde la década del noventa y hasta la primera década del 2000, un contexto regional de apertura y aumento de la competitividad de las economías nacionales alimentó una creciente competencia en los “mercados laborales” y mayor exigencia de especialización de las profesiones, instalando nuevas demandas que impulsan la segmentación y diferenciación entre las IES y una presión por ampliar los años de estudio de las personas (Rama, 2006.)

Hemos pasado de una educación superior enfocada en las élites a una educación cada vez más masiva y, de la homogeneidad institucional a la diversidad y competencia a nivel nacional (Núñez, 2010).

La educación superior al naturalizarse como un bien de consumo, se ha orientado a satisfacer las necesidades de las economías nacionales mediante la formación de profesionales especializados, el ajuste de la oferta de vacantes a las “leyes de mercado”, la alineación de las nuevas instituciones a las necesidades de mercado y la formación de profesionales a principios acordes al modelo de mercado. Pero al mismo tiempo, se hace evidente el vacío dejado por una educación superior tan especializada y funcional en cuanto al desarrollo de otras habilidades (no de tipo técnico sino social o actitudinal) para desempeñarse en un mundo de cambios acelerados y de creciente diversificación.

Por tanto la sobreespecialización dice relación con la segmentación y jerarquización de programas e instituciones educativas de educación superior, de acuerdo a una lógica de clases impulsada a partir de la reforma del sistema de financiamiento de aranceles, lo que se ejemplifica en la migración de las clases medias al sistema privado, a partir del financiamiento estatal vía becas y créditos.

Se observa que el “mayor acceso a la educación superior durante la última década (2006-2015) se focalizó en los grupos de ingresos medios y bajos. En los dos quintiles inferiores aumentó de 21% a 45%, en el quintil 3 de 37% a 49%, y en el quintil 4 de 47% a 60%”.(PNUD, 2017). No obstante lo anterior, el Informe de PNUD concluye que la apertura del sistema de financiamiento de arancel a instituciones ajenas al Consejo de Rectores, ha generado que los grupos de mayor vulnerabilidad realicen sus estudios superiores en instituciones técnico-profesionales privadas o bien asistan universidades de menor calidad académica, con mayores tasas de deserción y menor empleabilidad, lo que implica la necesidad de continuar el proceso formativo para aumentar las posibilidad de insertarse laboralmente y generar mayores ingresos.

La segregación de la educación superior

A pesar de los innegables avances registrados en muchos de nuestros países durante el siglo XXI, que han permitido a grupos históricamente postergados alcanzar una mejor posición relativa que la de sus padres y han aumentado el bienestar del conjunto de la sociedad, los esfuerzos desplegados no han tenido el efecto deseado de corregir la desigual participación en los bienes y dere-

chos económicos y sociales, manteniendo a amplios sectores en situaciones de desventaja o abierta exclusión.

Chile es el país de la OCDE con mayor segregación socioeconómica, es decir, presenta desigual distribución en las instituciones educativas de jóvenes pertenecientes a distintas clases sociales y económicas, según el informe de este organismo del año 2011 que indica que el grado de inclusión de las variaciones socioeconómicas dentro de una escuela se sitúa en Chile en menos del 50%, muy por debajo del promedio del total de países adscritos a la OCDE que alcanza el 74,8% y que supera el 89% en Finlandia y Noruega. El estudio económico de la OCDE sobre la situación en Chile realizado el año 2015 plantea la necesidad de abordar como reto fundamental la alta segregación entre estudiantes y establecimientos, que han dado paso a bajos niveles promedio de resultados educativos y alto grado de desigualdad entre los estudiantes (OCDE, 2015).

Bajo las lógicas orientadoras del modelo educativo conducido por el mercado, la masificación, sobreespecialización y segregación de la educación superior reproducen las desigualdades alimentadas por la dinámica social, y son incapaces para reducir las brechas que debilitan la cohesión y la legitimidad democrática. A esto se agrega la “evidencia de que para una buena parte de las personas en Chile, las desigualdades socioeconómicas se viven como diferencias en el modo en que los otros las consideran, un modo que es gatillado por marcadores de clase, entre los que se cuentan la forma de vestir y de hablar, el lugar donde se vive, la posición en la jerarquía organizacional y la ocupación, entre otros” (PNUD, 2017).

Si bien la situación avanzada de la cobertura bruta nos sitúa en el grupo de países OCDE con educación superior universalizada (>75%) junto a Corea, Finlandia, Estados Unidos o Noruega, sigue diferenciándonos la marcada estratificación de las oportunidades de acceso. Las diferencias nacionales en la cobertura entre ricos y pobres son aún elevadas. El 2013, la tasa de asistencia neta a la educación superior de los jóvenes del primer quintil alcanzaba al 27,4% mientras entre los jóvenes del 20% más alto la cifra sobrepasa el 57% (CASEN, 2013).

La masificación, si bien es alimentada por el ingreso de sectores previamente excluidos, no democratiza el sistema educacional, dado que según la educación escolar y origen del estudiante se produce “una cierta estratificación de la educación superior, conformando una especie de segmentación longitudinal al interior de la matrícula primaria, secundaria y terciaria” (CSE, 2007:19), aumentando la inequidad y las brechas. Esta realidad de Chile se repite en otros países latinoamericanos, como el caso de Brasil, donde, a pesar de que las universidades privadas disminuyen el pago de impuestos cuando tienen programas de acceso a estudiantes de bajos ingresos económicos, se mantienen las brechas internas y el acceso diferenciado a la educación, una vez dentro de la universidad (McCowan, 2007).

Pese a que el peso del capital cultural de base ha ido disminuyendo con la masificación del acceso, se mantiene una alta correlación entre el nivel educativo, tipo de ocupación e ingresos de los padres por un lado, y el tipo de institución y el perfil de las carreras a las que acceden los hijos, por otro. Estas diferencias se proyectan hacia las trayectorias ocupacionales y los ingresos

futuros de los nuevos profesionales (Atria, 2008). Las desigualdades en las trayectorias educativas y el peso de variables familiares, de género, discapacidad y origen étnico, son factores que condicionan las posibilidades de acceso a una educación de alta calidad, selectiva y de “mayor retorno”.

Por tanto la forma estratificada de la matrícula entre los distintos grupos socioeconómicos no es solo en relación al carácter técnico, profesional o universitario de las instituciones a las que acceden, sino principalmente a su calidad. Tal como concluye el PNUD el año 2017, los “nuevos universitarios” entran masivamente a las universidades menos selectivas, sorteando con dificultad la PSU, basada en la medición de contenidos. Esto es particularmente notorio para quienes proceden de establecimientos técnico profesionales.

En tanto, quienes logran acceder a las universidades más selectivas, enfrentan un conjunto de obstáculos en su inserción en la vida universitaria. Estudios recientes en esta materia han reportado que estudiantes pertenecientes a grupos socioeconómicos que históricamente no han accedido a la educación superior, tienden a verse tensionados tanto académica como socialmente en estas instituciones (Díez-Amigo, 2014; Gallardo, Lorca, Morrás, & Vergara, 2014; Gil Llambias & del Canto Ramírez, 2012; Sobrero, Lara-Quinteros, Méndez, & Suazo, 2014).

Por lo anterior se observa una estratificación en primer lugar generada por el rendimiento en las pruebas de selección para el acceso y en segundo lugar, por los resultados académicos obtenidos al interior de las instituciones, aspectos que se vinculan a los contextos de vulnerabilidad del cual proceden los y las estudiantes.

b) Políticas públicas actuales orientadas hacia la inclusión en educación superior

Con el propósito de reducir las barreras que permiten que se sigan reproduciendo condiciones de inequidad y exclusión, se han implementado *políticas de igualdad de oportunidades* amparadas en el modelo meritocrático, que tienen el objetivo de favorecer la movilidad individual de los sujetos que destacan por sus esfuerzos o sus talentos.

En Chile, estas políticas han permitido a las universidades selectivas promover mecanismos más equitativos de competición para que quienes están en condiciones desventajosas tengan las mismas oportunidades en el acceso a la educación superior, independientemente de su situación social y en función de su mérito individual. En esta línea, el año 2006 se crean la Beca de Excelencia Académica (BEA) y los cupos supernumerarios; la primera iniciativa corresponde a un apoyo de arancel para estudiantes de los cuatro primeros quintiles, que considera el rendimiento académico de los estudiantes de la promoción pertenecientes a establecimientos municipales, subvencionados y de administración delegada en sus cuatro años de enseñanza media, que están dentro del 10% de los mejores egresados de su establecimiento. De igual forma, los estudiantes con asignación BEA pueden acceder a vacantes en distintas universidades del Consejo de Rectores si alcanzan puntajes ponderados de selección que

los ubica en los primeros lugares de las listas de espera de cada carrera según el número de cupos disponibles.

Otra iniciativa llevada a cabo corresponde al ranking de notas³, incorporado por primera vez para la Admisión 2013, con el propósito de favorecer a los estudiantes con buen desempeño académico en su institución educacional. Esta medición se suma a las Notas de Enseñanza Media (NEM) y a la PSU, en el cálculo de la ponderación para el ingreso a las carreras adscritas al Sistema Único de Admisión.

A nivel institucional se aprecia la implementación de mecanismos denominados “cupos de equidad”, que apuntan a favorecer el acceso de estudiantes talentosos pertenecientes a contextos de alta vulnerabilidad socioeducativa, que no logran acceder a través del sistema de ingreso vía PSU. Estas políticas se basan en una lógica de mercado que promueve la competitividad como base del desarrollo.

El aspecto problemático de este enfoque es que tiende a librar de toda responsabilidad a las condiciones estructurales en la reproducción de las desigualdades sociales, atribuyéndolas a un problema actitudinal de los individuos (por ejemplo la falta de esfuerzo). De esta forma, la meritocracia podría entenderse como una ideología que sirve para justificar moralmente a los que ocupan las posiciones de privilegio, al mismo tiempo que responsabiliza a los perdedores por no haber hecho el esfuerzo necesario para ganar (Tenti Fanfani, 2013).

Por otra parte, la implementación de acciones basadas en *Política de Equidad* surgen a partir del debate sobre la educación superior como derecho planteado por el movimiento estudiantil (secundario–terciario) desde el año 2006 con el objetivo de levantar el debate en la ciudadanía, el Estado y en las comunidades académicas, respecto al peso de los atributos adscritos en las diferencias de acceso a una educación superior de calidad, no solo por la segregación del sistema, como se ha señalado, sino también por las facilidades de las clases mejor posicionadas socioeconómicamente a insertarse en la vida universitaria.

En este sentido, la UNESCO ha planteado que la opción de cada persona a tener acceso a la educación terciaria en las sociedades democráticas, se basa en el reconocimiento del concepto de diversidad en los derechos humanos. La implementación de estrategias desde la equidad, no solo deben favorecer el acceso igualitario y justo a la educación superior, sino también “evaluar no solo si obtienen y hacen uso de las vacantes en la educación superior –y luego se gradúan con éxito– sino también a qué tipo de institución terciaria asisten y si es el tipo e institución de su elección” (OCDE, 2009).

A diferencia del concepto de igualdad, la noción de equidad parte del reconocimiento de la existencia de la desigualdad en nuestra sociedad. Mientras la noción de igualdad involucra el reconocimiento de los mismos derechos entre todas las personas, la equidad busca la justicia como condición preliminar para

³ El ranking de notas expresa la posición relativa del estudiante en cada contexto educativo en el cual estuvo durante su enseñanza media, tomando como referencia el desempeño de los estudiantes en las últimas tres generaciones de dicho contexto.

que exista igualdad lo que supone una atención diferenciada según las necesidades y condiciones particulares de individuos y grupos específicos (Latorre, González y Espinoza, 2009). Por tanto, el concepto se basa en un ideal de justicia correctiva, según el cual el trato igualitario en los distintos tramos del sistema (acceso, permanencia, egreso, etc.) estaría atentando contra la equidad y la justicia al invisibilizar las desventajas que algunos traen por distintas condiciones (socioeconómicas, étnicas, de discapacidad, de género u otras).

Desde estas premisas, durante los últimos años, ha ido tomando importancia el debate y la investigación nacional e internacional en torno a alternativas orientadas a revertir la desigualdad en la educación superior. En el plano internacional, resultan relevantes los diversos programas de “acción afirmativa” (*affirmative action*), entre ellas las políticas de cuotas universitarias reservadas para minorías étnicas, raciales, sexuales, etc. en Brasil, Estados Unidos (Arriagada, 2006, en Díaz-Romero, 2017: 93; Gentili, 2006), Alemania, Dinamarca, España, Francia e Inglaterra (García-Huidobro, 2006).

Por otra parte, las políticas de equidad se amparan en el nuevo marco interpretativo propuesto por UNESCO, que establece a la educación superior como bien público estratégico, esencial a las sociedades democráticas, “con el deber de contribuir a la equidad, la justicia y la solidaridad, aportando al fortalecimiento del pacto social” (UNESCO, 2007). En este sentido, la educación universitaria masificada deja de ser un mecanismo por el cual los individuos adquieren un determinado rango de habilidades básicas para mejorar sus ingresos y contribuir al crecimiento económico propio de los años 90, volviéndose un factor crucial del desarrollo social y personal, y un activo indispensable en el intento de lograr los ideales de la paz, libertad y justicia.

El enfoque de derechos es una propuesta de lectura de la realidad que se sustenta en una tradición propia de occidente, pero que genera un reto en las sociedades multiculturales puesto que exige articular el ejercicio de las plenas identidades y la denominada promoción de los derechos humanos. Debemos considerar que la denominada doctrina de los derechos humanos surge ante las vicisitudes o problemáticas sociohistóricas del mundo, por lo que en parte es una respuesta moral a estas.

En esta línea se requiere orientar un esfuerzo en articular una nueva ética en el enfoque de derechos donde confluyan políticas públicas a nivel social y judicial y privadas, procurando construir un orden centrado en la creación de relaciones sociales basadas en el reconocimiento y respeto mutuo y en la transparencia (Guendel; 1999:3) y estimulando una participación ciudadana genuina respetuosa de las identidades y multiversos presentes en toda sociedad (Guendel; 1999:3).

En Chile, las recomendaciones de organismos internacionales y la presión generada por las movilizaciones sociales en el último decenio (OCDE, 2009), fueron configurando un escenario propicio para que en los sucesivos gobiernos se haya ido relevando el tema de la equidad en la educación superior. Al referirse a la equidad e inclusión como el segundo de los tres ejes conceptuales de la reforma, el proyecto de ley de educación superior, actualmente en el Congreso, lo explica de la siguiente forma: “(...) que los talentos están igualmente distribuidos entre toda la población, que estos son necesarios para

la construcción de la sociedad y que la diversidad social y cultural que aporta la inclusión constituye un ingrediente esencial en la construcción de la democracia. Es decir, todos somos necesarios” (Mensaje de S.E. la Presidenta de la República, Proyecto de Ley de Educación.. Santiago, 4 de julio de 2016).

Desde un enfoque que entiende la equidad y la inclusión como una cuestión de derechos, las distintas problemáticas que afectan a las trayectorias académicas de los estudiantes se comprenden como ámbitos de responsabilidad compartida entre los estudiantes y la universidad que los recibe. Ante la desigualdad estructural existente, no es posible privatizar el fracaso académico como si este fuera de exclusiva responsabilidad del estudiante, por lo que a la universidad le corresponde la generación de recursos y oportunidades formativas adecuados para que el o la estudiante logre los aprendizajes esperados (Donoso y Cancino, 2007).

Por un lado, esta visión se ha traducido, en los últimos años, en el diseño e implementación de programas concretos de ingreso, complementarios o alternativos a la PSU. Entre ellos, es posible destacar el Propedéutico USACH, el Programa Talento e Inclusión de la PUC, la Escuela de Desarrollo de Talentos de FEN-UChile, el Programa de Acceso Inclusivo de la UC Temuco, el Programa Equidad de la UDP o el Sistema de Ingreso prioritario de Equidad Educativa (SIPEE) de la Universidad de Chile. En esta línea también se incorpora la reflexión y mecanismos que favorecen el acceso de grupos prioritarios (estudiantes en situación de discapacidad, pueblos originarios, mujeres, padres y madres entre otros).

Por otro, el debate en relación a la reforma ha llevado a visibilizar a la educación superior como espacio privilegiado para la formación de ciudadanos más integrados y conscientes de la desigualdad y diversidad de la sociedad en la que habitan. Eso implica fortalecer el rol de las universidades públicas en la formación de las redes de relaciones y las habilidades sociales que amplían y diversifican las oportunidades de los sectores desaventajados de participar e influir en los distintos niveles de toma de decisiones, representando aquellos temas y consideraciones culturales, históricas y psicológicas tradicionalmente ausentes de estos.

Desde esta perspectiva, la diversidad social y cultural en el ambiente educativo, lejos de considerarse como un obstáculo o un problema, es vista como una oportunidad de aprendizaje (Ainscow, 2001). De hecho, la evidencia demuestra que, mientras el desajuste entre la cultura institucional universitaria y los códigos, valores, creencias y experiencias de estudiantes que pertenecen a grupos socioculturales diversos afecta de manera negativa a las posibilidades de permanencia y egreso de dichos estudiantes (Canales y De los Ríos, 2007; González, 2005), la interacción entre estudiantes diversos en el marco de un clima social protegido promueve niveles más complejos de pensamiento y aprendizaje (Bowman, 2010, 2011; Sebastián, 2007).

Bajo esta redefinición existe cada vez más evidencia asociada a factores de contexto, que indica que “las dificultades de inserción a la vida universitaria no radican solo en los estudiantes meritorios en contexto, también en quienes interactúan con estos, el ambiente institucional en el que se insertan y las diná-

micas institucionales que enfrentan”. (Díaz-Romero, P. 2017). Lo mencionado se puede ejemplificar de la siguiente forma:

TABLA 1
EJEMPLO DE FACTORES QUE INCIDEN EN LA INCLUSIÓN EN LA
VIDA UNIVERSITARIA

Condiciones, normas y requisitos de ingreso	Requisitos de aprobación y de tránsito entre materias	Articulación de bloques horarios;	Disponibilidad de recursos de estudio (bibliotecas, aulas, salas de computación, wifi, etc.);	Accesibilidad de la infraestructura;	Disponibilidad de servicios estudiantiles y mecanismos de soporte y financiamiento.
---	---	-----------------------------------	---	--------------------------------------	---

Fuente: Díaz-Romero, P. 2017.

Tal como se explicará en la siguiente sección, a diferencia de la integración educativa –que supone un proceso de adaptación de los grupos admitidos a la cultura institucional–, el foco de la inclusión educativa es la transformación de los sistemas e instituciones educativas –y el tipo de interacciones que esta promueve– para garantizar la equidad en respuesta a la diversidad del estudiantado (Blanco, 2008).

III. INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN: HISTORIA Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO

El concepto de inclusión en educación tiene sus orígenes en el sistema escolar, en particular es heredero de la tradición de la educación especial, asociada preferentemente al abordaje escolar de estudiantes con discapacidad intelectual. En cambio, otros grupos en desventaja como género o etnia, han sido abordados desde la noción de “igualdad de oportunidades” (Ainscow y Echeita, 2010). De esta forma, el concepto inclusión en educación aparece íntimamente ligado al concepto ‘necesidades educativas especiales’ (Blanco, 2006). En el informe Warnock de 1978, en que este concepto aparece por primera vez, se plantea que los fines de la educación deben ser los mismos para todos los estudiantes, independiente de cuales sean sus dificultades, debiendo la educación asegurar los recursos y las condiciones para dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de todos de tal manera que todos puedan alcanzar los mismos resultados, independientemente de las condiciones desaventajadas de algunos. Es así como se instala el principio de la integración escolar que trae a las aulas de escuelas regulares a los alumnos que antes estaban relegados a las escuelas especiales. Como parte del enfoque más centrado en la integración social de las personas con discapacidad, la integración escolar se instala

con fuerza en nuestro país a fines de la década de los 90 (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

El paradigma de la integración educativa pone el énfasis en las características individuales miradas más desde el déficit y en las posibilidades de adaptación de la persona a los distintos entornos, incluido el educativo, operando bajo el principio de ‘normalización’, es decir bajo la visión de que hay sujetos que por escaparse de la norma, entendida en términos más normativos que estadísticos, deben ser corregidos o ‘normalizados’. Palabras como regularización, homogeneización, igualación, están también asociadas al significado de este concepto y suponen la definición de aspectos que son parte de lo que se considera ‘lo normal’ y que al mismo tiempo sitúan en la categoría de ‘anormal’ todo lo que no cabe en esos atributos predefinidos (Díaz, 2003: 57). Bajo esta comprensión la integración educativa asume una mirada hacia un Otro desde Otro, considerando a ese Otro como alguien esencialmente distinto de la norma (Manosalva y Tapia, 2014).

Durante los últimos años se ha producido un cambio del abordaje de las necesidades educativas de los estudiantes en los distintos niveles educativos, pasando del modelo de integración educativa al de inclusión educativa. Este cambio también se ha producido en las instituciones de educación superior (Lissi *et al.*, 2009), incorporando la dimensión del acceso de los estudiantes pertenecientes a grupos históricamente excluidos por su condición socioeconómica, situación de discapacidad, por su vulnerabilidad social, su condición de inmigrantes, su identidad de género u orientación sexual en el contexto universitario. Este giro conceptual dice relación con la consideración de la educación, en todos sus niveles, como un derecho y con la valoración de la diversidad como fuente de enriquecimiento para las sociedades humanas.

La Agenda de Educación 2030, impulsada por la ONU (2015), busca coordinar el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible N° 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Respecto a los fundamentos que la definen, se declara: “La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Reafirmamos que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. Es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible. Reconocemos que la educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza. Centraremos nuestros esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida” (ONU, 2015:7). Los fundamentos de la educación superior inclusiva que promueve este organismo y que se basan en conceptos y principios ligados a el enfoque de derechos y al de justicia social, ponen un fuerte énfasis en la comprensión de que las instituciones de educación superior no deben ejercer un rol asistencialista que nivele a los estudiantes excluidos, sino que el rol de la universidad debe fundarse en la ética, la no discriminación, la responsabilidad del estado, la dignidad y el rechazo a la meritocracia.

Estos principios enmarcan una relación universidad-estudiante-sociedad civil basada en la construcción conjunta de una educación democrática, participativa y ciudadana.

Este enfoque considera positivamente la diversidad y diferencias individuales, las que valora como una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la participación activa de las personas en todos los procesos sociales, culturales y comunitarios (UNESCO, 2005). Se asume desde el paradigma de la educación inclusiva, que cobra relevancia en la medida que constituye un eje fundamental en cuanto al derecho a una educación de calidad, permitiendo a la comunidad educativa desarrollar una valoración positiva de la diversidad que contribuye a sentar las bases de una convivencia pacífica entre las personas (UNESCO, 2015).

Existe una tendencia errónea a asimilar el concepto de diversidad con el de “diferencia”. Mientras este último se vincula fundamentalmente a la contemplación de los aspectos en que nos distinguimos unos de otros, la diversidad es un concepto que trae consigo principios intrínsecos de convivencia y respeto, “enfaticando la multiplicidad, el traslape y el cruce entre distintas fuentes de variabilidad humana” (Dietz, 2008b: 88).

El reconocimiento de las personas en su unicidad y valor es el punto de partida central para la educación inclusiva. “Todo el mundo, niños, jóvenes y adultos desea sentirse incluido, esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades, trabajo...)” plantea Gerardo Echeita (2013). Asimismo Puig *et al.* (2011:102) plantean que “el reconocimiento es la condición básica para vencer la fragilidad humana y lograr la construcción como sujeto. Consiste en la aceptación de los demás de la singularidad y necesidades de cada individuo, junto con la invitación a que participe en las diversas formas de relación social”.

El concepto de diversidad, entonces supone, la ausencia de jerarquías o superioridades entre lo que conforman una sociedad o una comunidad educativa y por lo tanto exige una convivencia basada en el respeto en espacios sociales que se caracterizan por considerar que ser diversos es la regla y no la excepción. En esos contextos, según Marchesi y otros (2014) se logra educar en y para la diversidad, lo cual permite conocer y convivir con personas que tienen capacidades, situaciones y modos de vida distintos, donde es posible desarrollar valores de cooperación y solidaridad y construir la propia identidad.

En aquella convivencia, la diferencia es un valor y no un defecto, y se construye “respetando a las personas como legítimas personas en su diferencia, independientemente del hándicap, del género, de la etnia, religión o procedencia, nos transformamos en personas” (López Melero, 2012 p. 134).

La Declaración de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001) señala que se debe “garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas” (artículo 2). En el año 2007 declaró respecto a la diversidad en la educación que “en tanto derecho humano, el derecho a la educación no significa solo acceder a ella, sino además que esta sea de calidad y logre que los alumnos se desarrollen y participen lo máximo posible. El derecho a la educación es también

el derecho a aprender y a desarrollar los múltiples talentos y capacidades de cada persona, para ser actores efectivos en sociedades cada vez más plurales”.

Para poder sustentar la preeminencia del concepto de diversidad en los variados sistemas culturales donde la educación inclusiva es determinante, una de las bases fundantes es la dignidad humana y los postulados de la justicia social, la cual se centra en que las personas que viven situaciones de exclusión son personas con plenos derechos y es la sociedad y sus instituciones, en especial las educativas, las que tienen la obligación de generar una cultura y una práctica justa y equitativa hacia ellos.

Esta mirada se materializa fuertemente en el concepto de “*barreras para el aprendizaje y la participación*” (Ainscow & Booth, 2002), el cual se refiere a todo aquello que impide el acceso a un centro educativo o limitan la participación dentro de él, pudiendo ser estas de tipo cultural, política o prácticas.

Este concepto de barreras, ha facilitado la identificación de aquello que estaría “atentando” contra la inclusión y la diversidad, pero además resalta en su esencia, al igual que la Declaración de la UNESCO, que la inclusión educativa no debe medirse solo respecto al acceso a ella, sino además en términos de participación en la comunidad educativa. Podemos añadir en este continuo inclusivo, la importancia del éxito educativo y la proyección laboral del profesional formado.

De esta forma los aspectos centrales a considerar para abordar la inclusión en los distintos contextos educativos, invitan a pensar la inclusión en educación como: a) **proceso**, entendido como la búsqueda permanente de mejores formas de atender a la diversidad de los estudiantes, en donde el tiempo es un factor relevante; b) **presencia**, participación y éxito en el sistema educativo; c) **identificación y eliminación de barreras**; d) énfasis en grupos de riesgos, marginación o exclusión. (Ainscow y Echeita, 2010).

a) Normativas sobre inclusión educativa en Chile

Las normativas sobre inclusión en Chile tienen su origen en el nivel de educación básica, avanzando progresiva y lentamente hacia la educación media y en menor medida en el nivel de educación superior. Según lo anterior la mayor parte de la regulación aplica a la educación escolar, donde se han sucedido en el tiempo numerosas normativas, leyes y decretos emanados desde el Ministerio de Educación, que orientan y regulan los procesos de integración escolar y avanzan hacia procesos cada vez más inclusivos, aunque con un foco fundamentalmente centrado en la discapacidad. Sin embargo, a nivel de educación superior aún existe carencia en el ámbito de la regulación y legislación, lo cual implica que no existen orientaciones específicas para la acción de las instituciones de educación superior. Al dejar que estas respondan desde voluntades e iniciativas propias a las necesidades de apoyo e inclusión en la educación universitaria, existe una variedad de modalidades y procesos que requieren ser normados. Se evidencia entonces, una pérdida de transición hacia la inclusión entre los distintos niveles de educación.

Para observar el progreso y avance en el nivel de educación básica, es posible señalar que en el año 1990, se observan las primeras aproximaciones a visibilizar las necesidades educativas especiales, desde las políticas educativas, apareciendo el Decreto Supremo de Educación 490, el cual establece normas para integrar a alumnos con discapacidad en establecimientos comunes, estipulando que es deber del Estado garantizar el ejercicio del derecho a la educación, y el Ministerio de Educación, el responsable de implementar alternativas educativas para niños y jóvenes con necesidades especiales, ofreciendo opciones educativas pertinentes y acordes a estas necesidades y características individuales. Dicha normativa tiene un enfoque basado en los procesos de integración educativa, donde el estudiante es quien se debe adaptar al contexto educativo para poder progresar en el proceso educativo.

En 1994 aparece la ley N° 19.284, la cual indica que establecimientos tanto públicos como privados deben implementar adecuaciones que aseguren acceso, permanencia y progreso de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo, asumiendo que la atención de las discapacidades constituyen una obligación del Estado y un derecho de las personas con discapacidad y por lo tanto un deber de la sociedad. Dicha ley es reemplazada con la entrada en vigencia de la ley N° 20.422, el 10 de febrero del año 2010, que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad.

Otro importante momento ocurre en mayo de 2009, con la dictación de la ley N° 20.201, con su Decreto 170. En este decreto se definen requisitos, instrumentos y pruebas diagnósticas que permitirán definir las necesidades educativas especiales, para destinar a aquellas la subvención escolar necesaria para la atención especializada. En el decreto se define al “alumno con necesidades educativas especiales” como aquel que precisa ayudas y recursos adicionales en su proceso de aprendizaje y logro de los fines de la educación (Gobierno de Chile - ley N° 20.201, 2009). Si bien este decreto 170 pone los lineamientos para la evaluación de las necesidades educativas especiales, queda por años un vacío en las normas que regulan la atención de esas necesidades educativas especiales, pues recién en el año 2015 aparece el decreto 83, que formaliza lineamientos sobre la entrega de apoyos educativos y diversificación de la enseñanza, ambos centrados nuevamente en la enseñanza escolar.

Posteriormente, en 2015, a partir de la ley N° 20.845 se define la ley de Inclusión Escolar para regular la admisión de los estudiantes a los centros educativos, se elimina el financiamiento compartido y se prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.

En el análisis más profundo de las normativas pueden observarse el tránsito de un paradigma integracionista a uno inclusivo; en los decretos se observan, en un inicio, ciertas imprecisiones y falta de claridad de la mirada paradigmática; sin embargo, en el año 2016 a través de un documento oficial, el Ministerio de Educación entrega elementos que permiten definir los significados necesarios para la implementación de políticas y prácticas educativas inclusivas. En dichas orientaciones para la inclusión se señala que el “enfoque inclusivo reconoce y resguarda el derecho de todas las personas al acceso a la educación, al aprendizaje y a la participación en sus comunidades educativas.

Se reconocen estas tres condiciones como componentes innegables del derecho a la educación y, por lo tanto, desde una perspectiva inclusiva, ninguna de ellas puede estar ausente” (Mineduc, 2016: 14).

En este sentido el enfoque inclusivo planteado en la educación supone la transformación de las culturas, políticas y prácticas institucionales, para abordar el quehacer educativo, favoreciendo el aprendizaje y la participación de todos. Por lo mismo, el enfoque inclusivo no apunta a relevar las carencias o vulnerabilidades de grupos de estudiantes para orientar la provisión de apoyos en función de ello, sino al contrario, valora la riqueza inherente a la diversidad de las personas y, por lo tanto, invita a observar e incorporar las potencialidades e intereses de los y las estudiantes como información fundamental para el diseño de la respuesta educativa (Mineduc, 2016). De manera específica, a nivel internacional en el año 2006, se define la Convención sobre los derechos para las personas con discapacidad, donde se declara que “Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad” (p. 20). Desde dichas normativas internacionales se van instalando nuevas oportunidades en el nivel de educación superior, las que tienen repercusiones a nivel nacional, ya que en Chile aparecen instrucciones emanadas en 2010, en la ley N° 20.422 que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad.

Desde la citada ley se definen lineamientos para la inclusión, señalando que en el ámbito de la educación superior debe generarse la “existencia de mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad a las instituciones de educación superior y de materiales de estudio y medios de enseñanza para que puedan cursar carreras”, lo cual posibilita actuaciones que hasta hace años eran poco usuales; temas como un sistema de ingreso a la educación superior accesible a todos quienes deseen postular, o mecanismos de asesoramiento a docentes para hacer adecuaciones que permitan a estos estudiantes aprender en condiciones de equidad (Lissi, 2013), comienzan a aparecer como necesidades que la educación superior debe abordar.

De aparición reciente, la nueva ley N° 21.091, sobre educación superior declara en su artículo 1 que “*La educación superior es un derecho, cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo a sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias, para que puedan desarrollar sus talentos*”. Esta declaración es relevante, dado que legitima la posibilidad de acceso a todas las personas; sin embargo, se condiciona este acceso a quienes demuestren méritos y competencias para ello. Estos elementos permitirían perpetuar elementos segregadores, como la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y otros que cada institución estime convenientes, dentro del marco legal. La discriminación en la educación superior se reconoce como no aceptable cuando esta es de carácter arbitrario, lo cual se espera sea ampliamente discutido y desarrollado por diversos actores expertos, para resguardar los principios de equidad, inclusión y derecho universal en los decretos que le sigan a la im-

plementación de esta ley. Sin embargo, la citada ley declara en su artículo 2, la existencia de trece principios que la inspiran, siendo uno de ellos, el principio de inclusión, el cual define: “*e) Inclusión. El Sistema promoverá la inclusión de los estudiantes en las instituciones de educación superior, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria. En este sentido, el Sistema promoverá la realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad*”. La declaración de este principio es una buena señal respecto no solo al establecimiento de sanciones, sino a la promoción de la inclusión dentro del sistema de educación superior, incorporando una mirada preventiva al contexto universitario. El principio explicita dentro del concepto de inclusión aquella referida a las personas con discapacidad, pero es esencial ampliar el concepto hacia una comprensión que no solo abarque otros grupos, sino que entregue una visión global de la comunidad universitaria, como será ampliamente abordado más adelante.

Si bien el acceso definido por ley abre nuevas posibilidades, es posible observar que sigue siendo un asunto sin resolver la permanencia y egreso de los estudiantes, y las múltiples acciones que deben generarse para posibilitar estos procesos. Lo anterior no solo acontece a nivel nacional; estudios internacionales lo señalan: “el trabajo en el nivel universitario frente al ingreso es incipiente, igualmente, la pertinencia de los programas en razón de las necesidades de los estudiantes con discapacidad, la permanencia con calidad y el egreso efectivo” (Molina, 2010: 100). Hay, por tanto, un largo camino por recorrer en cuanto a facilitar el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior de calidad y en igualdad de condiciones.

Vinculado a lo anterior, investigaciones en el contexto de la educación superior chilena, señalan que las universidades logran avances en la declaración de misiones y valores que consideran la inclusión. Sin embargo, en muchas ocasiones estas declaraciones no son coherentes con la política y práctica institucional, existiendo vacíos y contradicciones (Vásquez y Alarcón, 2016).

Es evidente la necesidad de normativas que regulen y legislen el desarrollo de procesos educativos inclusivos en el nivel de educación superior, ya que, lineamientos generales no permiten el cumplimiento del derecho a la educación de calidad en acciones concretas de procesos educativos inclusivos, procesos que las instituciones de educación superior deben asumir en el contexto actual, donde el objetivo es disminuir las inequidades, discriminaciones y exclusiones que por años han existido y fomentar el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales que permiten el desarrollo de una sociedad más justa.

b) Fundamentos para la inclusión en la educación superior

Se entiende entonces como universidad inclusiva aquella que se hace cargo de la diversidad de los estudiantes, asegurando que el sistema los favorezca a todos por igual. Este sistema inclusivo no considera la diversidad como un obstáculo o problema sino como una realidad que complejiza y enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje (Lissi *et al.*, 2009).

El concepto de inclusión educativa implica la capacidad de atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes (Lissi *et al.*, 2013). Bajo esta concepción emerge la idea de educación inclusiva, la cual se enmarca en un modelo social en el cual las barreras para el aprendizaje y la participación están en el entorno, siendo este responsable de disminuirlas y/o abolirlas, asumiendo que las dificultades no se encuentran principalmente en el estudiante, sino en el contexto físico, social, político e institucional en que este se desenvuelve. Las implicaciones de este modelo tienen que ver con la valoración de la diversidad como una condición humana y la diferencia como un aspecto inherente a todas las personas; por tanto, se entienden todos los sujetos como diversos. Así la responsabilidad del proceso educativo es de toda la comunidad educativa. Esto implica, que la educación inclusiva supone un cambio social en la manera de concebir las prácticas, culturas y políticas educativas (Vélez, 2013).

La inclusión educativa se constituye entonces, como una forma de responder y abordar la diversidad en contextos educativos. Se amplía así la representación de quiénes son los sujetos interpelados en y por esta nueva significación, abriendo espacio a nuevas subjetividades y a las intersecciones de sus marcadores (ej. discapacidad, etnia, género, entre otras). El concepto de subjetividad es utilizado para complejizar la construcción de sujeto desde una perspectiva más contemporánea donde se hace referencia a la idea de construcción dinámica. Así, los sujetos tienen la posibilidad de habitar infinitas formas de ser sujeto y resistir a dispositivos normalizadores que lo limitan desde identidades móviles y transitorias (Rose, 1999, citado por Infante 2010).

Comprender la inclusión en educación superior requiere una postura que no es meramente conceptual, sino fundamentalmente ideológica. Conceptos como la igualdad, la equiparación de oportunidades o la nivelación, han puesto un fuerte énfasis en la “atención a la exclusión”, la cual se ha centrado mayormente en la identificación de grupos minoritarios, ligados al género, raza, etnia y discapacidad, principalmente. El concepto de igualdad es definido como un objetivo a alcanzar por los grupos que se encuentran en desventaja social, tales como las mujeres. La equiparación de oportunidades (concepto que incluso nomina nuestra propia ley de discapacidad, como ya se ha mencionado) se define como la modificación de las limitaciones o barreras para alcanzar un objetivo único y homogéneo. La nivelación de conocimientos, práctica común en algunas universidades nacionales, pone como foco principal el alcance de un estándar mínimo como estudiante y una meta estandarizada. Estos tres conceptos fundamentan de forma importante la atención a la diferencia, pero enfatizan un tipo de estudiante universitario ideal y único, no rescatando la diversidad ni la pertinencia.

Los conceptos de ciudadanía y democracia reconocen en su base la existencia de una sociedad pluralista y diversa, expresada en todos los escenarios de la vida común, siendo el educativo unos de los más relevantes. Entenderemos la democracia como “el conjunto de condiciones y relaciones sociales que hacen posible la igualdad y la participación” (Pizarro, 2003:2). Una educación universitaria inclusiva promueve la ciudadanía y la democracia dentro de la comunidad educativa, buscando el permanente diálogo entre los

diferentes actores educativos, con el fin de valorar sus libertades y diferencias, mientras se contribuye paralelamente a los objetivos comunes y sociales. Una universidad inclusiva que se base en estos dos principios, no busca solo que estos estén presentes dentro de la universidad, sino también fuera de ella, logrando esto mediante la formación de profesionales con conciencia ciudadana y democrática, para que esta se traslade y encarne en los diferentes escenarios laborales en que el profesional ejerza su profesión. Así, “la democracia constituye una estructura dinámica y progresiva que se renueva constantemente gracias al poder de la educación. Por eso, esta defiende los principios de universalidad, obligatoriedad, laicidad, unidad, gratuidad, socialización y trabajo y tiende a la formación de hombres y mujeres libres, de espíritu abierto, solidarios, capaces de ligarse a los deberes que impone la convivencia social y de trabajar por los más fundamentales valores humanos” (Pizarro, 2003:2). Esta convivencia social pacífica y la valoración de la diversidad, son los dos valores que Gutmann (1993) ha señalado como la base de una educación democrática, indicando además que todo proceso educativo debe integrar a todos en la toma de decisiones y la participación permanente en los procesos colectivos.

Estos conceptos no son solo definiciones teóricas. Todos ellos visibilizan diversas panorámicas frente a los enfoques inclusivos en la educación superior, ya sea como posturas políticas universitarias o como necesidades de la comunidad educativa local. Mientras los países con larga historia multicultural han subsanado ya la exclusión por diversidad cultural, en Chile estamos iniciando un proceso fuerte de inmigración que desafía a las universidades, cada vez más globales. Otro ejemplo lo podemos ver respecto a la diversidad étnica. Chile aún no tiene leyes fuertes que protejan los saberes y prácticas indígenas, por lo que el escenario inclusivo universitario dificulta fuertemente su participación y la valoración de su diversidad. Es aquí donde las instituciones educativas deben tomar un rol protagónico que busque una conceptualización de la inclusión ajustada a las realidades locales, pero con una mirada proyectiva que se base en una formación de profesionales no para el país de hoy, sino para el que queremos en el futuro.

c) Acercamientos conceptuales a la inclusión según diversidades

Como lo hemos abordado en los apartados anteriores, la inclusión es una aspiración que propone la participación de todos y todas, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, pudiendo optar a las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Sin embargo, en su calidad de “aspiración”, ha tenido un sinnúmero de acepciones, las que buscan acercarse. Una de estas es la propuesta por la UNESCO, quien en el año 2000, releva la especial atención que se debe tener con algunos grupos excluidos de la educación: personas en situación de discapacidad, personas pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas, barrios urbanos marginales, entre otros.

En este marco, es relevante presentar, en una perspectiva histórica, las propuestas parceladas que desarrollan la inclusión con foco en cada uno de estos

grupos, teniendo en consideración que la propuesta final es lograr un acercamiento general que permita aglutinar la mirada en un marco de mayor integridad, lo cual abordaremos en el apartado siguiente:

1. *Inclusión y diversidad socioeconómica:*

Como se ha señalado, en los últimos 15 años en Chile, se produce una fuerte masificación en el acceso y participación al sistema de educación superior, demostrando un factor de inclusividad y equiparación social. Este fenómeno queda evidenciado en la Encuesta Nacional de Actores del Sistema Educativo, realizada en el año 2003, por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), a través de la cual se da cuenta de la participación de todos los grupos sociales y económicos en la educación terciaria de Chile.

A partir del año 2006 se observa la expansión de los programas de becas y créditos que buscan facilitar el acceso financiero a estudiantes con dificultades socioeconómicas, extendiendo el sistema a todo el nivel terciario (centro de formación técnica, institutos profesionales y universidades) incluyendo el sector privado. Pese a lo anterior, la PSU, se mantiene como una barrera que restringe el acceso de los estudiantes que provienen de contexto de mayor vulnerabilidad a la educación superior. Es así “como el año 2013, ninguno de los estudiantes egresados el año 2013 de cerca de 350 establecimientos de educación media, alcanzó 500 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Más aún, en 265 establecimientos, ningún egresado de la promoción 2013 entró el 2014 a alguna de las 33 universidades del Sistema Único de Admisión del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)”. (PACE, 2014).

En este escenario, surgen experiencias inclusivas dirigidas a estudiantes de alto rendimiento académico en la enseñanza media que participan de programas preparatorios denominados propedéuticos, que tienen por objetivo el acceso a educación superior considerando su trayectoria educativa por sobre el rendimiento en la PSU. El programa surge el año 2007 en la USACH patrocinado por la UNESCO, ampliándose entre el periodo 2007 y 2014, a quince universidades de todo el país. Con el objetivo de restituir el derecho a la educación superior, se diseñó un Programa para asegurar el Acceso Efectivo a la educación superior, que incluye la preparación, acceso, nivelación, permanencia y titulación de los estudiantes; en 2014, se inicia la implementación del Programa PACE, a fin de favorecer el ingreso a educación superior de estudiantes de establecimientos de alta vulnerabilidad escolar desde los pilares de inclusión, calidad y sustentabilidad, en un trabajo articulado entre el estado y diversas Instituciones de educación superior.

2. *Inclusión y discapacidad:*

A pesar del incremento progresivo en el último tiempo del ingreso de estudiantes a la educación superior, esta realidad no se condice con las esta-

dísticas de personas en situación de discapacidad a las universidades que acceden y participan activamente en el sistema de educación superior chileno. La ENDISC II (2015) señala que de la población con discapacidad en Chile solo el 9% llega a la educación superior, a diferencia del 20% de la población que no tiene esta condición, siendo esta diferencia muy significativa.

El informe mundial sobre discapacidad (2011: 7) plantea que la discapacidad forma parte de una condición humana: *casi todas las personas sufrirán algún tipo de discapacidad transitoria o permanente en algún momento de su vida*. La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), define a la discapacidad como un término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones para la participación. La discapacidad denota los aspectos negativos de la interacción entre personas con un problema de salud o una condición (como parálisis cerebral, Síndrome de Down o depresión) y factores personales y ambientales (como actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles, y falta de apoyo social).

Explicaciones actuales sobre discapacidad, situadas en enfoques sociales y de derechos, consideran que las causas que originan la discapacidad son, en gran medida, sociales. Desde esta concepción, se revela que las personas con discapacidad pueden contribuir a la sociedad en iguales condiciones que las demás, pero siempre desde la inclusión y el respeto a lo diverso. En esta conceptualización se sitúan al centro “los valores esenciales que fundamentan los derechos humanos, como la dignidad humana, la libertad personal y la igualdad, que propician la disminución de barreras y dan lugar a la inclusión social, que pone en la base principios como autonomía personal, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros” (Victoria, 2013).

Este cambio de enfoque implica “pasar del sujeto deficiente como objeto de compasión y asistencia caritativa a la proclamación de sus derechos como persona y como ciudadano, en todos los órdenes de la vida social” (Slee, 2012), lo cual tiene relevantes implicancias en la vida de las personas en *situación de discapacidad*, referidas a amplios aspectos del individuo y sobre todo a la calidad de vida personal.

En el ámbito internacional, en el año 1993 se definen las Normas Uniformes para la equiparación de oportunidades de las Naciones Unidas, donde se afirma la igualdad de derechos a la educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad (ONU, 1993). Al año siguiente, se celebra la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad en Salamanca, España, donde se reafirma el compromiso con la Educación para Todos, y se reconoce la necesidad y urgencia de entregar enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales en el sistema común de educación. Se favorece la existencia de las escuelas integradoras, como un contexto favorable para lograr la igualdad de oportunidades, al reconocer las diferentes necesidades y responder a ellas (UNESCO, 1994).

Posteriormente en el año 2000, se desarrolla el Foro Mundial de Educación para Todos en Dakar, donde se asume el compromiso de desarrollar una estrategia amplia de educación, con el fin de garantizar que, en el transcurso de una

generación, se atiendan las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos. Se reconoce y reafirma que la educación es un derecho humano fundamental, esencial para el desarrollo sostenido, la paz y la estabilidad dentro y entre los países, constituyendo así un medio indispensable para una participación efectiva en las sociedades del siglo XXI (UNESCO, 2000). De este modo, nos vamos acercando a una concepción más integral que asume la participación como un derecho y una condición socioantropológica natural en todas las sociedades.

En el año 2004 se emite la Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva de Costa Rica, donde se promueve un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad (Ministros de Educación de México, Belice, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá, 2004).

Un importante hito se desarrolla en el año 2006, con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual promueve, protege y asegura el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad. Se incluyen a aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Los principios serán: (a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; (b) La no discriminación; (c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; (d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; (e) La igualdad de oportunidades; (f) La accesibilidad; (g) La igualdad entre el hombre y la mujer (ONU, 2008).

A nivel nacional, en el año 2010 una nueva ley viene a reafirmar compromisos con las personas en situación de discapacidad: la ley N° 20.422, que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, asegurando el derecho a la igualdad de oportunidades de estos grupos con el fin de obtener su plena inclusión social, validar el disfrute de sus derechos y la eliminación de cualquier forma de discriminación fundada en su discapacidad (Gobierno de Chile - Ley N° 20.422, 2010).

De manera más reciente, en el presente año 2017, se promulga la ley N° 21.015 de Inclusión Laboral (Gobierno de Chile - ley N° 21.015, 2017), la cual incentiva la inclusión de personas con discapacidad al mundo laboral, definiendo algunos aspectos relevantes referidos a la dotación de personas con discapacidad y la prohibición de discriminación arbitraria, entre otros.

Desde este marco tanto de la evolución del concepto como de la regulación normativa nacional e internacional referida a personas en situación de discapacidad, las acciones que se han implementado para atender y apoyar a esta población, también se han visto obligadas a ampliar sus focos en todos los niveles educativos, siendo un particular desafío para las universidades. Hoy existen numerosos programas especializados para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, todos ellos autónomos y coordinados por cada institución, sin embargo es preciso estar conscientes de la medicalización que algunos de ellos pueden tener a la base, trasladando las acciones propias

de los sistemas sanitarios tradicionales hacia el contexto educativo (Ferreira, 2007). Si bien es relevante que los equipos profesionales que apoyen este proceso sean diversos, no se debe olvidar el carácter educativo de la institución universitaria y cómo esta ciencia debe estar a la base del proceso de comprensión del fenómeno y acompañamiento.

Esta medicalización no solo existe en los grupos de personas con discapacidad, sino que puede trasladarse a otros, tales como la diversidad sexual o las personas e situación de pobreza, los cuales muchas veces son apoyados más fuertemente por profesionales de la salud mental que de la educación, dentro de los sistemas educativos.

3. Inclusión y multiculturalidad:

La necesidad de combatir la inequidad en el acceso a la educación superior de la cual han sido víctimas los pueblos indígenas de América Latina se ha hecho particularmente evidente en la primera década del nuevo milenio ante las alarmante cifras que reportan la minoritaria presencia de estudiantes indígenas en las IES (Mato, 2012). Por otra parte, la creciente demanda de parte de los movimientos indígenas de reconocimiento de hecho de los derechos colectivos y culturales promulgados por diversos organismos internacionales, ha llevado a un cuestionamiento tanto del modelo actual de universidad como de los alcances de la educación superior en contextos multiculturales. En particular, el Convenio 169 de la OIT del año 1989, que tiene un carácter vinculante para los países que suscriben a él, define con claridad los derechos educativos de los pueblos indígenas, los que se aplican a todos los niveles de la educación formal.

En el caso de los pueblos originarios, la inclusión, en cuanto paradigma que se fundamenta en el reconocimiento de la diferencia, del Otro como un legítimo Otro, requiere necesariamente la legitimación de un modo de vida colectivo porque la cultura no es un asunto individual sino es intrínsecamente algo compartido (Taylor, 1994). El ejercicio de la identidad cultural de un individuo necesita de la validación de esa “opción societal” dentro de la estructura política e institucional, propia de toda convivencia social y por ende en un marco pleno de relaciones simétricas (Kymlicka, 1996).

El Convenio 169 de la OIT plantea enormes desafíos de reestructuración en función de una diversidad social, cultural y política que ha sido históricamente negada e ignorada. La negación de esa diversidad ha sido, de hecho, la estrategia clave para la constitución de los mismos Estados. Lo anterior explica por qué actualmente, pese a todos los procesos jurídicos y políticos de reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, estamos aún lejos de la conformación de sociedades o ciudadanías multiculturales, siendo este un anhelo de inclusión social.

En el ámbito de la educación superior, los estados latinoamericanos no han podido frenar los procesos asimilacionistas y de pérdida del patrimonio cultural y lingüístico de los pueblos originarios, pese a las medidas concentradas en

combatir la inequidad de acceso de estudiantes indígenas, donde estos siguen siendo una minoría.

Por otra parte, si a nivel de educación escolar ha habido importantes avances para posicionar las culturas y lenguas indígenas en la enseñanza y en el currículo oficial, a nivel de educación superior queda un enorme desafío. Las universidades no dan cuenta de la diversidad cultural y lingüística de las sociedades multiculturales en que se sitúan (Mato 2012). Más bien son el reflejo de una cultura eurocéntrica, de un modelo hegemónico del conocimiento basado en el proyecto de la ciencia moderna y sujetos a los mecanismos de mercado neoliberal (Sousa Santos 2014).

En el contexto del criticismo a la interculturalidad funcional (Tubino 2005) de los programas y políticas dirigidas a los indígenas como una nueva versión para perpetuar el asimilacionismo de Estado y en el marco de los debates sobre colonialidad del saber (Lander 2000), han surgido algunas experiencias latinoamericanas que, partiendo de un cuestionamiento del tradicional modelo monocultural de universidad, buscan ofrecer una educación superior alternativa que se basa en el reconocimiento de otras fuentes y formas de conocimiento. Estas alternativas toman dos formas diferentes: la de universidades indígenas y la de universidades interculturales. En relación a estas últimas se reportará el caso mexicano en la sección acerca de las experiencias internacionales. En Chile no hay ejemplos de ninguno de los dos tipos, pese a que se hace evidente la necesidad de validar en las universidades otras fuentes de conocimientos, respecto a las que son propias del racionalismo occidental (Williamson 2011).

4. Inclusión y estudiantes madres/padres:

No existe un dato a nivel nacional que pueda dar cuenta del número de estudiantes universitarios que son padres o madres en el país, sin embargo algunos estudios de casos específicos de universidades nos permiten ver la magnitud. La Universidad de Chile, en el año 2011 informó que un 3,2% de sus estudiantes declararon tener un hijo al cual mantener, de acuerdo a una investigación del Centro de Estudios de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (CEFECH), un 2,35% en la UAH y un 10% en la PUC.

El artículo 11° de la Ley General de Educación 20.370 señala que *“El embarazo y la maternidad en ningún caso constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel, debiendo estos últimos otorgar las facilidades académicas y administrativas que permitan el cumplimiento de ambos objetivos. Sin embargo, “la maternidad/paternidad no suele ser compatible con la etapa universitaria dada la alta demanda de tiempo, restricciones horarias y gastos. Su relegación trasciende también a la esfera de derechos, pues ni las universidades ni el Estado cuentan con infraestructura, políticas, estatutos ni apoyos que permitan compatibilizar los estudios con la maternidad/paternidad. Apenas podemos encontrar algunas iniciativas de apoyo en universidades”* (CEFECH, 2011). El año 2011 un estudio de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica (FEUC) indicó que el 75% de las mujeres que había estado embarazada durante el transcurso

de sus estudios universitarios consideró que la universidad había sido indiferente respecto a su situación. Respecto a las iniciativas actuales para apoyar estudiantes, todas ellas han sido iniciadas desde los propios movimientos estudiantiles. Algunas universidades pioneras que comenzaron el desarrollo de acciones específicas son la Pontificia Universidad Católica, Universidad de Chile, Universidad del Biobío, Universidad Alberto Hurtado y Universidad de La Serena, materializadas en salas cuna, jardines infantiles, organizaciones ciudadanas y políticas universitarias de corresponsabilidad. A partir de las iniciativas estudiantiles ciudadanas, actualmente se encuentra en trámite en el Congreso el proyecto de Ley para la no discriminación de madres y padres estudiantes universitarios.

Hoy, es cada vez más creciente el interés de las universidades por brindar apoyo a padres y madres que estudian en sus instituciones, sin embargo es necesario que las iniciativas se desarrollen desde el enfoque inclusivo y ciudadano. Es deseable que las iniciativas sean construidas de forma participativa, que la maternidad/paternidad no sea juzgada negativamente y que la universidad, de acuerdo a su sentido público, sea parte de los contextos y comunidades en que las familias y sus hijos se desarrollan.

5. *Inclusión de estudiantes trabajadores:*

Durante décadas, quienes han liderado la formación universitaria para trabajadores han sido los institutos profesionales y centros de formación técnica, no así las universidades. Sin embargo, este liderazgo se ha basado fundamentalmente en los estudiantes trabajadores como foco casi exclusivo de mercado, más que una respuesta social basada en la justicia y equidad. De todas maneras, la experiencia de estas instituciones en generar políticas, currículos y didáctica ajustadas a las realidades laborales de sus estudiantes es relevante.

El 21,5% de los estudiantes universitarios chilenos, trabajan, según un estudio del año 2006 realizado por el Centro Latinoamericano de Políticas Económicas y Sociales de la UC, ubicándose bajo el promedio OCDE y muy por debajo de los países más desarrollados, los que sobrepasan el 50%. Un estudio en México indicó que el porcentaje de estudiantes trabajadores va aumentando de acuerdo al aumento de años en la universidad, alcanzando incluso un 57% en el último año de formación universitaria (Planas-Coll & Enciso-Ávila, 2013). La Encuesta Nacional de la Juventud, en Chile, el año 2012 indicó que el porcentaje de estudiantes trabajadores es mayor en regiones que en la capital del país y que las razones principales para trabajar son económicas, requiriendo dinero para pagar aranceles, alojamiento/manutención y gastos universitarios.

Un dato relevante reportado por este último estudio es que el 76% de los estudiantes que no trabajaron reportaron que les gustaría hacerlo, pero que no se sentían capaces de compatibilizar el trabajo con el estudio. Es interesante señalar que mientras la mayoría de los estudios anglosajones y europeos señalan los beneficios de estudiar y trabajar al mismo tiempo, y buscan procesos flexibles e inclusivos en las instituciones de educación superior para promover

esta realidad, en Latinoamérica la situación es vista como un problema, pues se “atenta” contra el buen desempeño académico, valorando la dedicación exclusiva (Carrillo & Ríos, 2013; Planas-Coll & Enciso-Ávila, 2013; NUS and Endsleigh Insurance, 2013; Vásquez, 2009). Por supuesto, las motivaciones por trabajar en Latinoamérica están más relacionadas con la vulnerabilidad, mientras que en los países desarrollados con la autonomía, la adquisición de competencias y el ejercicio ciudadano.

Considerando la realidad en nuestro país, se han hecho avances en la legislación laboral para permitir el trabajo temporal a estudiantes universitarios, sin embargo estos avances no se han desarrollado necesariamente de forma paralela a los avances en materia de inclusión en las universidades. Es deseable que las IES faciliten la convivencia de ambas actividades en la vida de las personas universitarias, desarrollen programas que apoyen, valoren y aprovechen los beneficios que reporta el trabajo para los estudiantes, los cuales pueden facilitar no solo las tasas de empleabilidad, sino el ejercicio ciudadano y la participación social.

6. Inclusión y género:

En Chile, la matrícula femenina en el sistema de educación superior, para el año 2017, correspondió al 52,5% del total, mostrando no solo ser mayoría, sino además un aumento leve, pero constante, en los últimos diez años (Consejo Nacional de Educación, 2017). A pesar de esto, las experiencias de exclusión y desigualdad por género no desaparecen al mismo ritmo. Este año 2018, en Chile, ha prosperado una movilización social feminista en la educación superior, el cual declara la existencia de una formación universitaria sexista que atraviesa distintos tipos de carreras, universidades y clases sociales. Al respecto, algunos estudios latinoamericanos han advertido esta situación, develando que la educación sexista es una respuesta inconsciente del profesorado y las autoridades universitarias a la naturalización de las desigualdades de género, proveniente en parte como herencia a la antigua segregación femenina del acceso a la formación universitaria y por otra parte, como una construcción social generalizada, especialmente en las sociedades latinoamericanas, impregnada en todos los ámbitos de la vida, y especialmente en la educación escolar, antecesora de la educación universitaria y heredera de múltiples formas de exclusión que se reproducen posteriormente en ella (Araya, 2004).

En Chile existen iniciativas aisladas de universidades orientadas a incluir el tema del género en la formación, sin embargo, el carácter no oficial de las mismas ha impedido una política permanente y de impacto (FLACSO, 2006). Un estudio realizado por SERNAM el año 2003 reveló que no existía la formación con perspectiva de género de forma explícita en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía. Inclusive, este estudio identificó que algunas carreras contenían una segregación explícita entre hombres y mujeres para el aprendizaje de técnicas, como fue el caso de algunas carreras de educación física. Posterior a este estudio, diversas universidades han creado cursos electivos orientados a la perspectiva de género y la inclusión desde este enfoque, sin embargo el ca-

rácter electivo implica que solo llega a una minoría de la comunidad educativa y que no forme parte del currículo oficial, desplazando su importancia comparativa. Otros estudios iberoamericanos concuerdan con la dificultad de institucionalizar la perspectiva de género en las universidades, relegándola a cursos temporales o electivos (Buquet, 2011; Montané & Pessoa de Carvalho, 2012).

La incorporación de un enfoque inclusivo en el ámbito del género debería permear todos los ámbitos de la vida universitaria, esto es no solo incorporar en la formación directa a través de las mallas curriculares y la capacitación de los docentes, sino también la extensión y la investigación. Esto permitiría transformar las relaciones de género que existen hoy en las universidades chilenas y que han movilizadado a estudiantes en todo el país.

IV. HACIA UNA VISIÓN GLOBAL DE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En la sociedad actual, se conoce que prácticamente todos los países han llevado a cabo numerosas iniciativas orientadas hacia la inclusión educativa universitaria, sin embargo las brechas existentes entre los diferentes grupos se han mantenido intactas en las últimas décadas (UNESCO, 2009). ¿Qué nos dice esto acerca de la inclusión? Comenzamos con el acceso inclusivo, hemos seguido con el acompañamiento inclusivo y si bien estas iniciativas han sido interesantes y relevantes, es necesario avanzar hacia un concepto más amplio que involucre menos sectorización y mayor democracia, participación y representatividad dentro de la universidad. Por otra parte, una universidad inclusiva no podemos medirla solamente por quienes estudian en ella, sino por el rol público que tenga como institución parte la comunidad. Esperamos universidades abiertas, comprometidas y dispuestas a democratizar el saber, la formación profesional, la extensión y la investigación. Esto es, universidades que asuman su compromiso social. Nuestra sociedad sobrevalora ciertas formas de educación y ciertas formas de contenidos para enseñar y formar; mientras esto se mantenga, el avanzar a un concepto de universidad inclusiva implicará arduos esfuerzos por mejorar la gestión hacia los grupos excluidos que ingresan a la universidad, adaptando estrategias de aprendizaje, tics o infraestructura, sin avanzar hacia una construcción conjunta, participativa y democrática, del ser universidad. Las universidades requerirán realizar cambios sustantivos de currículo, estructurales, de gestión y de vinculación con el medio, si persisten en la inclusión por grupos segregados (Gairin Sallán, J. & Suárez, Cecilia, 2016).

Por tanto, una educación inclusiva es un **movimiento social y político** orientado a promover el derecho a la educación de todas las personas en sus comunidades de origen sin realizar distinciones étnicas, de capacidades o necesidades de aprendizaje. A su vez, considera en su real dimensión a los estudiantes, ya sea pobres, trabajadores, rurales, afectados por conflictos, portadores de enfermedades crónicas y los que presentan necesidades educativas especiales.

La inclusión ha permitido que el sistema educativo reconozca el derecho a todos los jóvenes a compartir un entorno educativo común, en el que todos somos valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en

cuanto a capacidad, sexo, clase social etnia o estilo de aprendizaje. Es darle la bienvenida a la diversidad, a la vez que la defensa de una educación de calidad para todos.

Las dinámicas socioculturales que ha asumido nuestra sociedad nos desafía a repensar la manera en que se ha abordado la conceptualización de la inclusión. Por un lado, la incorporación de categorías diversas de jóvenes estudiantes universitarios que han irrumpido en la escena, como también el contacto natural de sus propios conocimientos al interior de estas, hace necesario posibilitar espacios de intercambio en los diversos ámbitos del quehacer de la educación terciaria. Esto último surge también debido a los diversos movimientos sociales que dan origen a la visibilización de la inclusión, lo que proviene de los grupos que luchan por los DDHH en la década del 40 y 50, como de los movimientos por los derechos sociales en los 60 y el movimiento por la inclusión educativa en los 90.

“La educación inclusiva en Latinoamérica enfrenta nuevos desafíos, cada vez más estructurales y multidimensionales. Uno de ellos, radica en la necesidad de superar el problema epistemológico que lo entrecruza, especialmente a raíz de la inexistencia de un paradigma de base coherente con la funcionalidad de los desafíos sociales, políticos, ideológicos, culturales y económicos en materia de educación” (Ocampo, 2014:1).

Echeita y Ainscow (2010) mencionan que los programas de atención especializados, los que actualmente se han adentrado en educación superior, se presentan como parte de una estrategia para satisfacer las necesidades de una amplia variedad de estudiantes en desventaja, donde los grupos marginalizados deberían tener una especial atención. Sin embargo estos autores plantean que se trata de una alternativa que ha de ser analizada críticamente, ya que se corre el riesgo de desviarse del objetivo que se persigue con la inclusión educativa, la cual busca la participación de todos y todas bajo la premisa de una construcción universitaria de una ciudadanía en plena democracia.

Considerando la emergencia de lo anteriormente expuesto, no podemos dejar de mencionar que el campo de la educación inclusiva en educación superior, está plagado de incertidumbres, disputas y contradicciones, en parte inevitables debido a la naturaleza dilemática que necesariamente generan tales situaciones (Dyson y Milward, 2000, citado en Echeita & Ainscow, M, 2010).

Ocampo (2014) menciona que el enfoque de educación inclusiva, no es un modelo teórico nuevo, más bien, es una perspectiva que surge, como respuesta las múltiples formas de violencia de las que eran objeto numerosos ciudadanos. Es absolutamente necesario para abrir la discusión hacia un concepto integral de inclusión el tensionar el binomio inclusión-exclusión (Fornet-Betancourt, 1999; Ocampo, 2015). Se ha presentado el concepto de exclusión como una situación en que diversas personas –que luego incluso tienen el potencial para transformarse en grupo– se mantienen al margen de una población no necesariamente más numerosa, sino más aceptada por los modelos sociales –y en este caso educativos– imperantes. De construir esta relación dicotómica, puede ser un paso relevante para avanzar hacia un concepto de inclusión más justo. Ambos conceptos surgen como un hacer activo desde los grupos “no excluidos”, tanto por marginar, como por luego desmarginar. El error de esta duali-

dad, es que ninguno ha surgido desde los propios “implicados”. Se provoca, incluso, el absurdo de que prácticamente todos somos excluidos en algo o dicho de otro modo, nadie está totalmente incluido.

Han sido prevalentes (y muy numerosas), hasta ahora, las iniciativas orientadas a incluir a grupos previamente categorizados. Se ha hecho muy necesaria la determinación de la exclusión para permitir la inclusión, surgiendo así también conceptos como la *igualdad de oportunidades*, orientado a relevar la meritocracia, propia del modelo económico capitalista en que se desarrollan las universidades (Dubet, 2011). Personas pobres, mapuches, o propedeutas buscan obtener las opciones inclusivas universitarias que les permitan ser uno más. ¿Uno más? Y entonces, ¿la diversidad qué rol tiene en este nuevo escenario?

Para poder comprender esta nueva conceptualización de inclusión integral, y eventualmente avanzar hacia un nuevo concepto en la situación universitaria actual, diversos autores han identificado como fundamental avanzar hacia la consideración de nuevos elementos conceptuales que se adhieran a la manera de concebir el proceso educativo, como lo son la ciudadanía, autonomía, relaciones éticas, participación y democracia (McCowan, 2011; Pidgeon, 2016; Whiteford, 2017). Por tanto, es necesario replantearnos una democratización en el interior de las universidades, lo que implica participación, valoración de la diversidad y por sobre todo, la democratización del saber. Mientras los saberes y haceres que forman a nuestros futuros profesionales en las universidades no se encuentren democratizados, el concepto de inclusión continuará siendo una ilusión (De Sousa, 2010). El control de la inclusión por parte de los grupos dominantes o que no están representados en ellas, permite, además, perpetuar la exclusión y limitar la democratización de la formación profesional.

V. EXPERIENCIAS INTERNACIONALES DESTACADAS DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

1. El caso de la Universidad de Auckland:

La Universidad de Auckland es la institución de educación superior más grande de Nueva Zelanda, con alrededor de 40 mil estudiantes. Se sitúa en la ciudad de Auckland, la más grande del país y cuenta con 134 años de historia. Tiene la mejor posición de la región en el ranking QS, y forma parte del grupo de universidades de la Cumbre Asia Pacífico (APRU), liderando el grupo de trabajo sobre equidad en el acceso.

La Universidad de Auckland hoy cuenta con una posición respetada internacionalmente en términos de equidad e inclusión, y aborda las 5 dimensiones de la equidad identificadas por el grupo de trabajo en Equidad de APRU, a saber:

- Equidad en términos socioeconómicos
- Equidad en términos étnicos
- Equidad para estudiantes migrantes o refugiados
- Equidad para estudiantes con discapacidades o necesidades diferentes

- Equidad de Género (tanto para la participación de mujeres como de grupos LGBTI).

Un equipo de la Universidad de Chile, financiado por el PMI UCH1501⁴ visitó Nueva Zelanda y Australia en el mes de octubre de 2016, buscando identificar los elementos centrales que permitieron a instituciones como la Universidad de Auckland ponerse a la vanguardia en términos de equidad e inclusión, encontrando los siguientes elementos:

- El contexto cultural y social del país es clave: el caso neozelandés es paradigmático, en cuanto las políticas públicas del país consideran componentes de equidad e inclusión en varios niveles, dada la historia del país. En el ámbito de la educación superior, esto se refleja en que los indicadores de desempeño que las autoridades gubernamentales consideran para el financiamiento de las instituciones tienen componentes importantes de equidad.
- La institución hace un uso intensivo de la política universitaria (*policy*) y del liderazgo superior de la universidad (Rector, Vicerrectores, y otras autoridades) para la instalación de las actividades asociadas a las políticas de equidad e inclusión. La transformación institucional depende de un compromiso férreo y permanente de las autoridades superiores de la institución, que se expresa en la participación de sus más altas autoridades en todos los procesos críticos (recepción de estudiantes, formación de docentes, comités de análisis, etc.) y la definición de lineamientos estratégicos claros.
- La institución utiliza los comités estratégicos (*Teaching Committee, Equity Committee, etc.*) para la validación y apropiación institucional de las acciones que se toman en pro de la mejora de la experiencia estudiantil.
- Los líderes institucionales se refieren claramente a las necesidades particulares de los grupos de estudiantes que se incorporan a la universidad, a partir de los esquemas de admisión que tienen foco en equidad; esto no significa entrar en un *enfoque de déficit*, pero sí explicitar que ciertos grupos de estudiantes tienen necesidades particulares, de las cuales existe una responsabilidad como institución.
- Existe un fuerte trabajo comunicacional interno para clarificar y ajustar permanente las expectativas a) de los estudiantes sobre la institución, b) de la institución sobre los estudiantes, y c) de la institución sobre el trabajo de sus académicos y funcionarios para la implementación de las políticas de equidad estudiantil.
- La institución desarrolla programas que apuntan a la experiencia estudiantil como un todo integral, más allá de las evaluaciones tradicionales que se hacen del currículo de la docencia por curso. Existe un foco muy particular sobre La Experiencia Estudiantil de Primer Año, que se identifica como el

⁴ Proyecto “Transformando la formación de pregrado de la Universidad de Chile a través de fortalecimiento de la cultura de excelencia y de valoración de la diversidad”.

elemento clave para la prevención de la deserción y la generación de una experiencia de aprendizaje valorada y exitosa.

- Fomento de relaciones más humanas y cercanas con el estudiante; todas las instituciones visitadas tienen un foco importante en demostrarle a los estudiantes que la institución se preocupaba por ellos.
- Abordaje directo por parte de las autoridades superiores de la institución de la necesidad de relevar la docencia como una función universitaria fundamental, que contribuye al logro de la misión de la universidad con la sociedad.
- Fomento explícito de la *docencia basada en evidencia*, que implica la realización de evaluaciones permanentes y programadas de la efectividad de las acciones desarrolladas en el aula. Esto se expresa en la existencia de múltiples formas de evaluar las innovaciones que forman parte de la presentación de las mismas, la obligatoriedad de presentar evaluaciones de efectividad y escalabilidad de lo implementado, y la participación cualitativa de estudiantes al momento de presentar los impactos de las iniciativas.
- Uso intensivo de herramientas no presenciales (online) para el acompañamiento de estudiantes y para la formación docente.
- Instalación de equipos permanentes de investigación en equidad en educación superior, orientados al mejoramiento continuo de la calidad de la docencia y de los procesos formativos de la institución.

2. El caso de Australia y Nueva Zelanda:

Las temáticas de equidad, tanto en Nueva Zelanda como en Australia, nacen y se fundamentan desde la perspectiva de los Derechos Humanos y del Derecho a la Educación como derecho fundamental. Por ello, en el caso de la Universidad de Auckland el foco es la *“construcción de un ambiente seguro, inclusivo y equitativo”*. El enfoque de derechos, en este marco, adquiere una relevancia significativa.

Todos los procesos tienen un liderazgo académico-profesional, están claramente delimitados, definidos y procedimentados, y forman parte de una política transversal de la institución. Existen, desde los servicios centrales/corporativos, “pisos mínimos” para poder desarrollar la formación docente, el acompañamiento estudiantil, la gestión académica, y el aseguramiento de la calidad. Existe además una definición importante de recursos con dedicación exclusiva a la atención del estudiante, bajo el modelo de *“Student Support Offices”*, instalado principalmente en las bibliotecas de las instituciones, que han sido transformadas en espacios de estudio, de aprendizaje colaborativo y encuentro de los estudiantes, con atención continua.

Si bien todas las instituciones reconocen la tensión docencia/investigación como uno de los principales factores de resistencia a la hora de implementar nuevas iniciativas de formación de pregrado, existe un firme compromiso institucional en lograr una muy buena docencia y de la incorporación de estudiantes en las actividades de investigación, que se expresa en el financiamiento para el mejoramiento de la docencia, la alta valoración de la docencia en los procesos

de calificación académica, la destinación de tiempos exclusivos para docencia de acuerdo al esquema 40% docencia, 40% investigación y 20% servicio, y el compromiso de todos los cuerpos directivos superiores e intermedios.

En todas las instituciones, se consultó directamente por la forma en que se había abordado la sensibilización sobre la equidad y la inclusión de los académicos en sus aulas. En todos los casos, se señaló que era un trabajo “en proceso”, pero que se basaba en: (a) el compromiso de las instituciones con la realidad de sus sociedades, operacionalizado a través de las demandas que los respectivos gobiernos realizaban por *Performance Based Reviews* con foco en la equidad, de la que dependía la destinación de recursos, (b) la inclusión de objetivos de equidad en todos los planes estratégicos de las instituciones, (c) la generación de comunidades de aprendizaje docente, (d) el desarrollo de investigación en los temas, que brindara a los académicos de herramientas para sus contextos, y (e) la instalación de equipos de acompañamiento permanente a los docentes, formados por académicos que buscaban reducir la complejidad de los fenómenos a un lenguaje y propósitos adecuados a cada una de las disciplinas. El resultado de esta sensibilización era, en el caso de ellos, la personalización (*customization*) de la experiencia formativa de acuerdo a las necesidades y potencialidades de cada estudiante; no asumir que todos los cursos eran iguales, o que todos los estudiantes tenían las mismas necesidades, y ajustar la experiencia formativa de acuerdo a esos elementos. Esto se torna particularmente interesante cuando se analiza que tanto el sistema educacional neozelandés como el australiano han tenido un aumento explosivo de la matrícula, sobre todo de estudiantes internacionales, por lo que su tamaño medio de sala de clases es de más de 200 estudiantes, provenientes de una variada muestra de contextos culturales y sociales.

Todas las instituciones visitadas tenían claros límites y responsabilidades definidas para la ejecución de las actividades necesarias para un proceso formativo exitoso; los espacios de competencia del nivel corporativo y el nivel local estaban visiblemente identificados. Además, contaban con equipos profesionales y académicos suficientes para cubrir las necesidades disciplinares de sus distintas unidades académicas. Todos los procesos estudiantiles tenían claramente definidos sus procedimientos pertinentes y lo mismo sucedía con los procesos de formación y mejoramiento docente.

En la misma línea, las expectativas (como se señaló en el punto precedente) estaban claramente delimitadas. Las instituciones tenían una política activa de comunicación hacia la comunidad sobre los fines y estrategias institucionales, para facilitar la inclusión estudiantil. De la misma forma, se aplican instrumentos de diagnóstico al ingreso para levantar las expectativas de los estudiantes sobre su experiencia de primer año, que son socializados con los docentes de primer año.

Un aspecto que llamó la atención en las universidades visitadas es la existencia de actividades obligatorias en el proceso de incorporación a la universidad de estudiantes provenientes de contextos vulnerables. En el caso de la Universidad de Auckland, todas las actividades de acompañamiento académico y social tenían carácter de **obligatorias** para los estudiantes que ingresan por estos mecanismos, bajo el supuesto de que la universidad solo podía garantizar

un acompañamiento efectivo si el estudiante participa de las actividades que para él se disponían; más aún, la matrícula era condicional a su participación.

El uso de datos institucionales y evidencias de aprendizaje del estudiante para el mejoramiento de la docencia es otro elemento fundamental. A este respecto, llama la atención la experiencia de la Universidad de Sydney y su *Quality & Analytics Office*, que incorpora la producción de información para toma de decisiones en términos de calidad mediante el uso de encuestas e información académica “dura”, con la conformación de equipos de investigadores que trabajan con la información recopilada, directamente asociados a los equipos que acompañan el desarrollo de la docencia y el mejoramiento de los aprendizajes.

3. El caso de los países nórdicos:

La educación en los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia), está basada en el modelo de Estado de bienestar que estos países han construido a lo largo del periodo de la postguerra, el cual considera como valores esenciales la igualdad de oportunidades, solidaridad social y seguridad, servicios de salud de calidad, y educación y cultura para todos. Esto se traduce en que cada una de estas naciones ha diseñado e implementado instituciones, normas y legislaciones acorde a estos preceptos.

Sin perjuicio de lo anterior, cada uno de estos países tiene su propio sistema educativo diferente uno de otro pero el conjunto sigue y enfatiza la justicia social. (Antikainen, 2006). En esta línea y si bien en los últimos años cada uno de estos países ha aplicado un conjunto de medidas que han reformado sus sistemas, estos todavía muestran una serie de rasgos inclusivos comunes, gracias a la continua y amplia financiación pública de la educación: educación gratuita y servicios conexos a nivel primario, secundario y terciario, educación preescolar bien diseñada, la inclusión de los estudiantes que necesitan apoyo especial en las aulas ordinarias, etc. Además, todos los países nórdicos conservan una educación obligatoria completa de nueve o diez años, y las divisiones académicas y sociales de sus estudiantes son marginales cuando se realizan comparaciones internacionales (Lundahl, 2016).

En concreto y de forma muy resumida, los países nórdicos han avanzado en:

1. Accesibilidad económica a la educación superior: en la mayoría de las instituciones de los países nórdicos no hay cobro al estudiante por concepto de tasas de matrícula ni arancel. Solo en algunas instituciones privadas se realizan cobros.
2. Financiamiento en apoyo a los estudiantes: en general, en los países nórdicos el apoyo a los estudiantes consta de dos partes, por un lado un estipendio (donación) y por otro un préstamo a largo plazo con una tasa de interés baja (subvencionada). Por ejemplo, en Suecia, el estipendio asciende a 328 euros por mes durante 10 meses (dos semestres académicos). El estudiante debe mostrar los resultados de sus exámenes para continuar recibiendo el

estipendio. En el caso de Dinamarca, el esquema también tiene dos partes. El estipendio asciende (2016) a 797 euros por mes y el estudiante debe documentar que asiste a los exámenes requeridos. En ambos casos, también es posible obtener préstamos blandos.

3. Financiamiento público directo a las universidades: en los países nórdicos los recursos para financiar la educación superior se otorgan de forma directa a las instituciones. No existe el financiamiento por estudiante o asociado a los indicadores de su logro.
4. Fortalecimiento de la educación superior pública: en general la tasa de instituciones públicas es de más del 90%, lo cual asegura que casi todos los estudiantes reciben educación gratuita.
5. Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales: en la mayoría de los países nórdicos el Estado otorga subvenciones adicionales a las instituciones de educación superior para cubrir las necesidades de apoyo pedagógico, infraestructura, u otros que requieren los estudiantes en situación de discapacidad o que presenten algún tipo de condición o trastorno.
6. Equilibrio de género: la igualdad entre mujeres y hombres es un requisito en todas las actividades universitarias. Diversas leyes estipulan que la igualdad de género siempre debe promoverse e integrarse en todas las instancias. Los resultados han sido generalmente sustanciales, por ejemplo en Suecia a nivel de estudiantes (de pregrado, magíster y doctorado) y profesores la participación femenina supera el 40%, llegando incluso en algunos casos a más del 60%.

Principales desafíos:

1. Sesgo social en el reclutamiento
El reclutamiento de estudiantes de bajos ingresos o grupos marginales sigue siendo bajo a pesar de muchos años de implementación de políticas de inclusión en universidades. En general, las leyes obligan a las universidades a trabajar por el bienestar socioeconómico y la justicia, sin embargo algunos segmentos sociales de la población muestran una menor probabilidad de iniciar la educación superior. Este es el caso, por ejemplo, de los estudiantes cuyos padres tienen un bajo nivel educativo.
2. Migrantes, Refugiados y Solicitantes de Asilo
El creciente número de refugiados y solicitantes de asilo de las zonas de guerra en Siria, Afganistán y África es un tema muy importante actualmente en Europa. En este sentido, las decisiones políticas de cómo abordar este ámbito son dispares en los países nórdicos. Por ejemplo Suecia ha concedido asilo a un número significativo de migrantes, y los estudios sobre su inclusión indican que de aquellos nacidos en 1988 con al menos un padre nacido en Suecia el 44% comenzó estudios en la educación superior antes de la edad de 25 años. Sin embargo, Dinamarca ha aplicado una política muy estricta de inmigración y asilo, y a nivel universitario, hasta ahora,

ha hecho muy poco en el plano formal para ayudar a incluir a refugiados y solicitantes a la formación superior.

4. Universidades inclusivas en América Latina: México, Argentina y Colombia:

En este marco, en América Latina surgen diversas experiencias de universidades interculturales o indígenas. El Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en educación superior en América Latina (2007), coordinado por Daniel Mato y financiado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) ha dado lugar a diferentes estudios que reportan cerca de 90 experiencias de educación superior indígena en América Latina, distribuidas entre 11 países de la región.

Las universidades interculturales en México:

Entre las experiencias de IES interculturales llama especial atención el caso mexicano, al tratarse del único caso en que la creación de universidades e institutos interculturales obedece a una política gubernamental.

Posteriormente al reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas de México en 2001 y la presión ejercida por los movimientos sociales, en 2004 se crea al interior de la Secretaría de Educación Pública, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Su primera directora, Sylvia Schmelkes, lideró la creación de universidades interculturales, “instituciones de educación superior creadas a partir de convenios entre el gobierno federal y determinados gobiernos estatales para extender la cobertura y facilitar el acceso a la universidad a población que históricamente ha sido excluida de este nivel educativo en particular, pero no únicamente, jóvenes pertenecientes a los pueblos originarios de México” (Mateos y Dietz 2016: 684).

Más allá del tema de la cobertura, la preocupación central detrás de la creación de las universidades interculturales era la de abordar la ausencia de una formación de profesionales adecuada a las necesidades de los indígenas y de sus territorios. En otras palabras, la instalación de universidades en territorios indígenas responde no solo al objetivo de mejorar el acceso sino también de vincular la formación académica y todo el quehacer universitario con la realidad propia del contexto local. Evidentemente que este anhelo implica como eje central la incorporación de la lengua y cultura propia de los pueblos que habitan los territorios en la formación y vida institucional.

Tal como plantean Mateos y Dietz (2016), se trata de “un esfuerzo histórico de descolonizar el sistema universitario; diversificarlo en términos lingüísticos, culturales y étnicos; descentralizarlo y regionalizarlo” (p. 684). Lo anterior tiene profundas implicaciones, ya que requiere repensar el modelo de universidad, reflejo de una cultura eurocéntrica, de un modelo hegemónico del

conocimiento basada en el proyecto de la ciencia moderna y sujeto a los mecanismos de mercado neoliberal (de Sousa Santos, 2014).

La preocupación por instalar otra forma de producción y legitimación del conocimiento, focalizado en la interacción y articulación con las comunidades locales, por un lado, y por generar un nuevo modelo de formación basado en el conocimiento y el diálogo continuo de los estudiantes con los territorios, por otro, está detrás de la idea de “diálogo de saberes”. Los conocimientos disciplinares y los saberes que circulan en el entorno social se conjugan de modo de movilizar un desarrollo endógeno e intercultural a la vez.

Lo anterior requiere de una fuerte relación entre investigación-docencia-comunidad local. Los temas de investigación se generan “bottom-up”, a partir de las necesidades e intereses de las comunidades en diálogo con los saberes académicos.

“La así naciente educación superior intercultural recurre a los conceptos de interculturalidad y de diversidad para hacer hincapié en su carácter incluyente: no se manejan cuotas por etnia, género o clase social, sino que se selecciona a los jóvenes a partir de sus motivaciones, su apoyo comunitario y su compromiso con la región” (Mateos y Dietz 2016: 685). De tal manera, se rompe con el modelo de selección convencional basado en pruebas estandarizadas, validando anteproyectos y entrevistas personales.

En este contexto de instalación del paradigma intercultural, el concepto de “vinculación” con comunidad local es central (Avila *et al.*, 2016), dejando atrás el de “extensión” que posiciona a la comunidad como beneficiaria pasiva del conocimiento universal producido en la academia, el que se “extiende” a la comunidad (Mato 2008).

La vinculación con la comunidad, por su parte, requiere la construcción de saberes prácticos o “saberes-haceres” basados en una reflexión crítica sobre la realidad y la colonialidad de las relaciones, la que se conceptualiza como “saberes-poderes” (Mateos *et al.*, 2016).

En México hay un amplio panorama de universidades interculturales: las promovidas por actores no gubernamentales, como el Instituto Superior Intercultural Ayuuk en Oaxaca, perteneciente al sistema universitario jesuita; la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur de Guerrero y la Universidad Campesina Indígena en Red en Puebla y Chiapas (Schmelkes, 2009); universidades indígenas autónomas; universidades indígenas estatales y universidades y programas de licenciatura dentro de universidades tradicionales, como es el caso de la licenciatura en desarrollo y gestión intercultural, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Dentro de este abanico de modalidades de interculturización de la educación superior destaca el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, que surge en 2005 no como una iniciativa autónoma sino dentro de una universidad estatal y autónoma cual es la Universidad Veracruzana. La UVI tiene su sede administrativa en Xalapa pero consta de cuatro sedes operativas donde se desenvuelve todo el quehacer académico. Estas fueron establecidas en las regiones más desfavorecidas y de más alta presencia indígena, tras un diagnóstico social y etnolingüístico (Dietz 2008a): Huasteca, Totonaca, Selva y Grandes Montañas.

En su organigrama destaca la presencia de los consejos regionales que participan activamente del diseño y desarrollo de la formación en cada territorio. Están compuestos por autoridades locales y representantes de las comunidades.

En todas las sedes se imparte la Licenciatura “Gestión Intercultural para el Desarrollo”. “Se trata de un programa oficial y formalmente reconocido de licenciatura que se subdivide en ocho semestres y que responde a los requisitos de interdisciplinariedad, multi-modalidad, flexibilidad curricular y autonomía estudiantil que ha adoptado la UV en su conjunto como su “Modelo Educativo Integral y Flexible”. Los estudiantes eligen no asignaturas clásicas, sino “experiencias educativas” agrupadas por áreas de formación (básica-propedeútica, disciplinaria, terminal y de elección libre) y por modalidad (presencial, semi-presencial y virtual)” (Dietz 2008b: 359).

De forma similar a otras universidades interculturales, la trayectoria formativa está centrada en la vinculación con las comunidades, la investigación-acción participativa y la reflexión crítica a partir de las herramientas conceptuales y el diálogo en aula y fuera de aula.

La inclusión en universidades argentinas:

Argentina es uno de los países latinoamericanos que presenta un avance notorio en temáticas de inclusión social en la educación superior, que está en directa relación con la política pública que fortalece a la educación pública, desde el retorno a un sistema democrático en los años 80. Para lograr dicho propósito estableció como condiciones: a) mecanismos de ingreso no selectivos, b) gratuidad de los estudios y c) expansión de la oferta, incorporándose en los últimos 20 años programas de becas y tutorías. Con estas políticas se han logrado altas tasas de cobertura, en comparación a otros países latinoamericanos, pero se han mantenido las brechas asociadas a lo socioeconómico, en donde la mayor deserción del sistema universitario se presenta precisamente en los jóvenes de menor ingreso familiar (García de Fanelli, 2014).

Estudios realizados en relación a la experiencia de universidades públicas del conurbano de Buenos Aires, que atienden a los estudiantes con mayor vulnerabilidad social, muestran que la gratuidad y la no restricción en el acceso no aseguran suficientemente la equidad. Es preciso abordar la formación y expectativas de los docentes respecto del tipo de estudiante, discutir y consensuar el rol de las universidades públicas, haciéndose necesaria también la intervención en las necesidades académicas; reconociendo que todas estas estrategias permitirían en su conjunto avanzar a modelos universitarios más equitativos e inclusivos. (Arias, Mihal, Lastra y Gorostiaga, 2015).

La inclusión en universidades colombianas:

Desde el año 2008 el Ministerio de Educación Nacional de Colombia se encuentra realizando programas orientados a la educación inclusiva en la educación superior, todos ellos inspirados en las experiencias de la inclusión

escolar principalmente, situación que cambiaría posteriormente, para inspirarse en experiencias internacionales y una mirada más global de la inclusión. Enfrentando para el año 2015 una tasa de pobreza del 30,3% de la población, una cobertura de educación superior del 47% y una tasa de deserción del 10%, el año 2016 este país crea una política masiva de educación superior inclusiva, que se materializa en diversos programas y en una herramienta denominada Índice de *Inclusión para educación superior* (INES) (Ministerio de Educación Nacional - Colombia, 2016).

Esta política pública se sustenta en los principios de participación, diversidad, interculturalidad, equidad, calidad y pertinencia. Estos principios revelan el carácter global de esta política pública y la definición amplia del concepto de educación superior inclusiva. Este país ha hecho esfuerzos muy relevantes por relacionar la inclusión con los indicadores de calidad de las instituciones de educación superior, y este elemento ha sido trascendental para asegurar su incorporación. Además de esto, “el INES es una herramienta que le permite a las instituciones de educación superior identificar las condiciones en que se encuentran con respecto a la atención de la diversidad, analizar sus fortalezas y oportunidades de mejoramiento y tomar decisiones que cualifiquen el aprendizaje, la participación y la convivencia de la comunidad” (Ministerio de Educación Nacional-Colombia, 2016: 28). Siendo una política muy reciente, aún no existen resultados preliminares sobre la aplicación de este instrumento en las universidades del país, sin embargo una herramienta como esta busca orientar muy de cerca a las instituciones en la integración de estos elementos, facilitando este proceso.

VI. CONCLUSIONES

A partir de la revisión conceptual, teórica y de ejemplos notables en el abordaje de la inclusión en instituciones de educación superior, y del análisis de estas materias a nivel nacional, se presentan a continuación los principales elementos encontrados, junto con una serie de consideraciones que dan cuenta de las características principales de una *universidad que se declara o aspira a ser Inclusiva*.

El actual enfoque inclusivo presente en las IES responde más bien a comprensiones y miradas restringidas de la diversidad, centrada preferentemente en grupos minoritarios o tradicionalmente excluidos. Este enfoque se traduce en la implementación de programas que pueden interpretarse como segregadores, y no desde una mirada transversal de la diversidad, basados en apoyos dirigidos a estudiantes considerados “especiales” o “vulnerables” por su condición étnica, socioeconómica, de género, discapacidad, entre otros. Sin embargo, la visión de inclusión que se consigna en este documento, se hace cargo de las limitaciones señaladas por la literatura internacional respecto a esta noción de diversidad, para asumir una idea de diversidad como esencial a la condición de ser persona y de inclusión como un proceso que atañe a todos y todas y no a algunos o algunas, “los especialmente diversos”.

La atención puesta en la comunidad educativa, más que en ciertos grupos de estudiantes, por la que aboga esta visión de la inclusión no va en desmedro de las políticas y acciones orientadas a brindar apoyos particulares a los estudiantes desfavorecidos, por diferentes circunstancias históricas y sociales, en pos de la equidad. Al contrario, se busca que las acciones que tienen el objetivo de revertir la situación de desventaja de algunos grupos, adquieran sentido y consistencia en el marco de un proceso integral de cuestionamiento y revisión del quehacer de la institución y comunidad educativa a la luz de los valores de la inclusión.

A continuación se presenta una serie de atributos que debieran reunir las instituciones que se adscriben a un paradigma inclusivo. Sus fundamentos están dados por las experiencias prácticas, la literatura académica y los marcos normativos revisados en este capítulo:

1. Una institución de educación superior inclusiva busca contribuir a la construcción de sociedades más equitativas y democráticas. Para esto es fundamental que aporte al *bienestar del territorio local y nacional* desde la identidad institucional y los principios que la fundamenta y en todas las dimensiones de su quehacer - docencia, investigación, extensión y vinculación con el medio.
2. El enfoque de derechos promueve una IES inclusiva que busca todas las formas para *derribar las barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación o bienestar de los estudiantes*, compatiblemente con el compromiso con la excelencia y la responsabilidad ante una sociedad que requiere el dominio de competencias profesionales cada vez más complejas. Se espera que el *enfoque de derechos* permee la cultura organizacional, las políticas institucionales y las prácticas cotidianas.
3. La inclusión estudiantil en educación superior se concibe como el resultado de una *responsabilidad compartida entre el Estado y la institución educativa*.
4. La instalación de instituciones de educación superior inclusivas, implica la *intervención en distintos niveles de acción, macro y microinstitucional*, que considere transformaciones organizacionales superiores a los actuales programas de acompañamiento dirigidos a grupos específicos, transitando hacia un foco de abordaje integral, que involucre a toda la comunidad educativa.
5. El involucramiento activo de la comunidad educativa y la necesidad de contribuir a la formación ciudadana y democrática, en el marco de la educación superior, requiere de *la participación activa de todos los miembros de su comunidad*.

Esta participación activa de todos los actores en diferentes instancias de diálogo, permite por un lado hacer propia la institución y empoderarse de su trayectoria académica (en el caso de los grupos que tradicionalmente han estado subrepresentados en la educación superior); y por otro, favorece la apropiación de una mirada inclusiva en todos los miembros de la comunidad.

6. Las instituciones de educación superior que tienen la inclusión como principio fundante, requieren abordar el tránsito académico del estudiante en tres niveles, *acceso, permanencia y egreso*, y generar condiciones desde su gestión para su implementación, en el marco de sus posibilidades prácticas, sus particularidades contextuales y sin cambiar el perfil de egreso comprometido con la sociedad.
7. Las IES que adoptan un enfoque inclusivo se adscriben a un nuevo paradigma que exige transitar desde una mirada del *sujeto 'estudiante' al sujeto "persona"*. Lo anterior implica avanzar desde la construcción curricular como eje articulador de la labor formativa, hacia la construcción de experiencias estudiantiles, que involucran, además del currículo, los espacios de aprendizaje, de ocio y de participación en la vida universitaria y los servicios estudiantiles, impactando en su calidad de vida, en general.
8. La implementación de un enfoque inclusivo en educación superior requiere de fuertes *transformaciones en todas sus funciones y niveles de gestión*, a nivel de la docencia, requiere la incorporación de enfoques y metodologías innovadoras, como el Diseño Universal - Accesibilidad Universal; mientras que a nivel de gestión requiere la instalación de prácticas institucionales que cuenten con recursos e incentivos permanentes y adecuados para la transformación institucional.
9. *Transformación de la cultura institucional*, requiere posicionar los temas de valoración de la diversidad, equidad y justicia social y los desafíos para lograrlos como objeto de constante reflexión al interior de los distintos estamentos involucrados en la praxis académica. En otras palabras, al ser la inclusión un proceso orientado hacia un ideal de colectivo basado en relaciones de respeto, valoración recíproca y reconocimiento de derechos, se hace fundamental la instalación de mecanismos permanentes de "automonitoreo" respecto al estado de avance hacia ese ideal y de rectificación de las estrategias en acto. Lo anterior va de la mano con el establecimiento de instancias de reflexión y debate sobre el sentido y los alcances de la inclusión, concepto que, tal como se ha mostrado, tiene diferentes interpretaciones y concreciones.
10. Si bien la inclusión apunta a una transformación de la comunidad entera más que al apoyo de grupos particulares, una institución educativa inclusiva se hace especialmente cargo de *inequidades históricas* que han afectado, en particular, a ciertos grupos del sistema de educación superior sea en términos de acceso, de resultados académicos, de calidad en la experiencia personal y académica dentro de la institución. Nos referimos especialmente a estudiantes que por pertenecer a un pueblo originario o inmigrante, por razones de diversidad sexual o por origen socioeconómico se han visto repetidamente discriminados o perjudicados en el contexto de educación superior.
11. La inclusión ha de considerarse, también, una respuesta a la multiculturalidad, que ya se ha convertido en una característica intrínseca de nuestra sociedad. En este sentido, en Latinoamérica, ante la presencia de pueblos originarios, se hace particularmente importante incorporar explícitamente, en el enfoque inclusivo de las IES, *la interculturalidad* como perspectiva

que busca por un lado, el reconocimiento y la participación de los pueblos originarios y el diálogo con el patrimonio cultural y los saberes de los cuales estos son portadores; y por otro, la formación de toda la población para una ciudadanía multicultural.

Finalmente, y en el espíritu original del concepto de inclusión y diversidad reseñado en el capítulo, es importante considerar que no existe un concepto unívoco (o transversal) de inclusión, y que sus implicaciones prácticas dependen fuertemente de los marcos culturales y contextuales en que se desenvuelven las instituciones. Es por esto que, dada la necesidad de establecer lenguajes comunes que superen las fronteras institucionales en un escenario de constante transformación, se hace necesario un marco conceptual y de acción común –como el presente en este capítulo– que aporte tanto a las políticas públicas como a las políticas institucionales para la construcción de un sistema educativo genuinamente inclusivo, que tengan como objetivo la construcción de sociedades más inclusivas y con mayor justicia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001) Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M.; Booth, T. (2002). Índice de inclusión. Disponible en: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Ainscow, M.; Echeita, G. (2010). “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”. En *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Granada, España*. Disponible en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Antikainen, A. (2006). In search of the nordic model in education. En *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (3), 229-243. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/248962018_In_Search_of_the_Nordic_Model_in_Education
- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. En *Actualidades investigativas en educación*, 4 (2). Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/447/44740217/>
- Arias, M.; Mihal, I.; Lastra, K.; Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en el conurbano bonaerense en Argentina. Un análisis de las políticas sociales para favorecer la retención. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (64): 47-69- Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14032722004.pdf>
- Arriagada, I. (2006). “Formas y Complejidades de la Acción Afirmativa en educación superior”. En *Díaz-Romero, P. (Editora) Caminos para la Inclusión en educación superior*. Fundación Equitas, Santiago.

- Atria, R. (2008). “¿Estado Bienestar en Chile?” En *II Escuela Chile-Francia, Universidad de Chile, del 21 al 25 de abril de 2008, Santiago, Chile*.
- Ávila, L.; Betancourt, A.; Arias, G.; Ávila, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (70): 759-783. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14046162005.pdf>
- Banco Mundial (1997). El Estado en un mundo en transformación. Informe sobre el desarrollo mundial 1997. Washington.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3): 1-15. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Blanco, R. (2008). “Marco conceptual sobre la educación inclusiva”. En *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Aportes a las discusiones de los talleres de la Conferencia Internacional de Educación*. Oficina Internacional de Educación. UNESCO, 25-28 de noviembre de 2008, Ginebra, Suiza. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf
- Bowman, N.A. (2010). College diversity experiences and cognitive development: a meta-analysis. En *Review of Educational Research*, 80: 4-33. Disponible en: https://www.jstor.org/stable/40658444?seq=1#page_scan_tab_contents
- Bowman, N.A. (2011). Promoting participation in a diverse democracy: a meta analysis of college diversity experiences and civic engagement. En *Review of Educational Research*, 81: 29-68. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654310383047?journalCode=rera>
- Brunner, J. (2002). Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina. Disponible en: https://www.ses.unam.mx/docencia/2007I/Lecturas/Mod5_Brunner.pdf
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. En *Perfiles educativos*. Vol. 33. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000500018&script=sci_arttext
- Canales A.; De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. En *Revista Calidad de la Educación*, 26: 173-201. Disponible en: <https://www.cned.cl/proyecto-de-investigacion/factores-explicativos-de-la-desercion-universitaria>
- Carrillo, S.; Ríos, J. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios: el caso de la Universidad de Guadalajara, México. En *Revista de la educación superior*, Vol. XLII (2), N° 166. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v42n166/v42n166a1.pdf>

- Centro de Estudios de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile CEFECH (2012). *Encuesta de Caracterización de Estudiantes de la Universidad de Chile 2011*. Chile: Universidad de Chile. Disponible en <http://www.cefec.cl/archivos/>
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación- CIDE (2003). *Encuesta Nacional de Actores del Sistema Educativo*, realizada en el año 2003. Disponible en: <http://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2017/03/mfn248.pdf>
- Chiappa, R.; Muñoz García, A. (2015). Equidad y capital humano avanzado: Análisis sobre las políticas de formación de doctorado en Chile. En *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*. Vol N° 14, 17-30. Valparaíso. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/621>
- Conferencia Regional de educación superior en América Latina y el Caribe - CRES (2008). Disponible en: <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>
- Comisión Nacional de Acreditación (2015). *Glosario de términos complementarios criterios de acreditación de pregrado*. Disponible en: <https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/Glosario%20Pregrado.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (2017). *Índices tendencias educación superior 2017*. Disponible en https://www.cned.cl/sites/default/files/tendencias_matricula_pregrado_2017.pdf
- Consejo Superior de Educación (2007). *¿Cuál es el origen escolar de los alumnos de educación superior hoy? Informe de datos de índices 2004-2006*. Disponible en: www.cned.cl
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Editorial Trilce: Montevideo. Disponible en: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf
- De Sousa Santos, B. (2014). *Derechos humanos, democracia y desarrollo*. Editorial Colección de Justicia: Bogotá. Disponible en: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Derechos%20Humanos%20Democracia%20y%20Desarrollo.pdf>
- Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva de Costa Rica (2004). Disponible en: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/mesoamerica/bienios/b20032004/declaracionfinal.pdf>
- Díaz, D. G. (2003). *Las rutas históricas de la globalización*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Díaz - Romero, P. (2017). *Equidad social, Inclusión y Reforma a la educación superior: Los supuestos en debate*. <https://es.scribd.com/presentation/362060531/Agenda-Publica-y-Reforma-2017#>

- Dietz, G. (2008a) “Los estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas: ¿Nuevos sujetos, nuevos enfoques”. En *Cuadernos Interculturales*, 6 (10):11-14. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/552/55261002.pdf>
- Dietz G. (2008b). El paradigma de la diversidad cultural: tesis para el debate educativo. En Conferencias Magistrales del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Comie. Disponible en: <http://www.egrupos.net/cgi-bin/eGruposDMime.cgi?K9U7J9W7U7xumopxCRMV-QPYy-qnemo-CSWPXYRCvthCnoqdy-qlhhyCWXRegb7>
- Díez-Amigo, S. (2014). Improving the Access to Higher Education for the Poor: Lessons from a Special Admission Program in Chile. En *Munich Personal RePEc Archive*. Disponible en: <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/62915/>
- Donoso, S.; Cancino, V. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. En *Revista Calidad en la Educación*, 26, 203-244.
- Dubet, F. (2011). Modelos de igualdad para la justicia, en la sociedad y en la escuela. Entrevista a François Dubet, por Ivan Schuliaquer, Propuesta Educativa Número 36, Año 20, Nov. 2011, Vol. 2, págs. 79 a 85. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/36.pdf>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, “voz y quebranto”. En *Revista Electrónica sobre Innovación y Cambio en Educación*, N° conmemorativo del 10 aniversario de la publicación. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>
- Echeita, G.; Ainscow, M. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Instituto Nacional de la Juventud - Chile (2012). Encuesta Nacional de la Juventud 2012. Disponible en: www.injuv.cl
- Ferreyra, MM; Avitabile, C; Botero, J.; Haimovichz, F.; Urzúa, S. (2017). At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean. Directions in Development - Human Development. World Bank, Washington, DC. © World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26489>
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) (2006). Equidad de género y reformas educativas: Argentina Chile, Colombia, Perú. Hexagrama Consultoras: Santiago de Chile. Disponible en: http://www.opech.cl/bibliografico/educsuperior/superior_conocimiento/estudio_comparado_acceso_enfoque_genero.pdf#page=102

- Federación de Estudiantes de la Universidad Católica- FEUC (2011). MA-PAU: la red de papás y mamás universitarios. Noticia disponible en web http://vidauniversitaria.uc.cl/component/option,com_noticias/task,ver/id,366/Itemid,5/
- Ferreira, M. (2007). Sociología de la discapacidad: investigación y compromiso. En III Congreso Nacional Discapacidad y Universidad. Disponible en: https://www.um.es/discatif/TEORIA/Ferreira_Zaragoza.pdf
- Fornet-Betancourt, R. (1999). Supuestos filosóficos del diálogo intercultural. En *Revista de Filosofía*, 32 (96): 343-371. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2432888>
- Gairin Sallán, J.; Suárez, C. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. En *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 46: 1-15. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99843455009.pdf>
- Gallardo, G.; Lorca, A.; Morrás, D. y Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. Pensamiento Educativo. En *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 135-151. Disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/684/public/684-1994-1-PB.pdf>
- García-Huidobro, J. E. (2006). Desafíos para las Políticas de Equidad e Inclusión en la educación superior Chilena. Caminos para la Inclusión en la educación superior en Chile, Acción Afirmativa (Vol. 5). Santiago de Chile.
- García de Fanelli, A. (2014) Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y la graduación. En *Páginas de Educación*, 7 (2): 275-297. Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682014000200007&script=sci_abstract
- Gentili, P. (2006). Educación y desigualdad en el acceso a la educación superior brasileña: el desafío de las políticas de acción afirmativa. En: *Díaz-Romero, Pamela (Editora) (2006). Caminos para la Inclusión en la educación superior*. Santiago: Fundación Equitas. Pp. 74-92.
- Gil, F.; Del Canto, C. (2012). El caso del programa Propedéutico en la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 49 (2): 65-8. Disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/539>
- Gobierno de Chile - Ley N° 19.284, que establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30651>
- Gobierno de Chile - Ley N° 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>

- Gobierno de Chile - Ley N° 20.201, que modifica el DFL N° 2 DE 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=263059>
- Gobierno de Chile - Ley N° 20.370, que establece la Ley General de Educación. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Gobierno de Chile - Ley N° 20.845, de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, que elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Gobierno de Chile - Ley N° 21.015, que incentiva la inclusión de personas con discapacidad al mundo laboral. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1103997>
- Gobierno de Chile - Ley N° 21.091, sobre educación superior. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1118991>
- Godoy, M.P.; Meza, M.L. y Salazar, A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile, Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial. Disponible en: http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf
- González, L.E. (2005). Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. IESALC-UNESCO. Chile. Disponible en: https://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/REPI-TENCIA_DESERCION_L_E_Gonzalez_2005.pdf
- Guendel, L. (1999). La política pública y la ciudadanía desde el enfoque de los Derechos Humanos: la búsqueda de una nueva utopía. UNICEF. Costa Rica. Disponible en: <https://www.civilisac.org/civilis/wp-content/uploads/derechos-humanos-y-polc3adticas-pc3bublicas-guendel-1.pdf>
- Gutmann, Amy (1993). *Democratic education*. Editorial Princeton University Press.
- Hout, Michael, y Thomas DiPrete (2004). “What We Have Learned: RC28’s Contributions to Knowledge About Social Stratification”. Documento de trabajo, Universidad de California-Berkeley. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0276562405000028>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. En *Estudios Pedagógicos XXXVI*, N° 1: 287-297. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100016
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*, Paidós, Barcelona.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Ediciones FACES / UCV. Disponible

en: <https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>

- Latorre, C.; González, L.; Espinoza, O. (2009). Equidad en educación superior. Análisis de las políticas de la Concertación. Santiago. Disponible en: http://www.piees.cl/wp-content/uploads/2017/03/570.002_latorre.pdf
- Lissi, M.; Zuzulich, S.; Salinas, M.; Achiardi, C.; Hojas, A.; Pedrals, N. (2009) Discapacidad en contextos universitarios: Experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Calidad de la Educación. N° 30, 307. Disponible en: http://sid.usal.es/idocs/F8/ART13185/discapacidad_en_contextos_universitarios_expe_del_piane.pdf
- Lissi, M.; Zuzulich, S.; Hojas, A.; Achiardi, C.; Salinas, M. y Vásquez, A. (2013). En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile: Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora. Salesianos. Chile. Disponible en: http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/08/2014_0805_inclusion_educacion_superior_Inclusiva_en_Chile.pdf
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26 (2): 131-160, Universidad de Zaragoza, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>
- Lundahl, L. (2016). Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. En *Research in Comparative and International Education*, 11 (1). Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1745499916631059>
- Manosalva, S. y Tapia, C. (2014). Educación especial y su desarrollo histórico como dispositivo de control de la infancia con discapacidad. En *Temas de Educación*, 20 (1). Disponible en: <http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/518>
- Marchesi, A.; Blanco, R. y Hernández, L. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. OEI / Fundación MAPFRE. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article13613>
- Mateos, L.; Dietz, G.; Mendoza, G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. En *Revista mexicana de investigación educativa*, 21 (70). Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300809
- Mateos, L.; Dietz, G. (2016). Universidades interculturales en México. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (70): 683-690. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14046162002.pdf>
- Mato, D. (2008). Diversidad Cultural e Interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf>

- Mato, D. (2012). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas, UNESCO-IESALC, Caracas. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=2&rowid=134&lang=es
- McCowan, T. (2007). Expansion without equity: An analysis of current policy on access to higher education in Brazil. En *Higher Education* 53: 579-598. Disponible en: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10734-005-0097-4.pdf>
- McCowan, T. (2011). Opening spaces for citizenship in higher education: three initiatives in English universities. En *Studies in Higher Education*, 37 (1). Disponible en: https://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2010.493934#.Wx_ImkgvzIV
- McCowan, T. (2012). Is There A Universal Right To Higher Education?, En *British Journal of Educational Studies*, 60 (2). Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00071005.2011.648605>
- Ministerio de Desarrollo Social - Chile (2013). Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional - CASEN 2013. Disponible en: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Presentacion_Resultados_Encuesta_Casen_2013.pdf
- Ministerio de Educación - Chile (2016). Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas. Chile. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/2017/03/07/orientaciones-comunidades-educativas-inclusivas/>
- Ministerio de Educación - Chile (2014). Fundamentos del PACE. Elementos que fundamentan este programa y su etapa piloto. Santiago. Disponible en: http://www.uchile.cl/documentos/fundamentos-del-pace_110549_5_5112.pdf
- Ministerio de Educación Nacional - Colombia (2016). Índice de inclusión para educación superior. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf
- Molina, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. En *Revista de Investigación*, núm. 70: 95-115. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142010000200008
- Montané, A.; Pessoa de Carvalho, ME. (2012). Diálogo sobre género: justicia, equidad y políticas de igualdad en educación superior (Brasil y España). En *Revista Lusófona de Educação*, 21, 97-120. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/349/34924585006/>
- Núñez, A. (2010). “Propedéuticos en la educación superior chilena y política pública educativa”. En *Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva*. UNESCO-USACH-Fundación Equitas. Disponible en: <https://issuu.com/fundacion.equitas/docs/propedeutico-impresion>

- NUS and Endsleigh Insurance (2013). “77% of students now work to fund studies”. Noticia disponible en web: <https://www.endsleigh.co.uk/press-releases/10-august-2015/>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico - OCDE (2009). Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La educación superior en Chile. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/la-educacion-superior-en-chile_9789264054189-es
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico - OCDE (2011). Citado en Díaz - Romero, P. (2017). *Equidad social, Inclusión y Reforma a la educación superior: Los supuestos en debate*. <https://es.scribd.com/presentation/362060531/Agenda-Publica-y-Reforma-2017>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico - OCDE (2013). Revisión de Políticas Nacionales de Educación El aseguramiento de la calidad en la educación superior en Chile 2013. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-el-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-superior-en-chile-2013_9789264191693-es
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico - OCDE (2015). Estudios económicos de la OCDE. Chile. Visión General. París. Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo PACE (2014).
- Ocampo, A. (2014). Los desafíos de la “inclusión” en la educación latinoamericana en el siglo XXI. En *Conferencia* Conmemoración del día Internacional de la Discapacidad, Universidad de Playa Ancha. Disponible en: www.senadis.gob.cl
- Ocampo, A. (2015). Consideraciones Epistemológicas para una Educación Inclusiva más oportuna: la necesidad de un nuevo paradigma epistémico, 4 (8): 11-17. En *Revista Torreón Universitario*. Disponible en: <http://repositorio.unan.edu.ni/5791/>
- Ocampo, A. (2016) Los dilemas de una Educación Inclusiva. Apostar por una re-construcción y modernización de sus bases teóricas. En *Revista Humanidades Fortaleza*, 31 (1): 121-149. Disponible en: <http://periodicos.unifor.br/rh/article/view/4837>
- Organización de las Naciones Unidas - ONU (1993). Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para personas con discapacidad. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>
- Organización de las Naciones Unidas - ONU (2008). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas - ONU (2015). Agenda de Educación 2030. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education-2030/>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2000). Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2001). Declaración universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural. Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2007). Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001528/152894S.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2009). Conferencia mundial sobre la educación superior. Disponible en: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2015). Estrategia de educación de la UNESCO 2014-2021. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231288s.pdf>
- Organización Mundial de la Salud - OMS (2011). Informe mundial sobre discapacidad. Disponible en: <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/302>
- Orellana, V. (2014). Panorama actual y desafíos de la educación superior en América Latina y el Caribe. En *Apuntes y desarrollo post 2015*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE06-ESP.pdf>
- Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo - PACE (2014). Fundamentos del PACE. Disponible en: <http://docplayer.es/14778373-Fundamentos-del-pace-elementos-que-fundamentan-este-programa-y-su-etapa-piloto-antecedentes-de-contexto.html>
- Pidgeon, M. (2016). More Than a Checklist: Meaningful Indigenous Inclusion in Higher Education. En *Social Inclusion*, 4 (1): 77-91. Disponible

en: <https://search.proquest.com/openview/ebc5eff587b346a9654356ed-648028ce/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2029222>

- Pizarro, M. (2003). Educación, democracia y participación. En *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1): 101-105. Disponible en: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Pizarro_EvaluacionDemocraciaParticipacion.pdf
- Planas-Coll, J.; Enciso-Ávila, Isabel-María (2013). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios?. En *Revista Iberoamericana de educación superior*, 5 (12): 23-45. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287214719419>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD (2017). Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile. Santiago de Chile. Disponible en: http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza-Libro-DESIGUALES-final.pdf
- Puig, JM., et al. (2011). “Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía”, citado por González, J. (2015). En *Educación, Desarrollo y cohesión social*. Ediciones Universidad Castilla - La Mancha. Cuenca. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=652312>
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. Caracas. Disponible en: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ESuperior%20en%20AMERICA%20LATINA.pdf>
- Sebastián, C. (2007) La Diversidad Interindividual como una Oportunidad para el Aprendizaje de los estudiantes de educación superior. En *Revista Calidad en la Educación, CSE*, vol 26: 81-101. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2384808>
- Servicio Nacional de la Discapacidad - Chile (2015). II Estudio Nacional de la Discapacidad. Disponible en: https://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii_estudio_nacional_de_discapacidad
- Schmelkes, S. (2009). Multiculturalismo, educación intercultural y universidades. Silva, M. (Comp.) *Nuestras universidades y la educación intercultural*, Santiago de Chile, Universidad de Chile, pp. 23-46.
- Slee, R. (2012). La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Morata. *Enseñanza & Teaching*, pp. 217-226.
- Sobrero, V; Lara-Quinteros, R; Méndez, P y Suazo, B. (2014). Equidad y diversidad en universidades selectivas: la experiencia de estudiantes con ingresos especiales en las carreras de la salud. En *Revista de investigación Educativa Latinoamericana, Pensamiento Educativo*. 51 (2): 152-164. Disponible en: http://www.pieces.cl/wp-content/uploads/2017/03/521.023_sobrero.pdf
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism*. Editorial Princeton University Press.

- Tenti Fanfani, E. (2013). La construcción social del oficio docente: Historia y desafíos actuales. Ediciones IPE/UNESCO. Disponible en: <http://slideplayer.es/slide/3497153/>
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. En *Cuadernos Interculturales*, 3 (5). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/552/55200506.pdf>
- Tünnermann Bernheim, C. (1999). “Historia de la universidad en América Latina”. Iesalc/Unesco, Caracas, Venezuela. Disponible en: <http://www.enriquebolanos.org/media/publicacion/2980.pdf>
- Vásquez, L. (2009). ¿Estudias y trabajas?. Los estudiantes trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXIX (3-4): 121-149. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27015078006.pdf>
- Vásquez, B. y Alarcón, E. (2016). La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. En *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53 (2): 1-19. Disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/876/1781>.
- Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. En *Folios Segunda época*, 37 (Primer semestre 2013): 95-113. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a07.pdf>
- Victoria Maldonado, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. En *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46 (138). Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v46n138/v46n138a8.pdf>
- Whiteford, G. (2017). Participation in higher education as social inclusion: An occupational perspective. En *Journal of Occupational Science*, 24 (21). Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14427591.2017.1284151>
- Williamson, G. (2011). “Educación Superior, Interculturalidad, Inclusión: Caminos y Caminantes”. En *Inclusión social, interculturalidad, y equidad en la educación superior: Seminario Internacional Inclusión Social y Equidad en la educación superior*. Disponible en: http://www.comunicacionypobreza.cl/wp-content/uploads/2011_inclusion_social_interculturalidadyequidad_en_la-educacion_superior.pdf#page=37

ESTADO DEL ARTE DE LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS UNIVERSIDADES DEL GRUPO OPERATIVO CINDA

MARIELA GONZÁLEZ
ZITA MUÑOZ
NANCY AMPUERO
LUIS LONCOMILLA
FRANCISCO NÚÑEZ
ÁLVARO POBLETE
ANDREA MINTE
ELIZABETH ÁLVAREZ
MARÍA LUISA RIVEROS
ALEXIS MAMANI⁵

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha generado un debate público sobre la necesidad de promover la equidad, la diversidad y la inclusión en el contexto educativo y, particularmente, en la educación superior. Las investigaciones señalan que, si bien en 30 años se ha pasado de una educación elitista a una educación de acceso masivo, dicho crecimiento se ha visto acompañado por un desarrollo estratificado, siendo los sectores de menores recursos los que han quedado mayoritariamente excluidos de las instituciones de alta selectividad (Bellei y Orellana 2012). Como consecuencia, no solo existen desigualdades en las distintas etapas del tránsito por la educación superior (acceso, permanencia, egreso e inserción laboral posterior), sino que la riqueza de la experiencia educativa de los estudiantes pertenecientes a los distintos segmentos del sistema se ve restringida al no tener oportunidades de interactuar con pares de realidades socioculturales diferentes.

Desde esta perspectiva, ya no es posible hablar de formación de calidad y excelencia académica si estas no se desarrollan en un ambiente diverso e inclusivo. Durante los últimos años ha ido tomando importancia el debate y la investigación nacional en torno a alternativas orientadas a revertir la desigualdad en la educación superior. Las recomendaciones de organismos internacionales y la presión generada por las movilizaciones sociales en el último decenio (OCDE, 2009), fueron configurando un escenario propicio para que en los sucesivos gobiernos se haya ido relevando en Chile el tema de la equidad e inclusión en la educación superior. Esto se ha traducido en el diseño e imple-

⁵ Mariela González, Zita Muñoz, Nancy Ampuero, y Luis Loncomilla, Universidad Austral de Chile, Francisco Núñez, Álvaro Poblete, Universidad de Los Lagos; Andrea Minte, Universidad de Playa Ancha; Elizabeth Álvarez, María Luisa Riveros y Alexis Mamani, Universidad de Antofagasta.

mentación de programas concretos de ingreso, complementarios o alternativos a la PSU, al igual que la generación de programas de acompañamiento para la permanencia de los estudiantes en las instituciones de educación superior.

Desde este punto de vista, es fundamental analizar y sistematizar las buenas políticas y mecanismos que desarrollan universidades en Chile y avanzar en reconocer la educación superior como un espacio de convivencia en el que confluyen y coexisten diversidad de talentos, culturas y etnias, situaciones de discapacidad, identidades de género y condiciones u orientaciones sexuales. Asumir esta diversidad favorece los aprendizajes complejos y amplios, la formación en valores democráticos y el respeto a los derechos fundamentales.

En este contexto y en el marco del proyecto “Propuesta de Orientaciones Prácticas para una Formación Inclusiva en las Universidades Chilenas”, el presente capítulo tiene como propósito analizar el estado del arte de la inclusión en educación superior, tomando como base el grupo operativo de las Universidades pertenecientes a CINDA. Para lo anterior, se pretende desarrollar un análisis descriptivo que dé cuenta de los mecanismos de inclusión desarrollados por las universidades del GOP, en los distintos ámbitos del quehacer universitario: pregrado, posgrado, investigación, vinculación con el medio y gestión; al igual que analizar en profundidad aquellos ámbitos del quehacer universitario que concentre la mayor cantidad de mecanismos de inclusión en las universidades.

II. METODOLOGÍA

Para levantar la información relacionada con la inclusión en educación superior, específicamente respecto a la existencia de documentos institucionales formales en materia de inclusión (políticas, reglamentos, resoluciones, decretos u otros, e iniciativas) y mecanismos implementados por las instituciones de educación superior (IES) en los distintos ámbitos del quehacer universitario; se diseñó un instrumento de consulta a aplicar a las 16 universidades participantes del GOP.

Para organizar la información, en cada uno de los ámbitos del quehacer universitario, se dispusieron inicialmente 4 áreas temáticas vinculadas a la inclusión: trayectoria académica en contextos de alta vulnerabilidad, discapacidad, multiculturalidad y equidad de género y una quinta área que otorga la posibilidad de incorporar alguna temática que no haya sido abordada en las áreas anteriores. Finalmente luego de un pilotaje realizado con las IES del GOP, se incorporó una sexta área temática dirigida a indagar respecto de barreras para la inclusión que inciden o se encuentren presentes en las IES participantes.

Para efectos de este trabajo las áreas temáticas fueron definidas operativamente de la siguiente manera:

Trayectoria académica en contextos de alta vulnerabilidad: Considera aquellas disposiciones normativas e iniciativas basadas en el reconocimiento de la trayectoria escolar de estudiantes (mérito académico) provenientes de contextos socioeducativos desfavorecidos, para el ingreso y permanencia en la

universidad que se desarrollen en el ámbito del pregrado, posgrado, vinculación con el medio y gestión institucional.

Discapacidad: Contempla las disposiciones normativas e iniciativas dirigidas a promover el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas en situación de discapacidad, contribuyendo al pleno disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad, que se desarrollen en el ámbito del pregrado, posgrado, vinculación con el medio y gestión institucional.

Multiculturalidad: Supone aquellas disposiciones normativas e iniciativas que promueven la igualdad, respeto, integración y convivencia armónica entre dos o más culturas, que se desarrollen en el ámbito del pregrado, posgrado, vinculación con el medio y gestión institucional.

Equidad de Género: Considera las disposiciones normativas e iniciativas en equidad de género, dirigidas a garantizar a todas las personas, independientemente de su género, las mismas condiciones, oportunidades y tratamiento, considerando las características particulares de cada cual y que se desarrollen en el ámbito del pregrado, posgrado, vinculación con el medio y gestión institucional.

Otros: Supone otras disposiciones normativas e iniciativas de inclusión, que no hayan sido consideradas o abarcadas en las categorías indicadas anteriormente.

Barreras para la Inclusión: Considera las variables que impiden o inhiben la participación e inclusión y se subdividen en 3 categorías generales:

Barreras políticas: Se relacionan con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la institución educativa, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Barreras culturales: Se relaciona con la creación de una comunidad educativa segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por toda la comunidad educativa.

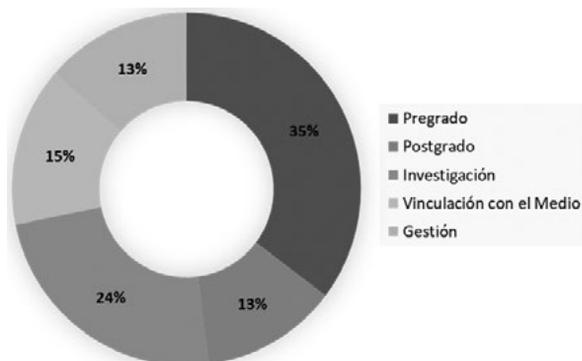
Barreras prácticas: dimensión asociada a las prácticas educativas, y cómo estas pueden transformarse en barreras, cuando reflejan aspectos de la política y la cultura que pueden traducirse en exclusión.

III. RESULTADOS

a) **Mecanismos de inclusión y barreras en los distintos ámbitos del quehacer universitario**

Las IES del GOP reportan un total de 340 mecanismos de inclusión, que para los ámbitos de pregrado, posgrado, investigación y vinculación con el medio se detallan en anexo. La mayor cantidad de mecanismos reportadas por las IES fueron informadas en el ámbito del pregrado e Investigación (figura N° 1).

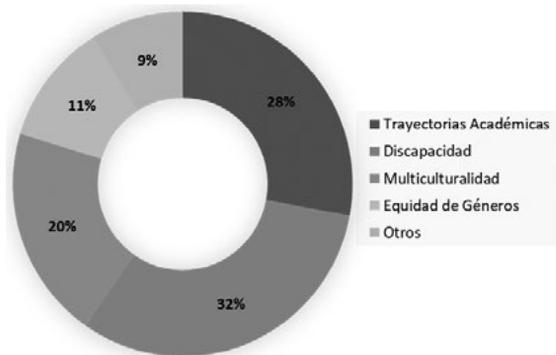
FIGURA N° 1
MECANISMOS DE INCLUSIÓN EN DISTINTOS ÁMBITOS DEL QUEHACER
UNIVERSITARIO DE LAS IES DEL GOP



1. *Iniciativas de Inclusión y su distribución por áreas temáticas*

Respecto de los mecanismos informados por área, la mayor proporción corresponde a discapacidad, seguido de trayectorias académicas (figura N° 2).

FIGURA N° 2
ÁREAS TEMÁTICAS INFORMADAS POR LAS IES DEL GOP



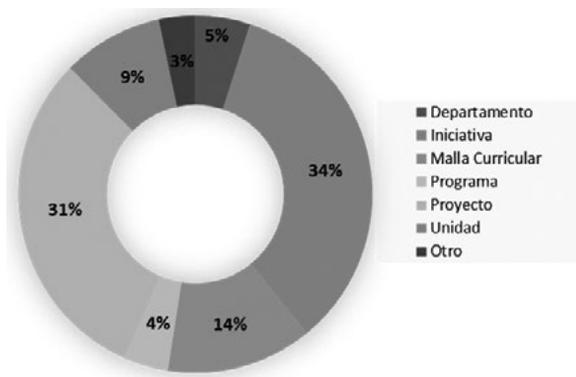
A continuación se presentan los resultados obtenidos en los distintos ámbitos del quehacer universitario y se explicitan algunas barreras a la inclusión en la educación superior:

Pregrado

En el ámbito del pregrado, las 16 universidades participantes del estudio informaron un total de 120 mecanismos relacionados con inclusión.

Se solicitó a las universidades señalar en cuál de las siguientes categorías se instalan dichos mecanismos: departamento, iniciativas, malla curricular, programa, proyecto, unidad y otro. Predomina la categoría 'iniciativas' con 41 acciones, seguida por la categoría Proyecto con 37, otras 16 se categorizan en malla curricular (figura N° 3).

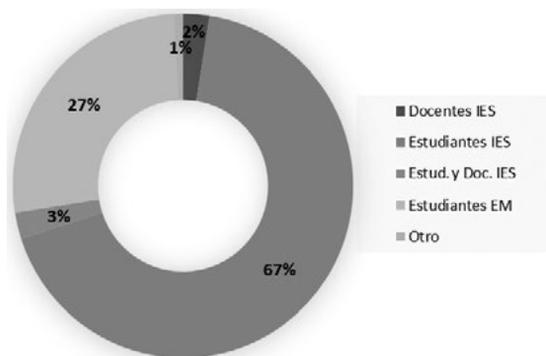
FIGURA N° 3
DISTRIBUCIÓN DE MECANISMOS POR CATEGORÍA - NIVEL ESTRATÉGICO DENTRO DE LA IES



Puede sostenerse que solo el 18% de las acciones de inclusión informadas se encuentran institucionalizadas ya que radican en unidades, departamentos o programas. Si bien es un porcentaje menor, se encuentran presentes en el 69% de las universidades participantes del estudio.

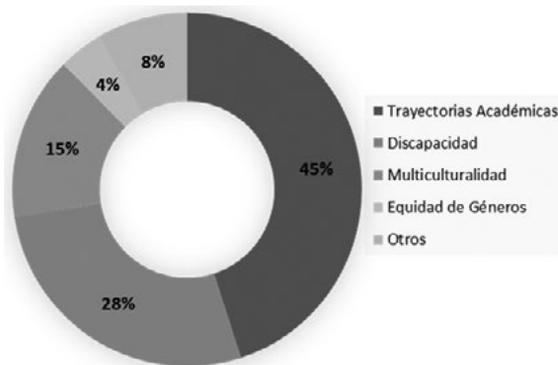
En cuanto a los destinatarios de las acciones de inclusión, se evidencia que la mayoría de los mecanismos están dirigidas a estudiantes de las IES.

FIGURA N° 4
DISTRIBUCIÓN DE MECANISMOS POR GRUPO DESTINATARIO



Al observar las áreas temáticas asociadas a estos mecanismos (Figura N° 5), la mayoría corresponde a trayectorias académicas y discapacidad, reportándose 54 y 33 acciones, respectivamente. El ámbito que presenta la menor cantidad de mecanismos corresponde a equidad de género, con solo 5 acciones.

FIGURA N° 5
MECANISMOS EN PREGRADO DISTRIBUIDOS POR ÁREA TEMÁTICA



– Trayectorias Académicas en el ámbito del Pregrado

De los 54 mecanismos de inclusión informados en el ámbito de *Trayectorias Académicas*, se identifica que el 44% está destinado a estudiantes de enseñanza media pertenecientes a los sectores más vulnerables de Chile y el 56%, dirigido a estudiantes de la propia institución.

Los mecanismos destinados a estudiantes de enseñanza media, concierne a 10 de las 16 universidades participantes del estudio corresponden

al Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la educación superior (PACE), programas propedéuticos⁶, proyectos de establecimiento de cupos que permitan el acceso de estudiantes, quienes por su excelente trayectoria académica, se ubican en el tramo superior del ranking de notas de enseñanza media. Además, mecanismos enfocados a desarrollar talentos a través de una intervención psicoeducativa de estudiantes de 3^{er} y 4^o año de enseñanza media, perteneciente a los 3 últimos quintiles socioeconómicos de alto rendimiento escolar, con el objetivo de incrementar sus opciones de ingreso a la carrera universitaria elegida.

En cuanto a los mecanismos con foco en los estudiantes de la universidad, informados por diez de las 16 universidades, se registran algunos destinados a apoyar a los estudiantes de primer año en el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para afrontar exitosamente la vida académica; acciones de nivelación de competencias en el área de ciencias básicas; tutorías destinadas a acompañar a los estudiantes a lo largo de su trayectoria universitaria y apoyar su integración, autonomía y responsabilidad, con el objetivo de favorecer su permanencia en la carrera; mecanismos tendientes a determinar el perfil de ingreso de los estudiantes de primer año y programas de bienvenida e inserción a la vida universitaria, consistentes en un conjunto de actividades de inducción e inserción a la vida universitaria y social a los estudiantes de primer año.

– Discapacidad en el ámbito del Pregrado

Entre las acciones destinadas a estudiantes de la propia institución se puede señalar que, en 7 universidades se identifican mecanismos que entregan apoyo académico o disponen recursos tecnológicos para estudiantes en situación de discapacidad. Tres universidades dan cuenta de cursos de formación fundamental de carácter electivo ofrecidos a los estudiantes, que tienen por objetivo que los estudiantes puedan reconocer y valorar la diversidad, contribuyendo a una sociedad más inclusiva. Tres universidades señalan mecanismos tendientes a realizar un catastro de estudiantes en situación de discapacidad de modo que puedan recibir oportunamente los apoyos que requieran.

Una universidad da cuenta de proyectos tendientes a desarrollar estrategias para favorecer la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a través de la implementación de adecuaciones curriculares de acceso y otra universidad informa un proyecto tendiente a constituir e implementar un programa institucional para permitir el ingreso, permanencia y titulación oportuna de estudiantes con talento académico en situación de discapacidad. En cuatro universidades se reportan mecanismos de carácter diverso, que comprenden la creación de una carrera de pedagogía en educación parvularia, con mención en necesidades educativas especiales; beneficios para la inclusión sociolaboral de

⁶ Son programas que buscan fortalecer la experiencia académica de estudiantes talentosos de cuarto medio y con altas capacidades, provenientes de establecimientos educacionales municipales y subvencionados, suscitando su acceso a la educación superior y evitando su deserción.

personas en situación de discapacidad; otorgamiento de becas de mantención y desarrollo de actividades de sensibilización sobre inclusión social.

Respecto de las acciones destinadas a estudiantes y docentes en el ámbito de la *discapacidad*, se observa que dos universidades capacitan a sus académicos en materia de atención a la diversidad en el aula universitaria, con el objetivo de mejorar la práctica pedagógica en la implementación de diseños universales de aprendizajes y con ello, dar respuesta a la diversidad. Una universidad informa mecanismos que corresponden a proyectos de fortalecimiento de las competencias de inclusión universitaria.

En tres universidades se aprecian mecanismos que proveen cupos de ingreso especial para personas con discapacidad, dos de estas se orientan a estudiantes ciegos.

– Multiculturalidad en el ámbito del Pregrado

Los mecanismos orientados a estudiantes de la universidad están concentrados en seis universidades. Estos consisten en impartir cursos en temáticas relacionadas con diversidad, patrimonio cultural, pueblos originarios, e interculturalidad que se ofertan a estudiantes de una carrera en particular, o bien, a todos los estudiantes de la universidad. En una de estas universidades, la carrera de educación parvularia posee una especialización menor o “minor” en interculturalidad, diseñada como una alternativa de profundización, a fin de que los estudiantes puedan elegir temas de su interés. En la carrera de pedagogía en educación general básica de otra universidad, uno de los aspectos claves, precisamente, la interculturalidad. Los estudiantes tienen la oportunidad de obtener un “Certificado Académico en Interculturalidad”, el cual fomenta la comprensión del entorno, de su riqueza cultural, social y natural.

Otros mecanismos están orientados a estudiantes pertenecientes a pueblos originarios que han ingresado a la institución, con el objeto de fortalecer y ampliar las estrategias de apoyo y acompañamiento a estudiantes provenientes de pueblos indígenas o afrodescendientes; fortalecer e innovar la estrategia institucional orientada a la inclusión académica y sociocultural de estudiantes mapuche de la universidad, con la finalidad de mejorar el logro de los aprendizajes y favorecer su integración a la vida universitaria en un contexto educativo equitativo e inclusivo. Además, se observa un mecanismo dirigido a visibilizar la diversidad sociocultural de los estudiantes de la universidad, con el fin de que existan relaciones interculturales eficaces en la comunidad universitaria. Se realizan talleres, conversatorios, mesas de trabajo, salidas a terreno, conmemoración de fechas de significancia sociocultural (*wetripantu*) y Día de la Mujer Indígena, constituyéndose en un espacio para desarrollar el respeto, reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural, a través de acciones interculturales que implican el rescate de valores de las diferentes identidades socioculturales y territoriales de los estudiantes de la universidad.

Existen otros mecanismos de inclusión destinados a estudiantes de enseñanza media, referidos al establecimiento de cupos vía de admisión especial para estudiantes de ascendencia indígena.

– Equidad de género en el ámbito del Pregrado

En este ámbito, tres universidades destinan recursos para el desarrollo de mecanismos de inclusión que abordan esta temática. De este modo, se informa acerca de la existencia de una Secretaría de Género y LGBTBI⁷ al interior de una escuela de psicología, la que intenta generar un espacio que permita el diálogo y la reflexión en torno al tema de género y diversidad; un Programa de Ingreso Prioritario de Equidad de Género (PEG), que corresponde a cupos especiales para las primeras cuarenta (40) mujeres que postulan en primera preferencia al Plan Común de Ingeniería y Ciencias, que hayan quedado en lista de espera y cumplan con ciertos requisitos de admisión; la existencia de becas universitarias destinadas a favorecer el ingreso de estudiantes mujeres a carreras masculinizadas y estudiantes varones a carreras feminizadas; a estudiantes con alto rendimiento académico y situación socioeconómica deficitaria.

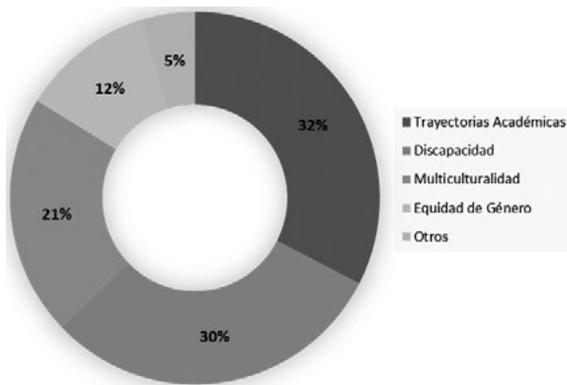
También existe un Programa de Apoyo Preescolar, consistente en una subvención mensual a estudiantes padres y madres con hijos(as) en edad preescolar, que presentan una situación socioeconómica deficitaria y no cuenten con alternativas de cuidado de sus hijos durante el horario en que desarrollan su actividad académica, así como una Mesa de Trabajo de Inclusión, Género y Formación Inicial Docente, la cual tiene por objetivo Identificar, orientar y caracterizar buenas prácticas que recojan la perspectiva de género en la formación inicial docente. Considera entre sus actividades la realización de un Seminario sobre Género y Formación Docente y tiene en perspectiva la creación de una red de apoyo al desarrollo del enfoque de género en la universidad.

Posgrado

En el área de posgrado, once universidades participantes del estudio informaron un total de 43 programas relacionados con inclusión, los que se concentran en su mayoría a nivel de diplomado abarcando un 54% de las iniciativas, seguido por programas de Magíster con un 44%. La mayor cantidad de mecanismos se centra en el ámbito de Trayectoria Académica, con catorce acciones y Discapacidad con trece mecanismos desarrollados. Le sigue el ámbito de Multiculturalidad con nueve mecanismos implementados. El ámbito Equidad de Género, se ve representado por cinco mecanismos, todos ellos presentes solo en una IES del GOP (figura N° 6).

⁷ LGBTBI viene del inglés de Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender/Transexual and Intersexed (Lesbiana, Gay (hombre homosexual), Transexual e Intersexual) y refiere a la población con alguna de estas formas de diversidad sexual.

FIGURA N° 6
DISTRIBUCIÓN DE MECANISMOS EN POSGRADO POR ÁREA TEMÁTICA



– Trayectorias académicas en el ámbito del Posgrado

De los mecanismos informados en el ámbito de Trayectoria Académica en el área de posgrado, se identifican programas de magíster relacionados con educación de adultos y procesos formativos, creación de ambientes propicios para el aprendizaje e inclusión en educación superior. A esto le siguen mecanismos enfocados en programas de diplomados en docencia universitaria; equidad e inclusión universitaria; inclusión y diversidad. Todas estas se desarrollan en las Facultades de Ciencias Sociales, Filosofía y Humanidades.

– Discapacidad en el ámbito del Posgrado

En el área de Discapacidad se registran programas de diplomado en temáticas tales como empleo con apoyo, salud mental, educación diferencial inclusiva, inclusión social de personas en situación de discapacidad intelectual, discapacidad y derecho y diploma en derechos humanos. En lo que respecta a programas de magíster, los mecanismos declarados son: Magíster en Psicología; Magíster en Estudios y Desarrollo de la Familia, Magíster en Primer Ciclo de la Educación Parvularia, basado en estrategias pedagógicas inclusivas y Magíster en Educación Inclusiva y Necesidades Educativas Especiales.

– Multiculturalidad en el ámbito del Posgrado

En lo que respecta al área de Multiculturalidad, se desarrollan mecanismos en el marco de programas educacionales, tales como Magíster en Comunicación, basado en estudios culturales y encrucijadas locales y globales; Magíster en Gestión Cultural, enfocado en estudios culturales posmodernos y modelos de desarrollo cultural; Marco político institucional para la gestión cultural y la integración social en Chile; Métodos de Investigación

Social; Estudios interdisciplinarios sobre pensamientos, cultura y sociedad, Diplomados en Etnicidad y Movimientos Indígenas Contemporáneos; Diplomados en Lingüística y Cultura Indígena; Diploma en Derechos Indígenas, Medioambiente y Procesos de Diálogo y un Doctorado en Estudios Interdisciplinarios sobre Pensamiento, Cultura y Sociedad.

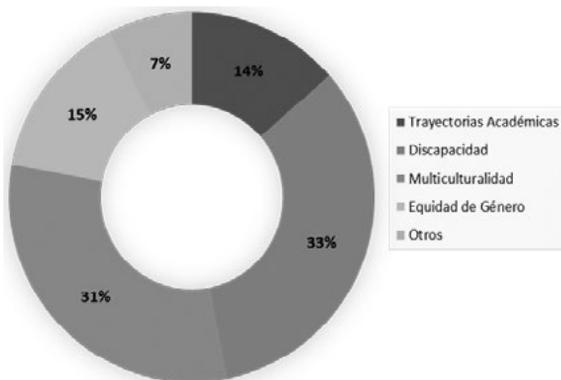
– Equidad de género en el ámbito del Posgrado

En este ámbito, solo una Casa de Estudios Superiores informa mecanismos de inclusión, los que se realizan en el marco de programas de educación, tales como Diplomado y Magíster, radicados en la Facultad de Ciencias Sociales y Facultad de Filosofía y Humanidades. Se trata del Magíster en Género y Cultura, con mención en Ciencias Sociales y Humanidades y Diplomado en Estudio y Teorías de Género.

Investigación

En el área de investigación las instituciones informaron 81 mecanismos referidos a inclusión en el área de investigación, concentrándose 27 de ellos en el ámbito de la discapacidad; 12 en equidad de género, 25 en multiculturalidad, 11 en trayectoria académica, y otros 6 enfocados a estudiantes con necesidades educativas especiales, situaciones de salud y equidad educativa.

FIGURA N° 7
DISTRIBUCIÓN DE MECANISMOS EN INVESTIGACIÓN POR ÁREA TEMÁTICA



– Trayectoria Académica en el ámbito de la Investigación

De las líneas de investigación en esta área, se destaca la existencia de un Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, que trabaja en el desarrollo de estrategias innovadoras en el aula (desarrollo didáctico), incluyendo

seguimiento, evaluación y monitoreo, a cargo del área de Humanidades; y un Núcleo de Política e Inclusión de Enseñanza Superior.

Respecto al tipo de financiamiento con el que cuentan las investigaciones en el ámbito de la inclusión, las universidades participantes en el estudio informan predominantemente fuentes externas, lo que comprende el 48% de los mecanismos de investigación.

– Discapacidad en el ámbito de la Investigación

Los mecanismos desarrollados por las universidades en este ámbito son diversos y por su naturaleza, difícil de agrupar. De este modo, se registra la existencia de un Centro de Desarrollo de Tecnologías para la Inclusión; adaptación de máquinas recicladoras para el uso de personas en situación de discapacidad; proyecto para estudiantes en situación de discapacidad respecto a actores influyentes en su avance curricular; implementación y evaluación de la efectividad de un programa psicoeducativo basado en la evidencia de un grupo de cuidadores familiares de personas con demencia; descripción de la adquisición fonológica en niños con desarrollo fonológico prolongado y Síndrome de Down; tesis de pregrado de la carrera de Trabajo Social; actitudes de personas con discapacidad hacia mecanismos de integración social en el contexto de la formación universitaria; propiedades psicométricas Escala de Funcionamiento Adaptativo Icap; factores familiares asociados a la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad; niveles de alfabetización en estudiantes sordos; proyecto Vivir y Convivir en la Diversidad: la universidad como espacio inclusivo; publicaciones tales como Glosoplastia con técnica de Harada en un paciente con Síndrome de Down; diagnósticos de prevalencia de trastornos de salud mental en estudiantes universitarios y los factores de riesgo emocionales asociados; el orden en la producción de conocimiento; normatividades en la educación chilena en torno a la diversidad; Manual de Gestión Inclusiva de Emergencias; derechos humanos de las personas con discapacidad durante emergencias; igualdad, inclusión y derecho; lo político, lo social y lo jurídico es la clave igualitaria. Todos ellos son parte de los mecanismos de inclusión que han desarrollado las universidades del GOP.

– Multiculturalidad en el ámbito de la Investigación

Los mecanismos en este ámbito se relacionan con investigaciones en materia de: cambio transnacional, desigualdad social, intercambio intercultural y manifestaciones estéticas; trayectorias académicas de estudiantes de pueblos originarios en educación superior pertenecientes a carreras de Ciencias e Ingeniería; patrimonio cultural y desarrollo local; la impronta andina en el sistema religioso cosmovisionario mapuche willeche; estado de violencia hacia los pueblos aymara, atacameño y mapuche (1883-1990); cartografía de la(s) precariedad(es) laboral(es) y las relaciones laborales de la zona centro sur; justicia e interculturalidad en la macrorregión sur de Chile. Estos mecanismos radican en las áreas de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales.

Por otra parte, se han desarrollado otras líneas de investigación en temáticas referidas a: ciudadanía para las mujeres en la sociedad multicultural; las mujeres indígenas como una minoría dentro de las minorías; responsabilidad social hacia el pueblo mapuche; facetas de crecimiento en las trayectorias de los inmigrantes en Chile; desafíos epistemológicos de la investigación educativa en el contexto indígena; justicia e interculturalidad en la macrorregión sur de Chile; el derecho fundamental a la identidad cultural de los pueblos originarios de Chile, debates y problemas; y modelo de intervención educativa intercultural en el contexto indígena. Estos mecanismos nacen en las áreas de Ciencias Sociales, Humanidades y Educación.

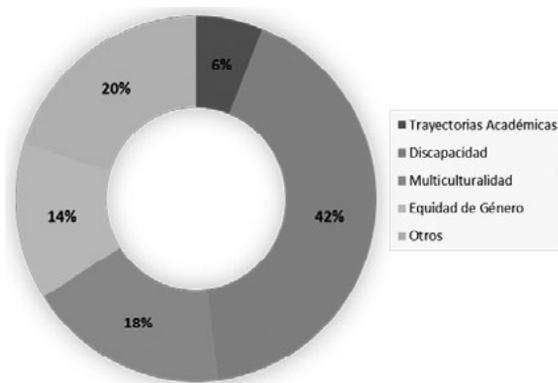
– Equidad de género en el ámbito de la investigación

Los mecanismos dados a conocer se han desarrollado por medio de representaciones sociales, proyectos de igualdad de género en formación docente, publicación de artículos, propuesta de reglamento y diagnóstico de género y diversidad. El 42% de los mecanismos desarrollados en este ámbito corresponden al área de las Ciencias Sociales.

Vinculación con el Medio

De los 50 mecanismos reportados en el ámbito de Vinculación con el Medio, proporcionados por 10 de las 16 universidades consultadas, se observa que 21 de ellos corresponden a Discapacidad, 9 a Multiculturalidad, 7 a Equidad de Género, 3 a Trayectorias Académicas y 10, según las propias universidades, reportados en el ámbito Otros.

FIGURA N° 8
DISTRIBUCIÓN DE MECANISMOS EN VINCULACIÓN CON EL MEDIO POR ÁREA TEMÁTICA



Respecto del público objetivo, el 86% de las actividades informadas está destinado a organizaciones externas. Entre las organizaciones informadas como beneficiarios externos se encuentran establecimientos escolares, organizaciones de la sociedad civil, público en general y servicios públicos.

Las actividades que se han llevado a cabo tienen el propósito de crear redes para la inclusión y la prevención de la violencia intrafamiliar, implementar programas de participación territorial inclusiva, sexualidad responsable en los jóvenes, empoderamiento en la mujer de su salud y derechos y, escuelas de gestión social y territorial. La mayor parte de ellas financiadas con fondos externos.

Gestión institucional

De las 16 universidades consultadas, 10 consignaron mecanismos en el área de gestión; ellos corresponden predominantemente a discapacidad y trayectoria académica y se refieren mayoritariamente a estudiantes (figuras N° 9 y 10).

FIGURA N° 9
DISTRIBUCIÓN DE MECANISMOS EN GESTIÓN INSTITUCIONAL POR ÁREA TEMÁTICA

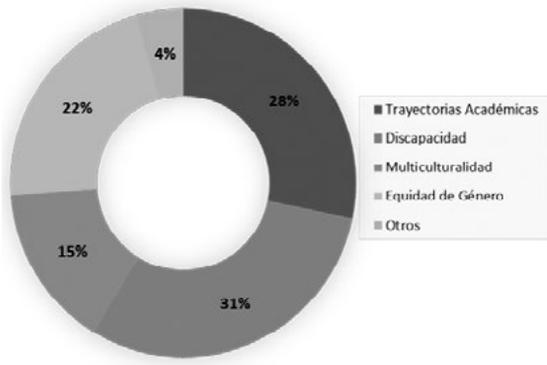
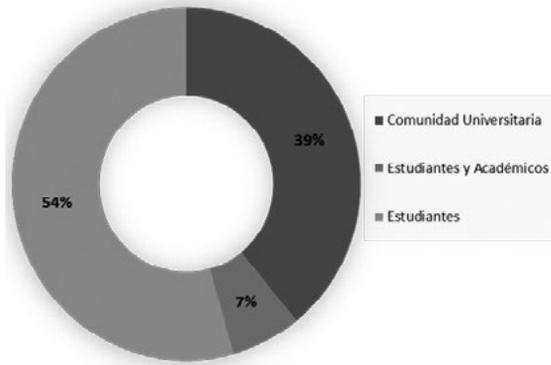


FIGURA N° 10
A QUIÉN REGULA LOS MECANISMOS EN GESTIÓN INSTITUCIONAL



Según las respuestas consignadas por las propias universidades, estos mecanismos dependen de las rectorías, vicerrectorías académicas, direcciones de asuntos estudiantiles, direcciones de infraestructura, gabinete de rectorías, secretarías generales, direcciones de desarrollo estudiantil y direcciones generales de administración y finanzas. Todos ellos tienen injerencia en el modelo educativo, plan estratégico, declaración, iniciativa, política, programa, reglamento, resolución, unidad u otros.

2. Barreras para la Inclusión

De acuerdo a los datos proporcionados por las universidades participantes del estudio, la principal **barrera cultural** en relación a la inclusión en la educación superior, lo constituye la existencia de prejuicios, estereotipos y bajas expectativas que se tienen de ciertos grupos de estudiantes, hacia los cuales se produce la exclusión. Adicionalmente, se señala que habría un fomento a la competitividad entre los estudiantes; una mayor valoración de ciertos tipos de saberes y una escasa sensibilidad respecto del tema de la inclusión en la comunidad universitaria.

Entre las **barreras políticas** que afectarían la inclusión, se puede señalar que la estructura curricular tiene un peso importante, ya que se alude a perfiles únicos y a mallas curriculares poco flexibles; a los criterios de asignación de beneficios ministeriales y a la política de inclusión, que se presenta como optativa y complementaria en las instituciones de educación superior. Es decir, no se trata de una política en torno a la cual giren las actividades formativas de los estudiantes, sino a un complemento que no impactaría en la comunidad universitaria en particular, y tampoco en la educación terciaria en general.

Entre las barreras que afectan a la inclusión en relación a las **prácticas** desarrolladas en la educación superior, se evidencia que uno de los mayores problemas lo constituye la falta de preparación de los académicos para afrontar la diversidad en las aulas, además de la infraestructura y el equipamiento

necesario para ello, y, en general, elementos que apoyen la formación de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

b. Algunos énfasis en Pregrado: Concentración de mecanismos de inclusión en las IES del GOP

Al revisar los resultados obtenidos respecto del estado de la inclusión en la IES pertenecientes al grupo operativo CINDA en el ámbito del Pregrado, surgen cuatro principales temas de interés: a) áreas temáticas donde prioritariamente se focalizan los mecanismos de inclusión b) mecanismos que utilizan las IES para abordar la inclusión c) las fuentes de financiamiento y d) enfoque respecto de la inclusión en educación superior.

Respecto de las áreas temáticas en las que se focalizan fundamentalmente las iniciativas de inclusión, predominan dos: Trayectorias Académicas y Discapacidad; la primera resulta particularmente llamativa, toda vez que la discusión sobre diversidad e inclusión en las instituciones de educación superior en la mayoría de los países de Latinoamérica se ha centrado en aspectos interculturales y de discapacidad. Sin embargo, en países como el nuestro, con altos niveles de desigualdad, cobra un especial interés la dimensión socioeconómica. De este modo, como consecuencia de la alta segmentación que evidencia nuestro país, las trayectorias educativas que se observan en la juventud chilena son disímiles y se encuentran asociadas a la cuna de origen. Así, las importantes brechas observadas en el desempeño en pruebas estandarizadas de admisión, han movido el interés por usar criterios de admisión inclusivos que, sin sacrificar la capacidad predictiva, permitan reducir la brecha socioeconómica. Es así como en Chile, en los últimos años, se ha adoptado la consideración del ranking de notas de educación media en la admisión universitaria tanto a nivel institucional como a nivel del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) y los programas de acceso e inclusión educativa basados en el mérito académico.

En cuanto al área de la Discapacidad, la información obtenida, resulta esperable toda vez que los primeros mecanismos de inclusión educativa a nivel mundial se encuentran vinculados a la discapacidad. Así, ya en los años 90, se contaba con declaraciones internacionales que orientaban a la construcción de políticas educativas e iniciativas legales en el que se resaltaba el rol del Estado para asegurar la existencia de opciones educativas para estudiantes con necesidades educativas especiales. En Chile, un hito importante fue la promulgación en el 2010, de la ley N° 20.422, que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (Gobierno de Chile, 2010), que hace referencia explícita a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior.

En relación con los mecanismos que tienen las IES para abordar la inclusión al igual que sus fuentes de financiamiento, se observa que proyectos e iniciativas y el financiamiento externo y mixto, son los principales; lo que hace suponer que pueden perder continuidad en el tiempo, ya que además, no fue posible identificar que existan profesionales con dedicación exclusiva para

abordar estas temáticas, poniendo en riesgo que ellos se instalen como mecanismos institucionales de largo plazo.

Finalmente, en cuanto al enfoque de la inclusión en el ámbito del pregrado, el levantamiento realizado indica que los mecanismos se dirigen principalmente a la población vulnerable mediante acciones concretas o afirmativas, las que, en general, son entendidas como medidas acotadas orientadas por la justicia y equidad como principios fundantes. Su meta es asegurar igualdad de oportunidades mediante trato preferencial a grupos sociales que experimentan algún tipo de discriminación o exclusión en el acceso a bienes o servicios, producto de la existencia de relaciones desiguales “por razones ajenas a su voluntad, como la raza, origen étnico, lengua, lugar de residencia, condición económica, entre otros, y que les coloca en situación de desventaja frente al resto de miembros de la sociedad”. Esta mirada, si bien necesaria en la apertura de las instituciones de educación superior hacia la diferencia, sostiene el énfasis en las características de los estudiantes como posible causa de sus dificultades, y debería ser complementada con la observación de las mismas instituciones y sus acciones de acogida como potenciales áreas de intervención y trabajo, en función de hacer de las IES no solo un lugar que recibe, sino un espacio que asume que la nueva diversidad que acoge la enriquece, porque en ella se encuentra una oportunidad de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes.

IV. CONSIDERACIONES FINALES

Si bien se destacan las buenas prácticas e iniciativas de las IES en materia de inclusión, estas se encuentran fundamentalmente a nivel operativo. En este sentido, se requiere organizar la intervención con un sentido estratégico que dé sustentabilidad a la acción, lo que implica avanzar hacia mecanismos institucionales de largo plazo. Lo anterior requiere de definiciones compartidas expresadas en la visión, misión y valores institucionales, como también en unidades legitimadas que impulsen el desarrollo de iniciativas y proyectos que avancen hacia la eliminación de barreras.

Socios estratégicos como la División de Educación Superior y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), debieran impulsar instrumentos para su instalación; sin embargo, ni el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior ni la CNA en particular, encargados de regular el sistema de educación superior, contemplan en sus indicadores de calidad un enfoque inclusivo y de atención a la diversidad. Esta concepción de la calidad permite entregar parámetros generales para el funcionamiento de las instituciones, pero es insuficiente para sostener y orientar la construcción de un sistema de educación superior basado en un enfoque de derecho y de inclusión social.

Por otro lado, los proyectos educativos en las instituciones de educación superior chilenas en su mayoría siguen reproduciendo un modelo tradicional, que adhiere solo parcialmente a esquemas inclusivos y de acogida a la diversidad tendientes a asegurar igualdad de oportunidades a estudiantes que experimentan algún tipo de discriminación o exclusión en el acceso a bienes o servicios y que les coloca en situación de desventaja frente al resto de la comu-

nidad estudiantil. Se debe avanzar hacia un modelo integral de inclusión, que reconozca la diversidad de personas y necesidades y, por lo tanto, reestructure los servicios y las instituciones educativas en esa dirección, de manera concordante con las perspectivas internacionales del enfoque de derechos, con la ley de inclusión actualmente vigente en Chile y con las nuevas demandas sociales que pueden derivar de la gratuidad en la educación superior chilena.

BIBLIOGRAFÍA

- Cátedra UNESCO, USACH (2015). Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social. Inclusión a la educación superior Universitaria, Chile. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002433/243371s.pdf>
- Centro de Microdatos, Universidad de Chile, 2008. Informe Final: Estudio sobre causas de la deserción universitaria. Departamento de Economía, Universidad de Chile. Extraído el 20 de agosto de 2016, desde: http://politicaspUBLICAS.ubiobio.cl/fro0803/final/estudios_sobre_causa_de_la_desercion_universitaria.pdf
- División de educación superior, Ministerio de Educación, 2017. Bases para la construcción de una política inclusiva en educación superior.
- Gil, F.J., Paredes, R., y Sánchez, I., 2013. El Ranking de las Notas: Inclusión con Excelencia. Centro de Políticas Públicas UC. Temas de la Agenda Pública, 8 (60), 1-19. Extraído el 1 de agosto de 2016, desde: http://politicaspUBLICAS.uc.cl/cpp/static/uploads/adjuntos_publicaciones/adjuntos_publicacion.archivo_adjunto.b1dc382c1d55913a.53544120456c2072616e6b696e67206465206c6173206e6f7461732e7064666.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). Informe OCDE: Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La educación superior en Chile. Extraído el 15 de julio de 2016 desde http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/la-educacion-superior-en-chile_9789264054189-es#.V79SBxZFDIU#page7.
- Orellana, V; Bellei, C;. Treinta años de debate académico sobre educación superior pública en Chile (1980-2010). Santiago: Inédito, 2012.

ANEXO. MECANISMOS DE INCLUSIÓN INFORMADOS POR LAS IES DEL GOP.

N°	Universidad	Mecanismo	Ámbitos ⁸	Áreas temáticas ⁹
1	Universidad de Tarapacá	Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la educación superior (PACE)	PRE	TA
2		Propedéutico	PRE	TA
3		Sala de estudio Inclusiva	PRE	D
4		Programa de Colaboración Académica para la Inclusión	PRE	D
5		Sala de lactancia	PRE	O
6	Universidad de Antofagasta	Programa Propedéutico	PRE	TA
7		Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la educación superior (PACE)	PRE	TA
8		Preuniversitario Federación de Estudiantes	PRE	TA
9		Tutores Inclusión-DDE	PRE	D
10		Elaboración de Informe Situacional de EsD	PRE	D
11		Elaboración de propuesta de Programa de Inclusión "U.A. Incluye" (Discapacidad)	PRE	D
12		Creación Carrera Pedagogía en Educación Parvularia, con Mención en Necesidades Educativas Especiales	PRE	D
13	Universidad de La Serena	Programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior	PRE	TA
14	Pontificia Universidad Católica de Chile	Talento & Inclusión	PRE	TA
15		PACE-AES	PRE	TA
16		Nivelación académica	PRE	TA
17		Perfil de Ingreso	PRE	TA
18		Programa de Bienvenida e Inserción a la Vida Universitaria	PRE	TA
19	Pontificia Universidad Católica de Chile	Programas de Apoyo Académico	PRE	TA
20		Programas de Apoyo Psicoeducativo	PRE	TA
21		Admisión con 40% de ranking de nota promedio	PRE	TA

⁸ PRE: Pregrado, POST: Posgrado, INV: Investigación, VeM: Vinculación con el Medio.

⁹ TA: Trayectorias Académicas, D: Discapacidad, M: Multiculturalidad, EG: Equidad de Género.

N°	Universidad	Mecanismo	Ámbitos	Áreas temáticas
22	Pontificia Universidad Católica de Chile	Programa PUCV Inclusiva	PRE	D
23		Curso de Formación Fundamental	PRE	D
24		Minor Interculturalidad en carreras de Pedagogía de Educación Parvularia (Educación y Campus Villarrica)	PRE	M
25		Certificado Académico en Interculturalidad	PRE	M
26		Cursos en Interculturalidad como optativos en Pedagogía de Educación Básica y Pedagogía en Educación Parvularia	PRE	M
27		Un cupo asignado a pueblos indígenas en Facultad de Derecho	PRE	M
28		Vía de admisión especial para estudiantes indígenas en Campus Villarrica	PRE	M
29		Curso Diversidad e Inclusión Educación y Campus Villarrica	PRE	O
30		Curso Psicopedagogía para la diversidad en carrera Pedagogía Educación Básica	PRE	O
31		Proyecto CDM (2014) Programa de Desarrollo del Talento Académico socialmente constructivo (TASC_UP, código MECESUP UPA 1304)	PRE	TA
32	Universidad de Playa Ancha	Proyecto FID (2016) Programa de Preparación y Acceso de estudiantes de educación media para continuar estudios de pedagogía en la Universidad de Playa Ancha (UPA 1607)	PRE	TA
33		Programa de Acompañamiento y Acceso efectivo a la educación superior (2014)	PRE	TA
34		Proyecto PMI (2011) Plan renovado de nivelación de competencias básicas en lenguaje y matemática Código MECESUP UPA 1104	PRE	TA
35		Proyecto BNA (2014) Fortalecimiento académico en estudiantes de ingeniería con alto rendimiento escolar (FACING-UPLA, código MECESUP UPA 1308)	PRE	TA
36		Proyecto UPA 0601(2007-2013) Procurando la equidad: diseño y validación de un plan integrado de nivelación de competencias genéricas: básicas y autoestima para estudiantes desfavorecidos académicamente, primer año UPLA.	PRE	TA
37		Estrategias para favorecer la inclusión de los alumnos con discapacidad en la Universidad de Playa Ancha, 2011, Folio 05-130-2011	PRE	D

N°	Universidad	Mecanismo	Ámbitos	Áreas temáticas
38	Universidad de Playa Ancha	Proyecto SENADIS 2012 Folio 05-160-2012 "Fortalecimiento de la Inclusión social y educativa en estudiantes en situación de discapacidad"	PRE	D
39		Proyecto SENADIS 2013 Folio 05-172-2013	PRE	D
40		Proyecto FDI 2012 Interinstitucional "Fortalecimiento de las competencias de inclusión universitaria en la Región de Valparaíso"	PRE	D
41	Universidad de Valparaíso	Proyecto FDI 2013 Interinstitucional "Fortalecimiento de las competencias de inclusión universitaria en la Región de Valparaíso, continuidad"	PRE	D
42		Convenio de práctica laboral Asociación Avanza UPLA Decreto Exento 0399/2017	PRE	D
43		Becas: transporte (2016) Decreto exento 4358/2015; Material académico. Decreto 311/2014	PRE	D
44		Programa APPA	PRE	TA
45		Programa Propedéutico UV/Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la educación superior (PACE)	PRE	TA
46	Universidad de Valparaíso	Programa UV Inclusiva	PRE	D
47		Cupo "Ingreso Especial para PsD visual"	PRE	D
48		Curso Efectivo: Trabajo Social y Discapacidad	PRE	D
49		Programa Intercultural UV	PRE	M
50		Orígenes Culturales	PRE	M
51		Salud y sociedad I y II	PRE	M
52		Educación en Salud e Interculturalidad	PRE	M
53		Educación para una sociedad multicultural	PRE	M
54		Sujetos y procesos II	PRE	M
55		Secretaría de género y LGTBI de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso	PRE	EG

N°	Universidad	Mecanismo	Ámbitos	Áreas temáticas
56	Universidad de Santiago de Chile	Programa Cupo Ranking 850	PRE	TA
57		Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia	PRE	TA
58		Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la educación superior (PACE)	PRE	TA
59		Diagnóstico Perfil de Ingreso USACH 2017	PRE	TA
60		Programa Propedéutico	PRE	TA
61		Vía de acceso inclusivo - PARES	PRE	D
62		Proyecto USA1505 "Programa de Acceso, Permanencia y Titulación de estudiantes con talento académico en situación de discapacidad" coordinado por el Programa de Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia (PAIEP).	PRE	D
63		Catastro de estudiantes en situación de discapacidad	PRE	D
64		Capacitación para académicos de la Universidad en materia de atención a la diversidad en el aula universitaria	PRE	D
65		Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante	PRE	TA
66		Tutoría Integral Par	PRE	TA
67		Programa de Lectura y Escritura Académica	PRE	TA
68		Beca de Atención Económica BAE	PRE	TA
69		Mentoría Académica	PRE	TA
70	Universidad de Chile	Programa de Aprendizaje Estratégico de Ciencias Básicas: Innovación de la nivelación de competencias en el Campus Norte de la Universidad de Chile	PRE	TA
71		Curso de Formación General en temáticas de Inclusión	PRE	TA
72		Sistema de Ingreso especial estudiantes ciegos	PRE	D
73		Convenios étnicos	PRE	M
74		Comisión Pueblos Indígenas y Afrodescendientes	PRE	M
75		Programa de Ingreso Prioritario de Equidad de Género PEG	PRE	EG

N°	Universidad	Mecanismo	Ámbitos	Áreas temáticas
76	Universidad de Chile	Beca Universidad de Chile	PRE	EG
77		Programa de Apoyo Preescolar	PRE	EG
78		Hogares Universitarios	PRE	O
79		Beca Residencia SIPEE	PRE	O
80		Beca Residencia Interna	PRE	O
81		Convenio de Acceso deportivo	PRE	O
82		Perfil de Ingreso	PRE	TA
83		Programa de Bienvenida e Inserción a la Vida Universitaria	PRE	TA
84	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Programas de Apoyo Académico	PRE	TA
85		Programas de Apoyo Psicoeducativo	PRE	TA
86		Curso de Lengua de Señas	PRE	D
87		Proyecto de Mejoramiento e Innovación sobre Diseños Universales de Aprendizaje	PRE	D
88		Asignatura "Educar en y para la Diversidad" incorporada en la malla de las carreras de pedagogía a partir de 2015.	PRE	D
89		Curso de Formación Fundamental	PRE	D
90		INTEGRA (Cristian Merino)	PRE	D
91	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Diplomado Avanzando hacia una docencia universitaria inclusiva	PRE	M
92		Programa de formación fundamental	PRE	TA
93		Sistema de tutorías académicas y psicosociales	PRE	TA
94	Univ. de Concepción	Aula de recursos y tifotecnología de la Universidad de Concepción (ARTIUC)	PRE	D
95		Programa interdisciplinario por la inclusión (INCLUDEC)	PRE	D

N°	Universidad	Mecanismo	Ámbitos	Áreas temáticas
96	Universidad del Bío Bío	Programa de Tutores	PRE	TA
97		Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la educación superior (PACE)	PRE	TA
98		Plan de Mejoramiento UBB 1402 Desarrollo de Competencias de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales, a través de la metodología de aprendizaje y servicio y el uso de tecnología de información	PRE	O
99		Inclusiones estudiantes padres y madres	PRE	TA
100		Programa de Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad (PIESDI)	PRE	D
101		Kuykuytun, Programa Interculturalidad estudiantil	PRE	M
102		Mesa de Trabajo Inclusión Género y Formación Inicial Docente	PRE	EG
103		CFT Estatal Intercultural	PRE	O
104		Línea curricular con cursos para la inclusión social	PRE	TA
105		Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la educación superior (PACE)	PRE	TA
106	Universidad Católica de Temuco	Propedéutico, ver https://www.uct.cl/propedeutico/	PRE	TA
107		Ranking 850, ver http://www.ranking850.cl/	PRE	TA
108		Bachillerato, ver https://uct.cl/facultad/bachillerato/	PRE	TA
109		BNA, ver http://bna.uct.cl/	PRE	TA
110		ETP, ver https://uct.cl/escuela-talentos/	PRE	TA
111		Programa inclusivo de acceso y acompañamiento para Estudiantes en Situación de Discapacidad	PRE	D
112	Universidad de La Frontera	Rúpti: Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Mapuche e inclusión a la educación superior en equidad	PRE	M
113		Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la educación superior (PACE)	PRE	O

N°	Universidad	Mecanismo	Ámbitos	Áreas temáticas
114	Universidad Austral de Chile	Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la educación superior (PACE)	PRE	TA
115		Proyecto Ranking 850	PRE	TA
116		Programa Propedéutico UACH	PRE	TA
117		Programa UACH Inclusiva	PRE	D
118		Proyecto de Apoyo Académico y fortalecimiento Cultural para estudiantes pertenecientes a pueblo originarios y zonas rurales que ingresan a la UACH	PRE	M
119	Universidad de Los Lagos	Proyecto "Caleidoscopio Kúme Mogen"	PRE	M
120	Univ. de Antofagasta	Programa de inclusión	PRE	TA
121		Magíster en Ciencias Sociales	POST	TA
122	Pontificia Universidad Católica de Chile	Diplomado en Derechos Humanos	POST	TA
123		Diplomado Revitalización Lingüística de Mapudungun Galvarino	POST	M
124	Universidad de Playa Ancha	Diplomado Educación y Diferencia	POST	O
125		Magíster en Creación de Ambientes Propicios para el Aprendizaje, Mención Convivencia Escolar	POST	TA
126		Magíster en Educación de Adultos y procesos Formativos	POST	TA
127		Magíster en Educación de Adultos y procesos Formativos	POST	TA
128		Magíster en Educación de Adultos y procesos Formativos	POST	TA
129		Magíster en Primer Ciclo de la Educación Parvularia	POST	D
130		Magíster en Comunicación Mención en Comunicación Local	POST	M
131		Magíster en Educación de Adultos y Procesos Formativos	POST	TA
132		Magíster en Gestión Cultural	POST	M
133		Magíster en Gestión Cultural	POST	M
134	Magíster en Gestión Cultural	POST	M	

N°	Universidad	Mecanismo	Ámbitos	Áreas temáticas	
135	Universidad de Valparaíso	Diploma en Docencia Universitaria	POST	TA	
136		Diplomado de Postítulo: Síndrome de Déficit Atencional y sus Implicancias en el Aula	POST	TA	
137		Diplomado de Postítulo: Trastorno del Desarrollo: abordaje cognitivo-lingüístico y educativo-social	POST	TA	
138		Magister en Educación para la Inclusión, la Diversidad y la Interculturalidad.	POST	TA	
139		Diplomado en Empleo con Apoyo: Inclusión Sociolaboral para Colectivos en Desventaja I Versión Año 2017	POST	D	
140		Diploma de Postítulo en Salud Mental, una mirada desde la salud pública	POST	D	
141		Diplomado en Educación Diferencial Inclusiva Mención Trastorno Específico de Lenguaje y Trastorno Auditivo/ Mención Síndrome de Déficit Atencional y Dificultad Específica de Aprendizaje/Mención Trastorno Espectro Autista y Discapacidad Intelectual	POST	D	
142		Diplomado en Intervención en Violencia Familiar y Abuso Sexual Infantil: un abordaje integral y multidisciplinario	POST	D	
143		Doctorado en Estudios Interdisciplinarios sobre Pensamiento, Cultura y Sociedad	POST	M	
144		Universidad de Santiago de Chile	Diplomado en Estrategias de Inclusión	POST	D
145		Universidad de Chile	Diploma en Equidad e Inclusión Universitaria	POST	TA
146			Diploma en Inclusión y Diversidad: Estrategias para la implementación de la ley de inclusión en el aula	POST	TA
147			Diplomado en Inclusión Social de Personas en Situación de Discapacidad Intelectual	POST	D
148			Diploma en Discapacidad y Derecho: Estrategias para la inclusión	POST	D
149	Diploma en Derechos humanos, discapacidad y educación inclusiva		POST	D	
150	Diploma en Etnicidad y Movimientos Indígenas Contemporáneos		POST	M	
151	Diploma en Lingüística y Culturas Indígenas		POST	M	
152	Diploma en Derechos Indígenas, Medioambiente y Procesos de Diálogo en el marco de la Consulta del Convenio 169		POST	M	

N°	Universidad	Mecanismo	Ámbitos	Áreas temáticas
153	Universidad de Chile	Magíster en Género y Cultura mención Ciencias Sociales	POST	EG
154		Magíster en Género y Cultura mención Humanidades	POST	EG
155		Diploma en Psicoanálisis y Género: panorámica histórica y crítica	POST	EG
156		Diploma en Estudios de Género, con Especialización (CIEG)	POST	EG
157		Diploma en Teorías de Género, Desarrollo y Políticas Públicas.	POST	EG
158		Diploma en Hábitat Residencial en Contextos de Vulnerabilidad Social	POST	O
159	Universidad de Talca	Magíster en inclusión en educación superior	POST	TA
160	Universidad de La Frontera	Magíster en Psicología	POST	D
161		Magíster en Estudios y Desarrollo de la Familia	POST	D
162		Magíster en Estudios y Desarrollo de la Familia	POST	D
163	Universidad Austral de Chile	Magíster en Educación Inclusiva y Necesidades Educativas Especiales	POST	D
164	Univ. de Antofagasta	Recicla Verde Inclusivo	INV	D
165		Manual para el buen trato al Inmigrante	INV	M
166		Centro de Desarrollo de Tecnología de inclusión (CEDETI)	INV	D
167	Pontificia Universidad Católica de Chile	Centro de Estudios Interculturales e Indígenas (CIIR)	INV	M
168		Proyectos de creación de recursos educativos para contexto mapuche en Campus Villarrica	INV	M
169		Línea de investigación educación intercultural y conocimientos locales	INV	M
170	Universidad de Playa Ancha	Proyecto: Aspectos posicionales (internos) y condicionantes (externos) de educadoras de párvulos y educadores diferenciales que inciden en el compromiso con una dinámica inclusiva en educación inicial.	INV	TA
171		Artículo: Nivelación en competencias básicas y rendimiento académico en el primer año universitario.	INV	TA
172		Proyecto: "Estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad de Playa Ancha, factores influyentes en su avance curricular"	INV	D

N°	Universidad	Mecanismo	Ámbitos	Áreas temáticas
173	Universidad de Playa Ancha	Proyecto: Fortalecimiento de la investigación en Interculturalidad y Género.	INV	M
174		Proyecto: Representaciones sociales: Mujeres y elecciones municipales, 1934-2016"	INV	EG
175		Proyecto: Igualdad de género en Formación Docente: Políticas públicas, prácticas pedagógicas, textos escolares"	INV	EG
176		Artículo: Socialización de género, estereotipos y desigualdades: los desafíos para la sociedad.	INV	EG
177		Artículo: Pobreza y jefatura de hogar femenina. Dimensiones de la desigualdad.	INV	EG
178		Proyecto: "Intervención alimentaria-nutricional en preescolares con necesidades educativas especiales"	INV	O
179		Artículo: Calidad de vida relacionada con la salud en adolescentes chilenos, según autopercepción de discapacidad, enfermedad o problemas de salud crónicos.	INV	O
180		¿Es el trastorno específico del lenguaje un déficit en el aprendizaje y procesamiento de reglas sintácticas? Pervivencia e influencia en el rendimiento escolar.	INV	TA
181		Medida de gratuidad en el contexto de la reforma de la educación superior en Chile: discursos heterogéneos y proyecciones a futuro	INV	TA
182	Universidad de Valparaíso	Cumplimiento de objetivos y acciones de rehabilitación según norma técnica N° 53, para personas con discapacidad psíquica en hogares protegidos de la Región de Valparaíso, mediante significaciones de usuarios y administrativos y propuestas de mejoramiento.	INV	D
183		Implementación y evaluación de la efectividad de un programa psicoeducativo basado en la evidencia en un grupo de cuidadores familiares de personas con demencia	INV	D
184		Descripción de la adquisición fonológica en niños con desarrollo fonológico prolongado y Síndrome de Down bajo el enfoque de la teoría no lineal	INV	D
185		Ciudadanía para las mujeres en una sociedad multicultural. Hacia la construcción de una concepción deliberativa con vocación universal y su impacto institucional	INV	M
186		Las mujeres indígenas como una minoría dentro de las minorías. Un caso difícil para la teoría y el derecho	INV	M
187		Responsabilidad social hacia el pueblo mapuche: un camino hacia la cultura de paz.	INV	M
188		La otra cara de la moneda: facetas de crecimiento en las trayectorias de los inmigrantes en Chile	INV	M
189		Kuifi kimün aukantun kime!tuwün meu: la valoración cultural del juego en la comunidad escolar y mapuche de Padre Las Casas	INV	M

N°	Universidad	Mecanismo	Ámbitos	Áreas temáticas
190	Universidad de Valparaíso	Articulaciones entre género y memoria social sobre la dictadura cívico-militar chilena desde las prácticas políticas del presente	INV	EG
191		Estrés de las minorías: efectos del estigma y el prejuicio sexual en el bienestar subjetivo y la salud mental en población transgénero chilena	INV	EG
192		Una propuesta teórica para resolver los conflictos de equidad vigentes en el sistema privado de salud chileno.	INV	O
193	Universidad de Chile	Política de Equidad e Inclusión Estudiantil	INV	TA
194		Aprendizaje Activo Diversidad e Inclusión	INV	TA
195		Equidad y Calidad el compromiso de la Universidad de Chile con el país. Memoria 2010-2013	INV	TA
196		Informe de Admisión y Caracterización de Estudiantes nuevos (2016-2017)	INV	TA
197		Guía para la acción Tutorial Integral.	INV	D
198		Propuesta Reglamento de la política de Corresponsabilidad para compatibilizar responsabilidades familiares y estudiantiles	INV	EG
199		Caracterización postulantes sistema Prioritario Equidad Educativa SIPEE 2017	INV	O
200	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Centro Investigación para la educación inclusiva	INV	TA
201		Tesis Pregrado Carrera Trabajo Social: Actitudes de personas con discapacidad hacia las iniciativas de integración social en el contexto de la formación universitaria; el caso de los estudiantes con discapacidad de la PUCV	INV	D
202		Tesis Pregrado Carrera Trabajo Social: Estudio descriptivo respecto de las estudiantes de pregrado, referida a la inclusión social de estudiantes con Discapacidad en el contexto de la PUCV	INV	D
203	Universidad del Bío Bío	Diagnóstico y estrategia didáctica para la formación de competencias interculturales	INV	TA
204	Universidad Católica de Temuco	Desafíos epistemológicos de la investigación educativa en contexto indígena	INV	M
205		Justicia e interculturalidad en la macrorregión sur de Chile. Un estudio de las transformaciones del campo jurídico y de la cultura jurídica chilena ante la emergencia del derecho a la identidad cultural.	INV	M
206		El derecho fundamental a la identidad cultural de los pueblos indígenas en Chile, debates y problemas a la luz de la jurisprudencia conforme al Convenio N° 169 de la OIT	INV	M

N°	Universidad	Mecanismo	Ámbitos	Áreas temáticas
207		Modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena	INV	M
208	Universidad Católica de Temuco	Género, etnicidad y empoderamiento de mujeres rurales. Sistematización de Experiencias del Programa de Formación y Capacitación para Mujeres Campesinas	INV	EG
209		Androcentrismo en el discurso escolar. Análisis multimodal de la negociación de significados valorativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia.	INV	EG
210		Grupo interdisciplinario en estudios de género	INV	EG
211		Trayectorias educativas y laborales de Educación media Técnico profesional en La Araucanía. Análisis de la segregación de género desde un enfoque interseccional	INV	EG
212		Reclutamiento, selección de personal y estructura social: análisis sociológico de los procedimientos seguidos por grandes empresas en Chile	INV	O
213		Posibilidades del modelo "sport education" sobre la convivencia escolar y el aprendizaje deportivo: análisis en el contexto educativo de la IX Región	INV	O
214		Propiedades Psicométricas Escala Funcionamiento Adaptativo Icap	INV	D
215	Factores familiares asociados a la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad	INV	D	
216	Hitos y patrones intraculturales marcadores del desarrollo de niños mapuche de 0 a 4 años: contribuciones a la vigilancia del curso de la infancia indígena	INV	M	
217	El respeto por el derecho y la afirmación del multiculturalismo	INV	M	
218	Facilidad socioeducativa y ambiental para el establecimiento de las bases curriculares de un modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el ambiente natural, social y cultural para niños y profesores rurales	INV	M	
219	Representaciones culturales y lingüísticas de las nociones espaciales y de la tierra en niños mapuche: implicaciones para la enseñanza de los primeros conceptos científicos	INV	M	
220	Universidad Austral de Chile	Universidad y Discapacidad: Aplicación de la Clasificación Internacional de Funcionalidad y Responsabilidad Social Universitaria en Discapacidad: Conocimiento, Ciencia y Tecnología en pro de la inclusión en la Universidad Austral de Chile	INV	D
221		Programa piloto de tutorías para fortalecer el desempeño académico y la percepción de eficacia en cálculo y física con apoyo psicopedagógico para estudiantes con reincorporación.	INV	D
222		Hacia la coconstrucción de un modelo para la inclusión de la familia de jóvenes infractores de ley, en las intervenciones de los programas de la línea de Responsabilidad Penal Adolescente de las ciudades de Puerto Montt y Osorno, dependientes del Consejo de Defensa del Niño.	INV	D

N°	Universidad	Mecanismo	Ámbitos	Áreas temáticas
223	Universidad Austral de Chile	Niveles de alfabetización en estudiantes sordos de la ciudad de Puerto Montt	INV	D
224		Vivir y convivir en la diversidad: La Universidad como espacio inclusivo.	INV	D
225		El Concepto de 'Grupos Desaventajados' como complemento a la Dogmática Constitucional Chilena sobre Igualdad	INV	D
226		Véjez Emprendedora: Modelo dinamizador comunitario interinstitucional para la autovalencia y el bienestar subjetivo de los adultos mayores	INV	D
227		Glosoplastia con Técnica de Harada en un Paciente con Síndrome de Down	INV	D
228		El papel de la interacción significativa y las técnicas dramáticas la educación de estudiantes con discapacidad visual en la UACH	INV	D
229		Diagnóstico de la prevalencia de trastornos de la salud mental en estudiantes universitarios y los factores de riesgo emocionales asociados	INV	D
230		Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México	INV	D
231		El orden en la producción de conocimiento: Normatividades en la educación chilena en torno a diversidad	INV	D
232		El rol de la educación y el teletrabajo para incluir grupos vulnerables al mundo laboral En: Teletrabajo en Iberoamérica, referentes y recomendaciones	INV	D
233		Manual de Gestión Inclusiva de emergencias: Derechos Humanos de las personas con discapacidad durante emergencias	INV	D
234		Igualdad Inclusión y derecho. Lo político, lo social y lo jurídico en clave igualitaria	INV	D
235		Discapacidad: Una (FEA) Historia de Barreras Físicas, emocionales, sociales y arquitectónicas" Un gran desafío para la Inclusión.	INV	D
236		Cambio transnacional, desigualdad social, intercambio intercultural y manifestaciones estéticas; el ejemplo de Patagonia	INV	M
237	Trayectorias académicas de estudiantes de pueblos originarios en educación superior pertenecientes a carreras de ciencias e Ingenierías: Los casos de la Universidad Austral de Chile, Universidad de La Frontera y Universidad Católica de Temuco.	INV	M	

N°	Universidad	Mecanismo	Ámbitos	Áreas temáticas
238	Universidad Austral de Chile	Patrimonio Cultural, Territorio y Desarrollo Local: Análisis de los procesos de apropiación social del discurso patrimonial, su articulación con políticas públicas y efectos en las dinámicas de desarrollo local, en tres regiones del sur de Chile	INV	M
239		La imprenta andina en el sistema religioso cosmovisionario mapuche williche: Relaciones significantes, transformaciones simbólicas y encrucijadas de sentido en el espacio centro y sur andino	INV	M
240		Estado y violencia hacia los pueblos aimara, atacameño y mapuche (1883-1990)	INV	M
241		Cartografía de la(s) precariedad(es) laboral(es) y las relaciones laborales de la Zona Centro Sur. Tipología del trabajo precario y su incidencia en la práctica sindical en las regiones del Maule, Biobío y La Araucanía	INV	M
242		Justicia e interculturalidad en la macroregión sur de Chile. Un estudio de las transformaciones del campo jurídico y de la cultura jurídica chilena ante la emergencia del derecho a la identidad cultural.	INV	M
243		Primer diagnóstico de género y diversidad en la UACH	INV	EG
244		Universidad de Los Lagos	Núcleo de política e inclusión en enseñanza superior	INV
245	Univ. de Antofagasta	Reconocimiento a los estudiantes y/o funcionarios provenientes de pueblos originarios	VcM	M
246		Creación Primera Banda de Bronce	VcM	M
247		Política de Inclusión	VcM	O
248	Pontificia Universidad Católica de Chile	RIE - Red Inclusiva Emprendedora	VcM	D
249		EDLI - Estrategias de Desarrollo Local Inclusivo	VcM	D
250		Programa de Participación Territorial Inclusiva	VcM	D
251		Museo Leandro Penehuel y actividades de valorización patrimonio local Campus Villarrica	VcM	M
252		Cursos habilidades comunicativas mapudungun	VcM	M
253	Universidad de Playa Ancha	Centro diurno para el adulto mayor: los buenos vecinos playanchinos.	VcM	D
254		WERKEN	VcM	M
255		Seminario de Interculturalidad	VcM	TA
256		Escuelas de Verano	VcM	O

N°	Universidad	Mecanismo	Ámbitos	Áreas temáticas
257	Universidad de Valparaíso	Arte que sana	VcM	O
258		Genera inclusión	VcM	D
259		"Diferentes Somos Todos: Fortaleciendo el desarrollo de una Cultura Universitaria Inclusiva	VcM	D
260		Jóvenes construyendo una sexualidad responsable	VcM	EG
261		"Mujeres dueñas de su salud y sus derechos"	VcM	EG
262		Creando espacios de sensibilización en torno a la temática del VIH SIDA.	VcM	EG
263		Vocalía de Género y diversidad de la federación de Estudiantes de la Universidad de Valparaíso	VcM	EG
264		Taller de género y diversidad sexual	VcM	EG
265	Universidad de Santiago de Chile	Red de educación superior Inclusiva (RESI - Metropolitana)	VcM	D
266		Movimiento yo incluyo	VcM	D
267		Directorio para la inclusión de personas en situación de discapacidad en educación superior	VcM	D
268	Universidad de Chile	UABERTA http://www.uabierta.uchile.cl/	VcM	TA
269	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Postítulo en Educación de Personas con Discapacidad Intelectual.	VcM	D
270		RIE - Red Inclusiva Emprendedora	VcM	D
271		EDLI - Estrategias de Desarrollo Local Inclusivo	VcM	D
272		Programa de Participación Territorial Inclusiva	VcM	D
273	Universidad del Bío Bío	Programa de Salud Intercultural (Facultad Ciencias de la Salud y de los Alimentos FACSA)	VcM	TA
274		Rama de Tenis de Mesa Paralímpico	VcM	D
275		Programa de Interculturalidad Territorial, PIT	VcM	M
276		Programa de Educación Intercultural Bilingüe, PEIB	VcM	M
277		MOCEN (Movimiento de Conocimiento Étnico Nacional)	VcM	M

N°	Universidad	Mecanismo	Ámbitos	Áreas temáticas
278	Universidad del Río Bío	Interculturalidad Discurso y Educación	VcM	M
279		Colectivo Cuerpo Violeta	VcM	EG
280		Plataforma para la promoción y fortalecimiento de procesos de innovación territorial de productos y servicios en comunidades mapuches en las provincias de la Región del Biobío	VcM	O
281		Proceso Participativo Constituyente Indígena	VcM	O
282	Universidad de La Frontera	Plan de Apoyo a Estrategia de Desarrollo Local Inclusiva en comuna de Freire y Nueva Imperial	VcM	D
283		Escuela de gestión social y territorial UFRO-Senadis Victoria y Villarrica con enfoque territorial	VcM	D
284		Escuela de gestión social y territorial Río Bueno	VcM	D
285		Proyecto Accesibilidad Demre	VcM	D
286	Universidad Austral de Chile	Remo Inclusivo	VcM	D
287		Club de integración social para personas con discapacidad psíquica en Valdivia	VcM	D
288		Jornada de deporte adaptado e inclusivo	VcM	D
289		Formación de monitoras y una red de apoyo psicosocial para la prevención de violencia intrafamiliar	VcM	EG
290	Universidad Austral de Chile	Catay, Catay, me dejé cascado y me crujieron las verijas	VcM	O
291		Programa de capacitación en salud y producción de animales para usuarios del Centro de Estudio y Trabajo de Valdivia	VcM	O
292		Mejorando la calidad de vida de adultos mayores valdivianos	VcM	O
293		Convenio Gendarmería de Chile Región de los Ríos para trabajar en inclusión social de personas reclusas y postpenitenciarias	VcM	O
294	Universidad Austral de Chile	EDLI - Estrategias de Desarrollo Local Inclusivo	VcM	O

ORIENTACIONES PARA UNA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE FORMACIÓN INCLUSIVA EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS

FLAVIO VALASSINA
PATRICIA LETELIER
MARIO LETELIER
JACQUELINE ANGULO
FABIOLA FAÚNDEZ
EVELYN SEPÚLVEDA MÁRQUEZ
MARIELA VALVERDE¹⁰

I. INTRODUCCIÓN

El objetivo central del presente capítulo es aportar orientaciones conceptuales y operacionales para la formulación e implementación de políticas universitarias en inclusión, en la doble perspectiva de su relevancia nacional y de su sostenibilidad temporal.

Como se ilustra en los capítulos anteriores, la inclusión es un concepto multifacético cuya implementación responsable en una institución de educación superior puede asumir diversas formas con varios alcances y grados de compromiso. Paralelamente, en el país coexisten universidades de distintas características, determinadas por su ubicación geográfica, tamaño, modelo educativo, oferta educativa, desarrollo académico, financiamiento y estilos de gestión, entre otros factores. Es natural esperar que, en un contexto en que se intersectan dos conjuntos multivariados, como son la inclusión y los perfiles institucionales, cada institución optará (en parte ya ha optado) por una definición política propia en la materia. En esta misma perspectiva, se esperaría que cada universidad haga la mejor contribución nacional posible, dados su entorno y sus recursos.

En las últimas décadas las universidades han recibido orientaciones del Estado para definir e implementar diversas políticas que se asocian a sus funciones medulares. Algunas de esas políticas se refieren a las materias indicadas a continuación:

- Incorporación de la planificación estratégica
- Cambio curricular hacia competencias y resultados de aprendizajes

¹⁰ Flavio Valassina, Patricia Letelier y Jacqueline Angulo, Universidad del Bío Bío; Mario Letelier, Universidad de Santiago de Chile; Fabiola Faúndez, Universidad de Talca; Evelyn Sepúlveda, Pontificia Universidad Católica de Chile; Mariela Valverde, Universidad de Concepción.

- Desarrollo de la investigación y posgrado Equidad
- Implementación del Aseguramiento de la Calidad
- Fortalecimiento de la vinculación con el medio
- Innovación y emprendimiento

Diversos indicadores aportados por el Mineduc, CONICYT, CNA y otras instancias revelan que esas políticas, en general, distan de haberse estructurado en las universidades como se esperaba. Estudios anteriores del Grupo Operativo de CINDA atestiguan la validez de esa aseveración en materias como el cambio curricular (CINDA, 2009), posgrado (CINDA, 2013), equidad (CINDA, 2010), vinculación con el medio (CINDA, 2012, 2015) y aseguramiento de la calidad (CINDA, 2009, 2014). Tanto el objetivo del proyecto interuniversitario que ha conducido a la presente propuesta, como esta, han tenido como premisa implícita la conveniencia de aprovechar la experiencia previa del sistema universitario chileno en formulación e implementación de políticas institucionales de largo plazo apuntando, en este caso, a mejorar la efectividad de las políticas de inclusión.

La inclusión es un objetivo institucional que demanda costos adicionales y, como tal, es competitivo con otros objetivos, por lo menos en el corto plazo. Es posible que la inversión en una efectiva política de inclusión tenga un positivo efecto social inmediato en algunas personas, que acumulativamente genere un impacto nacional a más largo plazo.

Si se observa la composición de los indicadores de los rankings universitarios de actualidad, casi todos ellos se asocian a calidad, mucho menos a pertinencia y prácticamente nada a resultados asociados a equidad, inclusión y aspectos relacionados. Este es otro factor que hace temer que los esfuerzos por establecer una real política de inclusión pueden estancarse en el tiempo, superados por otros que parecieran más urgentes, a menos que dicha política sea concebida con realismo y, consecuentemente, con debida consideración de las variables que determinan ese realismo.

El Estado chileno, en consecutivos gobiernos, se ha caracterizado por incentivar en las universidades del Consejo de Rectores, a través de diversos mecanismos de financiamiento y control, la instalación de diversas políticas como las ya citadas, en un marco de respeto a la autonomía universitaria y de ciertos supuestos sobre sus capacidades de gestión. Algunos de esos supuestos han resultado no bien respaldados por las evidencias, como ya se ha indicado. En el caso de las políticas de inclusión es particularmente necesario cautelar que ciertas ineficiencias que afecten la gestión universitaria no estancuen la implementación de políticas inclusivas, las que conllevan desafíos de gestión particularmente complejos de abordar. Como se verá más adelante en este capítulo, la inclusión seriamente considerada impacta en muchas funciones institucionales orientadas, en su génesis y desarrollo, a otros objetivos, y que deben ser ajustadas en parte a los alcances de la inclusión. Esta es una función transversal a las funciones institucionales medulares.

Una política universitaria, cualquiera sea su foco, debe establecer objetivos generales en ciertos horizontes temporales, de los cuales sea posible derivar

objetivos específicos, plazos, metas, indicadores de resultados e impactos, y compromisos presupuestarios.

Este capítulo se fundamenta en los aportes de los capítulos precedentes, los que aquí se sintetizan de acuerdo a su objetivo esencial. Complementariamente se han utilizado otras fuentes atingentes a la formulación de políticas en general y a las actividades en una perspectiva proyectiva.

La metodología de trabajo que se propone en este capítulo, debe ser considerada como una guía que facilite la formulación y futura implementación de políticas en inclusión considerando las principales variables que determinan la efectividad y sostenibilidad de estas. No se busca plantear un modelo de política como tal, puesto que se entiende que las políticas resultantes pueden ser muy variadas, de acuerdo a las consideraciones anteriormente indicadas.

II. MARCO DE REFERENCIA

a. Marco Internacional

Varios son los esfuerzos que, a nivel internacional, se han realizado a la hora de establecer políticas que promuevan un sistema educativo inclusivo. A continuación discutimos brevemente algunos de ellos, de forma que sirvan como primera aproximación a la propuesta de un modelo que pueda ser utilizado para la definición de políticas inclusivas en la educación universitaria nacional.

1. Inclusión en el primer mundo:

Típicamente, los países nórdicos, especialmente Finlandia, son considerados casos a seguir a la hora de analizar procesos educativos. Esto se basa en los buenos resultados que los estudiantes de dichos países alcanzan en mediciones internacionales como PISA.

Como primer paso en la revisión de la educación nórdica, debemos comprender el lugar central que esta tiene dentro del modelo económico-cultural predominante en dichas sociedades. En este modelo de bienestar, imperante desde mediados del siglo pasado, y que continúa, aunque con matices, todos los ciudadanos tienen los mismos derechos y beneficios sociales, entre los que se encuentra la educación (Antikainen, 2006).

En los países nórdicos, el proceso educativo se basa en los valores centrales de democracia, igualdad, progresismo y pragmatismo (Antikainen, 2006), en este contexto, la fortaleza particular del sistema finlandés se encuentra en las estructuras y modelos encargados del desarrollo de la política educativa, y cuya primera función es la de erradicar la exclusión, tanto de la educación como de la sociedad (Halinen y Järvinen, 2008).

Halinen y Järvinen (2008) diferencian tres pasos principales en el desarrollo de una educación inclusiva, que tenga como meta proveer de manera

gratuita educación para todos, garantizando el aprendizaje y favoreciendo la integración a la sociedad:

1. Acceso a la educación: se debe garantizar el acceso a la educación, entendido como la obligatoriedad de asistencia y término de al menos un período educativo básico. Este acceso no considera solo el espacio físico donde se realiza el proceso educativo, sino también la necesidad de que la educación sea gratuita. El énfasis debe ubicarse en disminuir la deserción y la repetición de niveles.
2. Acceso a educación de calidad: se debe enfatizar el desarrollo de una educación de calidad, lo que se logra a través de actualizaciones en reformas curriculares, preparación de los profesores y mejoras en material de aprendizaje.
3. Acceso al éxito en el aprendizaje: el proceso de aprendizaje debe centrarse en el estudiante, identificando y proveyendo soluciones personalizadas de desarrollo a cada uno de ellos. En esta etapa es necesario el desarrollo de entornos de aprendizaje versátiles, la cooperación de distintos profesionales, el desarrollo de elementos de apoyo, y la práctica de pedagogías inclusivas colaborativas.

Halinen y Järvinen (2008) reconocen que solo a través del desarrollo incremental de cada una de estas etapas es realmente posible la implementación de un modelo de educación inclusivo. Por ejemplo, el desarrollo de metodologías verdaderamente inclusivas, necesarias en el tercer nivel de desarrollo, nunca serán realidad de no existir antes un acceso universal a entidades educativas, buenos ambientes y profesores preparados para la formación de grupos heterogéneos.

Con políticas basadas en la autorregulación y la responsabilidad de las entidades que tienen a cargo el proceso educativo, Finlandia ha logrado avanzar hacia un sistema educacional que alcanza el desarrollo de las tres etapas descritas anteriormente. Actualmente, los esfuerzos se centran en el desarrollo de una cuarta etapa, con foco en el desarrollo inclusivo de estrategias que permitan la formación a lo largo de la vida (Halinen y Järvinen, 2008).

Cabe destacar que los avances exhibidos por los países nórdicos en términos de inclusión educativa, se aprecian con mayor claridad en niveles tempranos dentro del sistema educativo, particularmente en los niveles correspondientes a educación obligatoria, y que corresponden a los 9 años de educación primaria y secundaria inicial.

Otros trabajos que recogen el desarrollo de la inclusión en aspectos específicos, como la incorporación de la multiculturalidad, también se encuentran disponibles. En este sentido cabe destacar la revisión del desarrollo histórico que esta ha experimentado en los Estados Unidos y Canadá, realizado por Joshee y Johnson (2005), y en el que se releva la importancia del establecimiento de una política pública nacional.

No obstante los casos anteriores, la educación inclusiva a nivel terciario sigue siendo un espacio principalmente de desafíos y oportunidades (Moriña, 2017). En su recopilación de la realidad encontrada en la educación terciaria,

Moriña (2017) se centra en la formación de estudiantes con algún tipo de discapacidad, llegando a la conclusión de que las acciones tendientes a garantizar el acceso no son suficientes para garantizar una educación de calidad, sino que estas deben ser complementadas con un mayor acompañamiento, que promueva la permanencia y el término exitoso de los estudios.

Moriña (2017) clasifica los estudios realizados en relación a educación universitaria, inclusión y discapacidad en dos grupos principales: aquellos relacionados con estudiantes con discapacidad y aquellos relacionados con el personal académico.

En el caso de los estudiantes con discapacidad, tres son los tópicos principalmente tratados en la literatura: las barreras identificadas por los estudiantes en las instituciones de educación superior; la transición entre la educación secundaria y la universidad; y la preocupación manifestada por los estudiantes respecto de si hacer pública su condición de discapacidad o mantenerla oculta (Moriña, 2017).

En el caso de los académicos, los temas abordados principalmente dicen relación con la actitud de los académicos frente a los estudiantes en situación de discapacidad; la necesidad de los académicos de perfeccionamiento específicamente en las áreas de discapacidad e inclusión; y la puesta en práctica del diseño universal (Moriña, 2017).

2. La educación inclusiva en América Latina

Como es de esperar, la educación inclusiva también ha sido tema de debate al interior de la comunidad educativa latinoamericana.

El año 2007, la Unesco, a través de su International Bureau of Education, publicaba un reporte respecto de la Educación Inclusiva en los Andes y el Cono Sur, en su reunión realizada en septiembre del mismo año en Buenos Aires, Argentina, y que sirve como preparación para la realización de la 48° sesión de la conferencia internacional en Educación (UNESCO, 2007).

Al revisar la literatura, se observa que son numerosos los esfuerzos realizados por distintas IES en toda Latinoamérica en pos de proveer una educación inclusiva. Así, por ejemplo, existen iniciativas que dicen relación con mejorar el acceso inclusivo a la educación superior, para estudiantes de sectores socioeconómicos disminuidos (Baeta, 2014; García de Fanelli, 2014; Rodríguez y Padilla, 2016), grupos socioculturales postergados, como grupos originarios y migrantes (Gómez, 2015), o estudiantes en situación de discapacidad (Zubillaba y Alba, 2013).

También es posible encontrar trabajos que buscan mejorar las condiciones a las que se enfrentan los estudiantes una vez que ingresan a la educación superior, con el propósito de mejorar sus tasas de retención y titulación (Alfonso *et al.*, 2012; Espinosa *et al.*, 2012; Hanne y Mainardi, 2013; García de Fanelli, 2014), o que por el contrario, reconocen la falta de instancias que faciliten la inclusión y la necesidad de que estas se implementen (Villaruel *et al.*, 2014).

Mientras que en una tercera categoría, se encuentran aquellas investigaciones realizadas con objetivo de analizar los efectos que la educación inclusiva

tiene en los mismos estudiantes, la institución e incluso la sociedad (Cano *et al.*, 2016; Cerrillo *et al.*, 2013; Muñoz-Cantero *et al.*, 2013; Pérez y Sarrate, 2013).

Cabe destacar también la realización del proyecto ACCEDES - El acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica, coordinado por la Universitat Autònoma de Barcelona y que contó con la participación de más de 30 instituciones de ámbito europeo y latinoamericano. Una de las principales contribuciones de este proyecto se encuentra en la publicación del manual *Accedes* y la metodología APRA para la intervención e impulso de universidades más inclusivas (Gairín, 2014).

No obstante el trabajo que se realiza en Latinoamérica, y volviendo a los sistemas nórdicos presentados inicialmente, debemos recordar el rol preponderante que la identidad cultural tuvo y tiene en el desarrollo de estos sistemas de educación (Antikainen, 2006). En el proceso de definición de políticas, es importante considerar las particularidades culturales de cada país (Duke *et al.*, 2016); por consiguiente, la definición de una política de educación inclusiva para Chile (y en general en países en vías de desarrollo) debe ser consensuada con la participación de todos los agentes relevantes, incluyendo autoridades de gobierno, estudiantes, profesores, investigadores, padres y comunidad educativa en general.

b. Marco Nacional

En Chile hace veinte años aproximadamente que se desarrollan acciones gubernamentales favorecedoras de procesos de inclusión social, paralelo a ello surgieron redes institucionales en temáticas de inclusión e igualdad de oportunidades. Lo anterior se observa como el comienzo de una transformación cultural que se acerca conceptualmente al enfoque de inclusión social, procesos ya avanzados en Europa y América del Norte. En Chile en cambio se inicia con el resonar de conceptos como diversidad, inclusión, barreras, equidad e igualdad de oportunidades.

En aspectos formales, referidos a acciones de gobierno que se concretaron en estrategias de Estado, lo más relevante se identifica en hitos legales ocurrido en la promulgación de leyes, en la que destaca la promulgación el año 2012 de la ley Antidiscriminación o ley N° 20.609, también llamada Zamudio, constituyéndose como la más amplia en cobertura en temáticas de no discriminación y favorecedora de inclusión social en Chile. Los aspectos más relevantes para su comprensión se basan en el objetivo fundamental de instaurar un mecanismo judicial que permita restablecer eficazmente el imperio del derecho cuando se cometa un acto de discriminación arbitraria.

Esta ley solicita al Estado que actúe ante situaciones discriminatorias, mediante la intervención del Poder Judicial, además le impone la obligación legal de prevenir y reparar consecuencias de todo acto discriminatorio, ya que le encomienda la creación de políticas públicas que garanticen el goce y ejercicio de los derechos y libertades fundamentales para todas las personas por igual, según señala la Ley N° 20.609.

Existen además leyes asociadas a inclusión, pero específicas de un área, emergidas desde políticas sociales, llevadas a planes nacionales y que finalmente han dado surgimiento a servicios, como en el caso de la discapacidad. Entre ellas, se destaca la ley N° 20.422, que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (Ministerio de Planificación, 2010). El objeto de esta ley es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad; otro cuerpo legal importante es ley N° 21.015 de Inclusión Laboral que incentiva la incorporación de personas en situación de discapacidad a contextos laborales; esta ley impone a las instituciones con una dotación anual de 100 o más funcionarios o trabajadores, la obligación de que a lo menos el 1% de la dotación anual deberá corresponder a personas con discapacidad o asignatarias de una pensión de invalidez de cualquier régimen previsional. Las personas con discapacidad deberán contar con la calificación y certificación que establece esta ley.

La normativa en materia general de educación tiene como propósito legislar para conseguir la igualdad de oportunidades, con base en acuerdos internacionales. Un ejemplo claro es la Declaración Universal de Derechos Humanos que desde la década de los cuarenta expone en el artículo 26 que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (ONU, 1948, p. 20). Posteriormente, se han suscrito diversos acuerdos que han colaborado con el resguardo de la integración y posterior inclusión educativa de estudiantes con discapacidad (Unesco, 1994, 1996, 1998, 2008, 2009), en su mayoría focalizados en niveles primarios y secundarios de la educación

De igual manera, desde el Estado se ha ido fortaleciendo la institucionalidad para la promoción de la equidad y la igualdad de oportunidades de todos los ciudadanos. Es así como el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) tiene por finalidad promover la igualdad de oportunidades, inclusión social, participación y accesibilidad de las personas en situación de discapacidad. Se crea la CONADI en el año 1993, por medio de la Ley Indígena 19.253 (Ministerio Planificación, 1993), que tiene como objetivos la promoción, la coordinación y la ejecución de la acción estatal de los planes de desarrollo de las personas pertenecientes a los pueblos indígenas de Chile. Además, el 2016 es creado el Servicio Nacional de la Mujer y la Equidad de Género (SERNAMEG), funcionalmente descentralizado, dotado de personalidad jurídica y de patrimonio propio, encargado de colaborar con el Presidente de la República en el diseño, coordinación y evaluación de las políticas, planes y programas destinados a promover la equidad de género, la igualdad de derechos y de procurar la eliminación de toda forma de discriminación arbitraria en contra de las mujeres.

En cuanto a las redes que se constituyen entre instituciones de educación superior basados en acciones reflexivas sobre el replanteamiento social de consensos sociales, en relación a igualdad de oportunidades de personas en situación de discapacidad, diversidad en orientación sexual e identidad de género y en temáticas de interculturalidad, destacan tres: RESI, RESI Estatal y RIEDI.

La Red Nacional de Educación Superior Inclusiva (RESI) es una instancia sin fines de lucro que agrupa a instituciones de educación superior –públicas y privadas– que promueven procesos de educación inclusiva para estudiantes en situación de discapacidad, en concordancia con los compromisos asumidos por el Estado de Chile (mayo 2016). La RESI Estatal, tiene como objetivo favorecer la construcción de una cultura, política y práctica nacional inclusiva para todos/as, favoreciendo condiciones de equidad y de igualdad de oportunidades en la educación superior de Chile, a través del diálogo constructivo y el trabajo colaborativo con las universidades estatales. La Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (RIEDI) destaca entre sus objetivos el generar un espacio académico interuniversitario donde se discuta, reflexione, analice y problematice posturas, epistemologías y saberes capaces de articularse y cooperar en la tarea del fortalecimiento y desarrollo de la educación intercultural (Noticia IV Congreso Internacional de Educación e Interculturalidad, 2017 Universidad Católica de Temuco).

Desde las políticas gubernamentales se han impulsado iniciativas que tienen como propósito asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y egreso a todos los estudiantes que se han visto subrepresentados en la educación superior. En este sentido, en el año 2006 se crea la Beca de Excelencia Académica (BEA), dirigida a estudiantes del primer al cuarto quintil de ingresos, con un rendimiento académico igual o superior al 7.5% de su generación, quienes tienen vacantes especiales exclusivas cuando no alcanzan el puntaje de corte para ingresar a la carrera de su preferencia. Posteriormente, en el año 2011 se crea la Beca de Nivelación Académica (BNA), dirigida a estudiantes de primer año matriculados en IES acreditadas; a partir de 2018, esta beca se ha ampliado a otros niveles de educación superior abarcando todo el trayecto formativo del estudiante, con el propósito de promover una mayor equidad en el acceso a la educación superior y de nivelar competencias para un buen desempeño académico.

Lo anterior ha implicado una progresiva instalación de dispositivos para la inclusión en la educación superior, de modo que las distintas instituciones del país han creado programas o unidades para el acceso equitativo y acompañamiento para la permanencia de estudiantes que tradicionalmente estaban excluidos. También cabe señalar que las universidades estatales han liderado temas de inclusión desde el año 2012, intentado responder a las responsabilidades públicas que le competen en esta materia. Es así como se funda la Red Nacional de Educación Superior Inclusiva, instancia de participación abierta de todas las instituciones de educación superior en Chile.

A pesar de la escasa información de los programas existentes en universidades y centros de formación técnica, algunas instituciones han creado diversos apoyos para estudiantes que presentan discapacidad, al amparo de las políticas que resguardan la diversidad e inclusión en todos los ámbitos de la vida.

Con relación al proceso que experimentan los estudiantes una vez que ingresan a la educación superior, según una investigación realizada por la Pontificia Universidad Católica de Chile, “los programas de inclusión dispuestos al interior de las universidades cumplen la función fundamental de disminuir los obstáculos y favorecer la equidad, de modo que los estudiantes con

discapacidad tengan la oportunidad de ingresar, permanecer y egresar de la ES en igualdad de condiciones respecto de sus pares”.

Aunque ha habido un esfuerzo por promulgar leyes y declaraciones referidas a la integración e inclusión social de las personas con discapacidad, no se han resuelto las complejidades que implica educar en la diversidad, respetando y acogiendo las diferencias; en efecto, no basta con cumplir con el derecho al acceso a la educación superior, sino también disminuir aquellas barreras que limitan el progreso de quienes presentan discapacidad, otorgando la debida colaboración y el apoyo para posibilitar su desarrollo integral.

TABLA
RESUMEN DE LEYES-CONVENIONES-DECLARACIONES INTERNACIONAL Y NACIONAL EN TORNO A LA TEMÁTICA DIVERSIDAD

Internacional	Nacional	
	Promulgadas	Propuestas de ley
Declaración Universal de Derechos Humanos	Ley N° 20.927, promulgada el año 2016. Establece normas para el acceso de la población con discapacidad auditiva a información proporcionada a través de concesionarias de radio de radiodifusión televisiva de libre recepción y permisionarias de servicios limitados de televisión	El 5 de septiembre de 2017 el proyecto de matrimonio igualitario ingresó al Congreso, a través de la comisión de Constitución del Senado. Posibilita el matrimonio a personas del mismo sexo, con igualdad de derechos que el matrimonio entre personas de distinto sexo.
Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial de la ONU (Ratificado en 1971)	Ley N° 20.957, promulgada el año 2017. La normativa modifica la Ley N° 7.421, dictada en 1943 y que aprueba el Código Orgánico de Tribunales, el cual, en su artículo 256, excluye en los cargos de juez y notario a las personas ciegas, sordas y mudas. Normativa asociada a inclusión en diversidad sexual: diversos sexos, identidad de género y orientaciones sexuales en la especie humana	
Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos de la ONU (Ratificado en 1989)	Ley Antidiscriminación, 20.609 o Zamudio: Referida al comienzo del capítulo.	El 20 de junio de 2017 el proyecto de ley de identidad de género pasó a la Comisión de DDHH y Pueblos Originarios de la Cámara de Diputados en su segundo trámite constitucional. “Reconoce y da Protección al Derecho a la Identidad de Género”

Internacional	Nacional	
	Promulgadas	Propuestas de ley
	Ley de Universidades estatales 21.094, promulgada el 25 de mayo de 2018 y publicada el 5 de junio de 2018	
Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer de la ONU (Ratificada por Chile en 1989).		

III. ROL ESTRATÉGICO DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN LAS UNIVERSIDADES

Las instituciones de educación superior (IES) tienen una participación clave en el desarrollo del país, ya que aportan a la sociedad profesionales innovadores y con capacidad de emprendimiento, capital humano avanzado calificado para la generación de conocimiento nuevo, líderes políticos y sociales quienes conducirán los destinos del país en los distintos ámbitos de acción en los que se desenvuelven. Por lo tanto, haciendo eco de su rol de responsabilidad social, el aporte de las universidades es clave para el desarrollo del país y la sociedad en general, lo que implica asumir un papel activo en la generación e implementación de políticas que promuevan y valoren la diversidad, otorgando oportunidades, eliminando las barreras y generando condiciones de equidad, asegurando entre otros el derecho de las personas a una educación de calidad, permitiéndoles no solo el acceso a estos espacios educativos, sino también la participación plena en igualdad de oportunidades con sus pares.

En consecuencia, las universidades, respondiendo a este desafío deben generar estrategias, mecanismos y acciones que contribuyan a valorar:

- El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas
- La no discriminación
- La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad
- El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana
- La igualdad de oportunidades
- La accesibilidad
- La igualdad entre el hombre y la mujer

A modo de conclusión se puede decir, que el rol estratégico de las universidades, en general y en especial en el ámbito de la inclusión, es dar respuesta a los requerimientos nacionales que buscan crear una sociedad de derecho más democrática, abierta a la diversidad e inclusiva, aportando profesionales formados bajo este nuevo paradigma, constituyéndose en agentes activos de cambio.

Cómo ha ido quedando de manifiesto en los últimos años, resulta relevante también la inclusión en otros casos que no solo se restringen a la discapacidad sino que abordan la diversidad en toda su dimensión, como por ejemplo orientaciones políticas, religiosas, profesionales, orígenes territoriales, étnicos, diversidad sexual, género, entre muchos otros; considerándola como una característica intrínseca del ser humano y que da valor agregado enriqueciendo los distintos espacios de interacción.

IV. COMPONENTES Y REQUISITOS GENERALES DE UNA POLÍTICA DE INCLUSIÓN

Las políticas institucionales que se enfocan a cumplir objetivos sociales relevantes se espera sean efectivas y, a la vez, tan prolongadas como sean las necesidades que buscan satisfacer. En el caso de la inclusión, no es necesario ahondar más en su relevancia social y, por otra parte, es claro que el problema a abordar no va a desaparecer a corto plazo. Por lo tanto, como se indica al inicio de este capítulo, dos grandes dimensiones que es necesario considerar en el diseño de una política importante son su relevancia social y su sostenibilidad temporal. Para este fin, la experiencia internacional y nacional permite decantar algunos criterios útiles de considerar al momento de diseñar o revisar una política en una materia como la inclusión, de manera de buscar asegurar su relevancia social y su sostenibilidad en el tiempo.

Como se señaló anteriormente, en este capítulo se busca aprovechar esa experiencia para que, en el caso de la inclusión, se propenda a una gestión informada que considere todas las variables que pueden estar involucradas en la generación de políticas públicas tan importantes como esta, ya que en general, en los resultados de acreditación institucional universitaria insistentemente se observan aspectos como los siguientes:

- Desconocimiento de la evaluación de resultados o impactos de algunas iniciativas en materias de inclusión.
- Carreras y programas universitarios variados en cuanto a disciplinas y perfiles de egreso, entre otros factores, lo que pone en duda la factibilidad de la aplicación de modelos curriculares importados en todas ellas.
- Significativas dificultades asociadas a la formación de los profesores, a la escasa vinculación con el medio, a los métodos didácticos, a los recursos, a las estructuras institucionales y a la cultura curricular universitaria nacional al cambiar modelos formativos o de gestión.
- No se contemplan incentivos para los académicos, comparables con los que aporta la investigación y otras actividades académicas.
- No se ha sopesado en su justa medida la influencia que podría tener la autonomía de las unidades académicas encargadas de la docencia e investigación, así como el usualmente diluido liderazgo de las autoridades académicas para tareas que implican cambios a gran escala.

Lo anterior deja de manifiesto la necesidad de analizar, antes de diseñar una política, su factibilidad inicial de implementación como paso fundamental para su sostenibilidad futura. La práctica demuestra que la pretensión de aplicar políticas poco factibles conduce a que las universidades busquen formas de cumplir que son más aparentes que reales.

De acuerdo a la literatura disponible y de otros antecedentes, no es fácil encontrar métodos establecidos para el diseño de políticas universitarias tan específicas como en el caso de la inclusión. La mayor parte de la información se asocia a políticas públicas y, aun así, el requisito de sostenibilidad no suele aparecer suficientemente elaborado.

Particularmente considerando la experiencia universitaria chilena con relación a la efectividad de otras políticas impulsadas, relativas a calidad de la docencia, investigación, posgrados, cuerpo académico, admisión, vinculación con el medio y otras, como ya se indicó, es posible recoger criterios de sostenibilidad como los que a continuación se indican:

Las políticas deben:

1. Responder a necesidades sociales estables en el tiempo
2. Ser consistentes con la misión institucional, con políticas nacionales pertinentes más generales y con sustento bien fundamentado
3. Tener impacto absoluto aceptable. Por impacto absoluto aceptable puede entenderse el número de personas a beneficiarse de la política del caso/número de personas del universo correspondiente. También puede medirse por comparación con lo que comprometen en esta materia otras universidades similares
4. Tener impacto relativo favorable en relación a otras políticas institucionales comparables.

Asimismo:

5. Debe existir disponibilidad de los recursos financieros necesarios con continuidad en el tiempo
6. Se debe disponer de los recursos técnicos que puedan requerirse (personal, equipos, infraestructura, etc.)
7. Debe ser posible adaptarse en el tiempo a los cambios que pueda demandar la necesidad social de base si esta evoluciona
8. Debe conocerse cómo evaluar el impacto de la política del caso y disponerse de los medios para hacerlo
9. Debe haber incentivos para implementarlas y mantenerlas

Es conveniente tener presente lo que plantean los autores del texto *Inclusive Education* (Armstrong *et al.*, 2009) en cuanto a que es necesario separar el componente de “moda sofisticada” (*haute couture*) aplicado a la política de inclusión, de su verdadera pertinencia para el país. Dichos autores alertan sobre la tendencia a importar modas académicas en los países en vías de desarrollo.

Por lo tanto, los criterios listados deberían contribuir a situar las políticas universitarias sobre inclusión en una perspectiva de real pertinencia nacional, regional y local. Esto implica responder preguntas tales como:

- ¿Qué tipos de inclusión son relevantes para el país y las regiones?
- ¿Cuándo se requieren políticas focalizadas?
- ¿Cómo se distribuyen las responsabilidades en esta materia entre las distintas instituciones terciarias del sistema?

En consecuencia, para establecer una política de inclusión en educación superior se requiere una reflexión profunda donde se analicen los procesos de adaptación y ajustes necesarios para poder implementarla y que esta a su vez responda una necesidad real. De esta manera se evitaría caer en acciones “político-decorativas”, donde la inclusión en la práctica se transforme en una acción para cumplir con algún precepto en boga, pero sin serio compromiso con su pertinencia social (Armstrong *et al.*, 2009).

La sostenibilidad de una política nueva exige tener presente que esta competirá con otras políticas y por tanto, debe estar muy bien fundamentada para que no se ponga en duda la inversión institucional asociada frente a necesidades emergentes, más aun considerando que se trata de un tema de derechos humanos de largo alcance.

V. CONSIDERACIONES PARA EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA POLÍTICA DE INCLUSIÓN INSTITUCIONAL

a. Antecedentes

Como ha sido mencionado en los capítulos anteriores existe consenso tanto a nivel nacional como internacional sobre la necesidad de valorar la diversidad como una riqueza, que hasta el momento, no ha sido lo suficientemente aprovechada en la construcción de una sociedad más democrática, abierta, pluralista, inclusiva, que garantice desde la perspectiva de derecho la igualdad de oportunidades a todas las personas para su pleno desarrollo en sintonía a sus capacidades. Por el contrario, ha habido grupos que tradicionalmente han quedado excluidos, dentro de los cuales se identifican la discapacidad, el género, la multiculturalidad y la diversidad sexual. Como una forma de subsanar esta desigualdad los Estados han elaborado normativas, leyes y orientaciones en diversos ámbitos, con la finalidad de avanzar hacia la construcción de sociedades más inclusivas y democráticas.

El rol de las instituciones de educación superior es proporcionar contextos de equidad que permitan a los estudiantes participar de la vida universitaria y académica según sus propios intereses y proyectiva social, situando un escenario de igualdad de oportunidades. El éxito académico será alcanzado, tal como para cualquier alumno, al cumplir con los resultados de aprendizaje respectivos a sus asignaturas y carreras, en un marco de sana convivencia y autorresponsabilidad.

Tradicionalmente las universidades han tenido carácter elitista y selectivo, situación que ha ido cambiando progresivamente durante las últimas décadas. Esto se ha visto reflejado en la expansión de la matrícula en la enseñanza terciaria, en la diversificación de las vías de acceso y en las características de los estudiantes que cada vez son más heterogéneos. Con ello a nivel país se hace evidente la necesidad de avanzar en la generación de cupos especiales para estudiantes con capacidades diferentes, situación que cada IES asume de acuerdo a su propia realidad y capacidad.

Por otra parte, los fenómenos sociales derivados de la globalización han favorecido la movilidad de las personas a través del mundo; asimismo, diferentes crisis han contribuido fuertemente a la migración. Todo esto se traduce en una población más diversa desde el punto de vista étnico, con las complejidades que ello conlleva, a saber; diversidad cultural, valórica, religiosa, política, que tensionan la integración a la sociedad en la cual se insertan.

Lo anterior implica un desafío no solo para la sociedad, sino también para las IES, que se constituyen en el espacio ideal para formar a las nuevas generaciones bajo un paradigma donde se privilegie el diálogo, la igualdad, la inclusión, la aceptación del otro, en pos de la formación de un profesional que en su actuar se distinga por estos valores e impregne de ellos su ámbito de acción. En consecuencia el generar e implementar una política de inclusión al interior de las IES forma parte de la responsabilidad social, valor fundamental que debe regir el quehacer universitario, como lo ha venido señalando el Ministerio de Educación que durante el año 2017 generó un documento denominado “Bases para la Construcción de una Política Inclusiva en la Educación Superior” fundado en el trabajo histórico con la universidades del Estado.

Las IES, sin embargo, han debido asumir esta realidad bruscamente, sin una política clara, con recursos económicos limitados, con docentes y profesionales sin una capacitación previa, con limitaciones de infraestructura, sin una planificación integral, sino más bien actuando en forma reactiva y solucionando los problemas a medida que se presentan.

b. Desarrollo de una política institucional de inclusión y atención a la diversidad

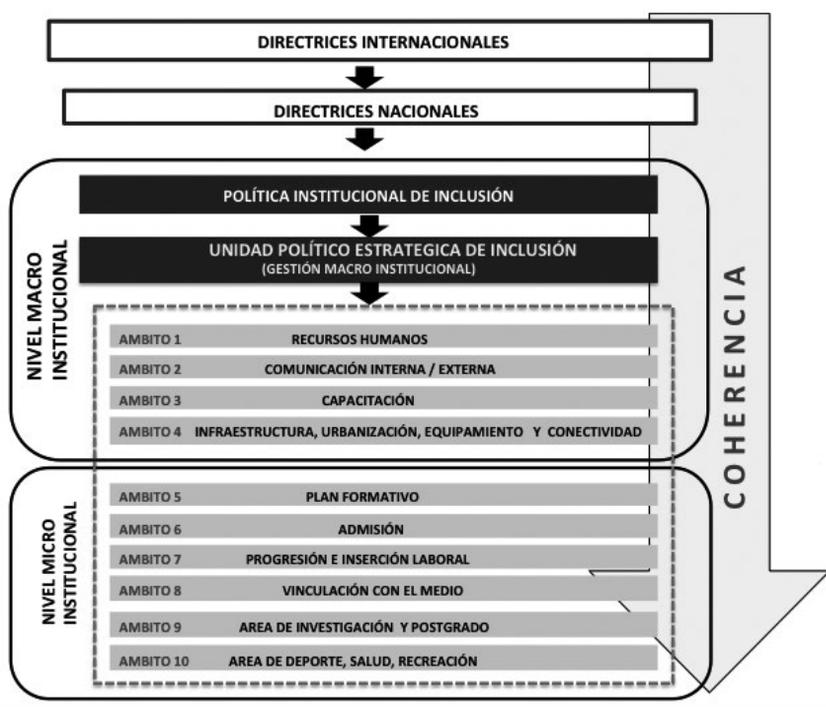
A la luz de estos antecedentes se hace necesario desarrollar una política de formación inclusiva que oriente la acción institucional en esta materia. La propuesta que a continuación se presenta establece aquellos aspectos que es necesario considerar para el diseño de una política de inclusión, de implementación progresiva y de acuerdo a las realidades de cada institución. Para ello considera como referentes válidos las directrices internacionales sobre la materia y la política emanada del Ministerio de Educación, fundamentos con los cuales construye su política destinada a establecer orientaciones generales que impulsen las acciones de implementación.

Es importante que cada institución, previo a la definición de una política de formación inclusiva, efectúe un diagnóstico interno de las fortalezas y debilidades en que se encuentra la institución en torno al tema inclusión,

considerando su visión y misión, los valores que la sustentan, su singularidad institucional, su modelo educativo que orienta a los programas formativos, de manera que la definición de una política de inclusión no surja como una imposición, sino como un factor de coherencia y fortalecimiento de su cultura y sello institucional.

La propuesta se organiza en una secuencia de “ámbitos” de complejidad creciente que va desde el nivel macro, al nivel micro, los que a su vez deben ser coherentes con las directrices internacionales y las políticas nacionales en temas de inclusión y derechos humanos. El objetivo es definir e implementar una política de inclusión institucional que debe permear a la comunidad universitaria y su quehacer en los distintos niveles de acción de la institución, considerando el modelo de gestión actualmente vigente en la mayoría de la Universidades del GOP (ver Figura 1).

FIGURA N° 1
ESQUEMA PROPUESTA PARA INSTALACIÓN DE UNA POLÍTICA DE INCLUSIÓN EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS



Elaboración: Valassina-Simonetta 2017 (UBB)

A continuación se describe la figura N° 1 desde Directrices Internacionales hasta los distintos ámbitos de acción en los niveles micro y macro institucional.

1. *Directrices internacionales*

Al término de la segunda guerra mundial, la Organización de Naciones Unidas promulga la Declaración Universal de Derechos Humanos, ONU, 1948. El artículo 26 de dicha declaración menciona, entre otros, que "la educación técnica y profesional debe ser provista de forma genérica, y la educación superior debe ser accesible de manera equitativa para todos, en base a sus méritos".

A partir de esta declaración universal, distintos instrumentos legales de la ONU se preocupan de dimensiones específicas del derecho a la educación. Entre aquellos que consideramos relevantes para efectos de la definición de una política de inclusión en la educación superior se encuentran los siguientes.

La Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial de la ONU 1965, en su artículo 7, indica a los estados la necesidad de tomar las medidas necesarias para combatir los prejuicios que puedan llevar a la discriminación racial, entre otros, en la educación. En el mismo artículo se indica también que la educación debe promover el entendimiento, la tolerancia y la amistad entre naciones y grupos étnicos o raciales.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ONU 1966, quizás el instrumento que mayor claridad da respecto del derecho a la educación, reconoce en su artículo 13 que la educación debe ser dirigida al pleno desarrollo de personalidad y al sentido de la dignidad humana, permitiendo a su vez la participación efectiva en una sociedad libre. Además, y en particular respecto de la educación terciaria, esta debe ser accesible para todos de manera equitativa, en base a sus méritos, por cualquier medio apropiado y en particular por la introducción progresiva de la gratuidad.

La Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, ONU 1979, en su artículo 10 se refiere a las medidas que los estados deben tomar para eliminar la discriminación contra la mujer en el ámbito de la educación y asegurar, entre otros aspectos, y sobre la base de la igualdad de hombres y mujeres las mismas condiciones de acceso y graduación en todos los niveles educacionales, la eliminación de cualquier concepto estereotipado de los roles del hombre y la mujer en todos los niveles y todas las formas de educación, y las mismas oportunidades para el acceso a programas de educación continua.

Finalmente, la **Convención para los Derechos de las Personas con Discapacidad**, ONU 2006, en su artículo 24, reconoce el derecho de las personas en situación de discapacidad a la educación. Dicho derecho debe ser provisto sin discriminación, sobre la base de la igualdad de oportunidades, y asegurando una educación inclusiva, en todos los niveles y a lo largo de la vida.

Adicional a la normativa legal ya mencionada, es a través de la Unesco (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) que se establece la mayor parte de los cuerpos legales relacionados a educación adaptados internacionalmente.

En este contexto, es la **Convención contra la Discriminación en la Educación**, UNESCO 1960, el principal cuerpo legal que reconoce la educación no como un privilegio sino como un derecho fundamental. La convención obliga a los estados a prescribir cualquier tipo de discrimi-

nación en la educación, al mismo tiempo que promueve la igualdad de oportunidades educacionales.

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES) de Unesco de 2009 reconoció a la educación superior como un bien público, responsabilidad de todas las partes interesadas, en particular de los gobiernos. Por su parte, la Conferencia Regional de educación superior de América Latina y el Caribe (CRES) 2008 reconoció que “la educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”.

De forma más reciente, es a través de la **Declaración de Incheon** y la implementación del programa Educación 2030, que la UNESCO se hace responsable de definir el camino para alcanzar el objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sustentable, que dice relación con asegurar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, y promover oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de la vida (UNESCO, 2015).

En el objetivo específico 4 de la Declaración de la UNESCO (2015) se encuentran los siguientes:

4.3 Para 2030, asegurar a todos los hombres y mujeres, el acceso equitativo a educación técnica, vocacional y terciaria, incluida la universitaria, de calidad y accesible económicamente.

4.5 Para 2030, eliminar las desigualdades de género en educación y asegurar el acceso equitativo a todos los niveles de educación y entrenamiento vocacional a los vulnerados, incluyendo personas en situación de discapacidad, pueblos originarios y niños en situación de vulnerabilidad.

2. *Directrices nacionales*

Se considera imprescindible contar con políticas nacionales que sirvan de marco referencial para el desarrollo e implementación de políticas institucionales de inclusión en educación superior. En Chile a contar del año 2016, con el propósito de dar cumplimiento a los compromisos suscritos con las universidades estatales en el Convenio Marco 2016, la División de Educación Superior elaboró el documento “Bases para la construcción de una Política Inclusiva en educación superior” que incorpora criterios para la identificación de políticas centralizadas de inclusión y de iniciativas inclusivas desarrolladas por diferentes dependencias institucionales dirigidas a las y los estudiantes, con relación a interculturalidad, discapacidad, género y diversidad sexual. (Formulario N° 1: Políticas Inclusivas en Universidades Estatales. División Educación Superior.)

A partir del año 2016, el Estado insta a las universidades estatales a responder a las responsabilidades públicas que le competen en materias de inclusión, comprometiendo inicialmente tres acciones fundamentales:

1. Caracterizar la comunidad estudiantil con relación a discapacidad, género y diversidad sexual e interculturalidad
2. Crear unidades de inclusión, infraestructura y contratación de profesionales de apoyo a las estrategias de inclusión
3. Implementar estrategias sostenibles y sustentables

Recomendaciones:

Incorporación del área de inclusión, que considere inicialmente discapacidad, género, diversidad sexual e interculturalidad, en el reglamento sobre áreas de acreditación acorde al artículo 17° de la ley N°20.129, incorporando los elementos a evaluar para que progresivamente la institución alcance pleno desarrollo en esta materia.

Inclusión en la política nacional vigente de directrices en materias de inclusión referidas a los estándares mínimos que la institución debe instalar en los distintos ámbitos de acción.

Articulación entre educación secundaria y la educación superior en formación educativa inclusiva, para proyectar la continuidad del proceso formativo y el éxito del estudiantes en este trayecto para aquellos que deseen continuar estudios superiores.

Generar condiciones para asegurar sustentabilidad y sostenibilidad en el tiempo de la política de inclusión en las instituciones de educación superior.

c. Nivel Macroinstitucional

El *nivel macro* aborda los aspectos más generales que involucran las acciones de gestión, recursos humanos, capacitación, infraestructura, urbanización-equipamiento, conectividad. Este nivel se constituye en el soporte fundamental sobre el cual se implementa la política, porque aquí se aloja el control direccional, los medios de comunicación, la política de contratación inclusiva, la capacitación en general de los funcionarios de todos los estamentos y el espacio físico apropiado.

1. *Política institucional de inclusión*

Dentro de los preceptos del aseguramiento de la calidad, como marco de referencia, una política institucional debe tener un sustento o expresión bien definida en los medios a través de los cuales la universidad establece sus propósitos y los compromisos a ellos asociados. Esta es condición necesaria para la posterior verificación y evaluación de resultados e impactos. En general esos medios están expresados en la misión, y el plan estratégico universitario.

De acuerdo a la materia específica considerada, se deben incluir metas a cumplir, plazos, recursos y elementos organizacionales de apoyo. En el caso de la inclusión, por su carácter transversal, lo antedicho es aplicable en toda su extensión, con la necesidad adicional de establecer nuevos reglamentos y procedimientos en ciertos casos.

Para fines de hacer operativas las anteriores consideraciones, se plantea la Figura N° 2.

FIGURA N° 2

DIAGRAMA CONCEPTUAL BÁSICO PARA LA DEFINICIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE UNA POLÍTICA DE INCLUSIÓN



La declaración misional respecto a la inclusión debe ser clara, pertinente y sintética. Probablemente es conveniente plantearla una vez que se haya generado un primer plan estratégico que incorpore la inclusión explícitamente, de modo de disponer de adecuada claridad sobre el rumbo que se espera dar a esta materia.

La concepción medular, o macro, de la política de inclusión debe quedar incorporada en el plan estratégico, en el cual se requiere definir, a lo menos, los siguientes elementos asociados:

- Conceptualización oficial institucional de inclusión que establezca sus propósitos y que delimite su alcance general, basado en un análisis FODA ad hoc
- Propósitos sociales específicos a cumplir en el período
- Presupuesto y otros recursos o acciones comprometidos
- Indicadores a monitorear

Se hace hincapié que la concepción de plan estratégico aquí utilizada corresponde a una especificación de los avances esperados en la institución, en sus líneas fundamentales de desarrollo, con visión de mediano a largo plazo, asociados al período de vigencia de ese plan a diferencia de lo que se visualiza en informes de acreditación institucional. En muchos de estos se observan críticas a los planes estratégicos en uso, puesto que no cumplen cabalmente estos requisitos siendo más bien declaraciones de actividades que obligadamente

deben hacer esas instituciones, como mejorar tasas de retención, aumentar cantidad de alumnos de posgrados, sin reales definiciones estratégicas.

Es recomendable generar un documento específico que defina y justifique la política de inclusión, así como en otras áreas académicas se cuenta con documentos de respaldo tales como un modelo educativo, reglamento de jerarquización académica, planes de estudio, etc.

Determinar los propósitos y alcances de la inclusión en una universidad, en el espíritu de esta propuesta, no es tarea simple, como se ha anticipado. Son muchas las variables intrínsecas e extrínsecas que intervienen. Dentro de los alcances de esta propuesta, se sugiere en lo que sigue una metodología general que podría ser útil para establecer los propósitos y alcances de una política de inclusión en perspectiva de mediano a largo plazo.

En un primer acercamiento al problema indicado, corresponde considerar tres variables esenciales, ilustradas en la Figura N° 3.

FIGURA N° 3
VARIABLES CLAVES PARA UNA POLÍTICAS DE INCLUSIÓN INSTITUCIONAL



Tanto las variables “necesidades sociales en inclusión” como “recursos disponibles y accesibles” no son simples de caracterizar en el presente para una universidad determinada debido a que son afectadas por las situaciones de contexto emergentes, no siendo fácil prever el curso que seguirán en los próximos años. Sin embargo, por tratarse de una política de inclusión que emana del Estado, las universidades están llamadas a implementarla de acuerdo a sus tiempos y realidades diversas.

Para obtener un escenario de relevancia institucional es necesario realizar un análisis FODA, o equivalente, con foco en la inclusión, donde una aproximación a las variables a examinar o identificar en cada una de sus dimensiones es la siguiente:

Fortalezas

- Definiciones políticas pertinentes ya establecidas
- Recursos disponibles
- Organización existente
- Experiencia lograda
- Redes de apoyo vigentes

Oportunidades

- Ámbitos de inclusión abiertos y estables que se podrían atender
- Redes de apoyo utilizables
- Fuentes de recursos accesibles

Debilidades

- Ausencia de incentivos para los académicos
- Falta de experiencia

Amenazas

- Costo creciente de la inclusión
- Potenciales conflictos internos

Para analizar las oportunidades, que en este caso podrían ser consideradas como deberes, y de acuerdo a los antecedentes presentados en capítulos previos, la inclusión se puede presentar en a lo menos las cinco categorías indicadas en lo que sigue.

1. Asegurar la retención, titulación e inserción laboral de los estudiantes que ingresen por diversas vías regulares. Una parte de estos alumnos son afectados por factores institucionales que tienden a excluirlos, tales como deficientes didácticas, reglamentos, facilidades, recursos, déficits académicos, etc.
2. Facilitar el ingreso de postulantes que cumplen con los requisitos académicos de ingreso, pero son excluidos por los actuales sistemas de admisión, pues sus competencias académicas no se reflejan en esos sistemas.
3. Generar condiciones académicas vinculadas a la trayectoria formativa de los estudiantes, y a la vida universitaria, tales como espacios físicos, recreacionales, culturales, deportivos, redes sociales, apoyos adecuados, entre otros que permita que personas con características tales como discapacidad, maternidad, enfermedad, adultos mayores, diversidad sexual y género, interculturalidad, entre otros... puedan ingresar, participar y titularse.
4. Ajustar la oferta académica para dar oportunidad de ingreso y titulación a postulantes con competencias académicas inicialmente menores que las esperadas.
5. Favorecer la admisión, progreso y titulación de alumnos pertenecientes a grupos culturales minoritarios que requieren atención especial.

Esas cinco categorías no son excluyentes y tampoco son muy precisas en sus límites. Sin embargo, ellas plantean desafíos de gestión diferentes que deben ser analizados con atención. Si la inclusión considerada en forma general

es la incorporación efectiva de personas a las actividades académicas regulares, para las cuales en el presente existen barreras asociadas a las universidades, a las políticas gubernamentales y a otros factores socioeconómicos, entonces debe entenderse que eliminar o cambiar esas barreras tendría un costo que debe ser estimado.

La operacionalización de la política de inclusión implica múltiples decisiones y desafíos crecientes que deben abordarse. En primer lugar, es necesario hacer una prospección que permita anticipar el efecto de la política de inclusión institucional, implementada a partir de políticas específicas, sobre los distintos ámbitos de acción de la universidad tales como docencia, investigación, vinculación con el medio, desarrollo de infraestructura, admisión, y otras. La inclusión, como se planteó anteriormente, puede expresarse de diversas formas de acuerdo a la realidad de cada universidad y cada una de ellas puede impactar diferenciadamente en las políticas mencionadas.

A partir de la política de inclusión que ha definido la institución, la siguiente matriz permite identificar la concreción de las políticas específicas con relación a las áreas de inclusión definidas. En esta matriz no se incluye la variable “vulnerabilidad socioeconómica”, dado que las instituciones abordan históricamente esta condición de forma transversal, pues afecta a todas las personas independientemente de sus características. Sin embargo, cuando se presenta el binomio “pobreza + discapacidad (interculturalidad-diversidad sexual y género...)”, la exclusión es un riesgo inminente ya que aumentan las barreras de acceso; por ello, para las instituciones se trata de una población de especial atención.

FIGURA N° 4
MATRIZ DE IMPLEMENTACIÓN DE UNA POLÍTICA DE INCLUSIÓN

ÁREAS DE INCLUSIÓN (Atención a la diversidad)	Políticas específicas en cada ámbito									
	Recursos Humanos	Comunicación Interna/externa	Capacitación	Infraestructura	Plan Formativo	Admisión	Progresión e Inserción Laboral	Vinculación con el medio	Investigación y Posgrado	Deporte, Salud, Recreación y Bienestar
Discapacidad										
Interculturalidad										
Diversidad Sexual										
Género										
Otros										

Se sugiere para la aplicación de esta matriz utilizar las siguientes categorías:

√ : Política existente vigente

X : No existe política en este ámbito, debe crearse

XI: No existe política en este ámbito, se considera innecesaria

RM: Política existente, requiere modificación

Complementariamente, debe revisarse la estructura orgánica y sus unidades a la luz de esta política, para asegurarse de contar con los medios organizacionales que faciliten su implementación. Dependiendo de los alcances que se le dé a la política, puede ser necesario incorporar nuevas actividades institucionales, que deben tener soporte administrativo.

Lo anterior requiere ser acompañado de definiciones presupuestarias que serán esenciales para determinar el realismo de esta política, así como su alcance efectivo. En esta dimensión deben considerarse los recursos propios, así como aquellos que puedan provenir del exterior, por la vía de aportes estatales o privados.

Dada la complejidad implícita en la implementación de una efectiva política de inclusión, parece conveniente establecer una hoja de ruta que, hasta donde sea posible y realista, especifique hitos y resultados esperados en una línea de tiempo asociada al correspondiente plan estratégico.

2. Unidad Político-Estratégica de Inclusión

El tránsito desde una educación tradicional hacia una educación superior inclusiva implica transformar los sistemas, las estructuras institucionales, desaprender para aprender nuevas formas; supone movilizar creencias, cambiar prácticas y, en definitiva, crear una nueva cultura institucional con una visión y enfoque pluralista que reconozca, valore la diversidad y asegure los contextos para ello. En consecuencia, es necesario crear una unidad dentro de la orgánica institucional que ocupe una posición político-estratégica relevante que permita que su acción impacte en todos los ámbitos de la institución. Idealmente se esperaría que se encuentre al mismo nivel que una vicerrectoría o dirección general, o como una unidad dependiente de rectoría o prorectoría, según la orgánica que tenga cada institución.

Recomendaciones:

Entre las funciones relevantes que debe tener a su cargo la Unidad Político Estratégica se encuentran:

- Construir participativamente la política institucional de inclusión
- Promover una cultura institucional inclusiva que releve los valores de diversidad e inclusión como elemento transversal de la institución
- Determinar la necesidad de fortalecimiento de la orgánica institucional para la implementación de la política de inclusión (unidades técnico-operativas)

- Gestionar la aprobación y formalización de la orgánica propuesta ante los distintos órganos colegiados
- Implementar la política institucional de inclusión a través de la definición de estrategias, mecanismos y acciones
- Supervisar la construcción e implementación de las políticas sectoriales de inclusión en cada de uno de los ámbitos de acción de la universidad, en coherencia con la política institucional y la de Estado
- Construir indicadores que permitan evaluar el impacto y progreso de la institución en temas de inclusión
- Construir un índice de inclusión, como una herramienta que permita elaborar un diagnóstico sobre la gestión inclusiva de la institución, con reportes periódicos de carácter anual. De esta forma, se evaluarán regularmente los avances en la inclusión, permitiendo tomar acciones correctivas para alcanzar las metas propuestas. (Arizabaleta y Ochoa, 2016)
- Mantener actualizada a la institución en materias de inclusión de acuerdo a legislación internacional, nacional así como el acontecer a nivel país

En definitiva esta unidad debe estar encargada de liderar todas las acciones de promoción, planificación, implementación, seguimiento y evaluación de la inclusión en una determinada institución, de modo de avanzar hacia una comunidad universitaria inclusiva donde todos puedan participar en igualdad de condiciones (Moreno y Cortés, 2017).

Lo anteriormente señalado da cuenta de que la conducción de este cambio de paradigma institucional requiere, además de un fuerte liderazgo, respaldo institucional en cuanto al alcance de las atribuciones y disponibilidad de financiamiento. (Gallardo *et al.*, 2015; Correa *et al.*, 2008).

3. Áreas o ámbitos de inclusión

Ámbito 1- Recursos Humanos

Las instituciones de educación superior asumen el desafío de abordar diversas intervenciones en materia de inclusión como una forma de responder a la legislación actual y a los requerimientos del Mineduc. En un principio las iniciativas y acciones concretas son direccionadas hacia los estudiantes. Posteriormente, a raíz de las movilizaciones y demandas sociales a nivel nacional, que ha impulsado nuevas legislaciones al respecto, se ha evidenciado la necesidad de avanzar en temas de inclusión ya no solo desde la perspectiva del estudiante sino desde una mirada sistémica de la institución, respondiendo así a los acuerdos internacionales.

Se inicia este recorrido sin tener claridad de cómo abordar los procesos de inclusión, ni cómo estos irían a impactar en la institución y en la sociedad, pero reconociendo que el propósito tenía relación con temas de justicia social y derechos humanos.

Es así como las universidades deben abordar un proceso de transformación en todos sus espacios de acción, especialmente en los vinculados a recursos

humanos. Esto se ve fortalecido por la puesta en vigencia de la ley de inclusión laboral en el año 2017, la cual fue el resultado de gestiones lideradas por el SENADIS el año 2011, con asistencia técnica de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) mediante una consultoría denominada “Inserción Laboral de las Personas con Discapacidad en Chile”. Esta surge de la necesidad de desarrollar programas y políticas para facilitar el cumplimiento de compromisos adquiridos por el gobierno de Chile, a través de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los acuerdos con la OIT sobre Trabajo (OIT, 2011).

Los primeros avances en materia laboral se generan en las instancias de compras públicas, en las que se establecen nuevos criterios de evaluación en los procesos licitatorios del Estado, considerando aspectos de inclusión y otorgando puntaje a aquellas empresas que estén trabajando en esta línea.

Esto marca el comienzo de iniciativas lideradas por el Estado de Chile, que buscan impulsar la incorporación de personas en situación de discapacidad (PsD) al mundo laboral, otorgando incentivos a las organizaciones para dar un impulso a la participación con equidad. Es así como con fecha 8 de mayo de 2014 (Dirección de ChileCompra 17, 2014), se publica un instructivo para realizar contrataciones públicas inclusivas y que promuevan la igualdad de oportunidades en el mercado público.

Por su parte la SOFOFA (2013) y la OIT desarrollan un manual llamado “Prevención Inclusiva”, que es una guía que aborda nueve claves para prevención inclusiva de los riesgos laborales, relevando el concepto de “trabajo decente” como un trabajo productivo, en condiciones de libertad, equidad, dignidad y seguridad humana.

En ese contexto la OIT y la SOFOFA *“Hacen una apuesta al papel clave que juegan las empresas para lograr una efectiva inclusión laboral de las personas con discapacidad, lo cual sin duda contribuye a la construcción de sociedades más empáticas y solidarias”* (OIT, 2013).

Recientemente algunas IES en mayor o menor medida han implementado políticas generales de inclusión en respuesta a la Ley N° 21.015, que tiene por finalidad promover la inclusión laboral eficaz; sin embargo, este tema sigue siendo emergente sin que se cuente con lineamientos estandarizados referidos a captación de recursos humanos y generación de contextos de equidad en ambientes laborales. En consecuencia, se hace necesario que las universidades realicen un diagnóstico de la situación actual de la institución que caracterice el perfil de funcionarios, los procesos de contratación, paridad de género, personas en situación de discapacidad, interculturalidad y diversidad sexual entre otros.

A partir del diagnóstico se debe formular una política de inclusión en recursos humanos coherente con la política institucional o ajustar la existente reorientándola hacia la inclusión.

Recomendaciones:

La institucionalización de la inclusión al interior de las universidades se materializa a través de la unidad político estratégica de inclusión que requiere para la implementación contar con unidades operativas que se articulen a nivel

macro y microinstitucional en los distintos ámbitos de acción. Para lo cual es imprescindible:

- Crear la Unidad Político Estratégica de Inclusión (UPEI), la que por su condición transversal debe dentro de la estructura orgánica institucional estar a nivel de una Vicerrectoría o una Dirección General.
- La (UPEI) debería contar a lo menos con los siguientes profesionales:
 - Profesionales del área social que aporten con una mirada transversal del enfoque de inclusión y análisis de la sociedad (trabajadores sociales, antropólogos, sociólogos, cientistas políticos-administradores públicos...).
 - Profesor/a especialista en currículo inclusivo y diseño universal.
 - Especialista en tema de interculturalidad, diversidad sexual y género
 - Especialistas en discapacidad.
 - Intérprete de lengua de señas chilena e internacional.

Algunas de estas prestaciones de servicios pudieran ser satisfechas a través de articulaciones con unidades académicas de la institución (fonoaudiólogos/as, kinesiólogos/as, terapeuta ocupacional, profesoras diferenciales entre otros...)

Indicadores:

- Existencia de política institucional de inclusión decretada.
- Decreto de creación de la Unidad Político Estratégica de Inclusión y su orgánica.
- Existencia de un plan de desarrollo de la unidad político-estratégica.
- Existencia de indicadores que den cuenta de la implementación de la política en los distintos ámbitos.
- Existencia de índice de inclusión.
- Informe anual sobre estado del arte en materia de inclusión en educación superior a nivel nacional.
- Diagnóstico de la situación de la institución en materia de recursos humanos en temas de inclusión.
- Elaboración de una política sectorial relativa a recursos humanos que considere el reclutamiento, contextos laborales inclusivos y progresión funcionaria.
- Elaborar indicadores que permitan verificar el avance de la institución en materia de inclusión en recursos humanos, específicamente en procesos de contratación con enfoque de inclusión, paridad de género, incorporación de personas en situación de discapacidad, interculturalidad y diversidad sexual principalmente.
- Generar un programa de inducción y capacitación permanente con relación a la política de inclusión institucional.

Indicadores:

- Existencia de diagnóstico.
- Existencia de una Política sectorial de inclusión en recursos humanos.

- Existencia de indicadores para verificar avances en inclusión recursos humanos específicamente en procesos de contratación, paridad de género, personas en situación de discapacidad, interculturalidad y diversidad sexual.
- Existencia de un Programa de Inducción y capacitación.
- N° de participantes en cursos de capacitación e inducción en temas de inclusión.

Ámbito 2 - Comunicación Interna y Externa

La comunicación es de especial relevancia, sobre todo cuando se trata de instituciones complejas como las universidades, donde el quehacer académico va más allá de la formación de profesionales, e incluye la generación de conocimiento nuevo a través de la investigación en las diferentes disciplinas, la difusión de sus resultados, la vinculación con el medio, la formación de posgrado y la formación continua, entre otros.

En este escenario, la comunicación se constituye en un instrumento clave de gestión para articular las relaciones entre las diferentes unidades que componen la institución, y entre la institución y la sociedad, permitiendo informar a toda la comunidad interna y externa las acciones, los logros y desafíos que se llevan a cabo para concretar los objetivos trazados por la institución. Es así como el discurso en contenido y forma debe ser coherente con la misión de la institución; en este caso en particular debe ser inclusivo e integrador, con un lenguaje claro, comprensible, oportuno y preciso, que no merezca dudas o se preste para interpretaciones diversas dependiendo de quién sea el que recibe el mensaje.

En consecuencia, coherentemente con la política de formación inclusiva, se debe formular una política sectorial vinculada a la comunicación estratégica, tanto interna como externa, o ajustar la normativa existente para hacerla inclusiva, con el fin de que exista un discurso institucional que se exprese por medio del lenguaje inclusivo a través de todos los medios de comunicación en que la institución promueve su quehacer, actividades y programas.

El uso de un lenguaje inclusivo se constituye como una herramienta que favorece los procesos de inclusión y transformaciones sociales al interior de la institución, por cuanto el lenguaje genera realidades mediante la visibilización o invisibilización de determinados grupos sociales (Teicher, 2014), tales como género, etnia, discapacidad, diversidad sexual, entre otros.

Esto implica incorporar lenguaje y prácticas inclusivas a los protocolos institucionales, suprimiendo cualquier término que pueda ser interpretado como una discriminación o exclusión de cualquier naturaleza. El desafío está en educar a la comunidad institucional para el uso progresivo de un lenguaje incluyente; un buen ejemplo se puede encontrar en los documentos “Guía de lenguaje inclusivo de género” (2016). “Recomendaciones para nombrar y escribir sobre pueblos indígenas y sus lenguas” (2017), “Uso de lenguaje inclusivo. Persona en situación de discapacidad” (2017) todos del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA),

Los medios de comunicación masivos como prensa escrita, radio, televisión, páginas web, deben incorporar formatos accesibles para personas en

situación de discapacidad sensorial, pueblos originarios, diversidad de género y diversidad sexual. Deben considerar diversas opciones de idioma; lengua de señas chilena, mapudungun, inglés, español y codificación braille, formato de contraste de macrotipo y audible. Además incorporar tecnología para facilitar la comunicación, por ejemplo, código de respuesta rápida QR.

Las imágenes visuales que se presenten en estos medios de comunicación deben ser cuidadosamente construidas de manera de evitar transmitir mensajes errados y discriminatorios, sexistas, étnicos etc., evitándose los estereotipos de género o de cualquier otra naturaleza, incluyendo el uso de ilustraciones o gráficas en las que aparezcan varones en los espacios de tomas de decisiones y mujeres en actividades tradicionalmente asignadas a ellas.

Las imágenes en la comunicación institucional, en todas las actividades de la academia, deben expresar en equilibrio la diversidad presente en la comunidad universitaria.

Lo anteriormente mencionado constituye los elementos a considerar en el ámbito de la comunicación en general, de modo de intencionar espacios de comunicación inclusiva que sensibilicen a la comunidad.

Recomendaciones:

1. Generar una política de inclusión comunicacional.
2. Utilizar formatos accesibles en normas gráficas: contrastes, tamaños (fuentes y logos institucionales), diapositivas, papelería con relieve.
3. Dar a conocer noticias en formato inclusivo. Carácter más pluralista y democrático.
4. Considerar en ceremonial y protocolo (actos solemnes, actos institucionales, actos interinstitucionales y actos académicos):
 - Invitaciones, inscripciones, programa de la actividad, carpetas, diplomas, certificados entre otros y todo material utilizado en la actividad, en formato accesible; contrastes, tamaños (fuentes y logos institucionales), papelería con relieve, QR.
 - Intérprete de lengua de señas en todas las ceremonias.
 - Vocativos: naturalizar (simplificar) los términos utilizados para la presentación de autoridades e invitados especiales.
 - Ubicación de los invitados: reserva de asientos en ubicación preferencial (primeras filas) a disposición de personas en situación de discapacidad.
 - Espacio reservado dimensionado para personas que utilizan silla de ruedas, en caso de que la infraestructura no esté concebida bajo el estándar del diseño universal.
5. Considerar distintos formatos de inscripción en seminarios, jornadas, congresos.
6. Realizar difusión inclusiva de carreras.
7. Realizar difusión de la cultura institucional y conocimiento nuevo como resultado de investigaciones de manera inclusiva, para contribuir a la instalación de los valores promovidos por la institución.
8. Generar proyectos de vinculación con el medio que aborden el tema de inclusión, seminarios, jornadas, programas radiales, congresos.

9. Promover la participación en ferias de difusión externas para dar a conocer los servicios, apoyos y programas de la institución lo que contribuirá a generar ambientes inclusivos.

Indicadores:

1. Existencia de una política de inclusión comunicacional.
2. Normas gráficas publicadas en formatos accesibles.
3. Existencia de publicaciones de noticias en formato inclusivo.
4. Invitaciones, inscripciones, programa de la actividad, carpetas, diplomas, certificados en formato accesible; contrastes, tamaños (fuentes y logos institucionales), papelería con relieve, QR.
5. N° de ceremonias o actos públicos con participación de intérprete de lengua de señas chilena.
6. Existencia de manual de protocolo que consigne todos los aspectos relativos a la comunicación estratégica inclusiva.
7. Existencia de formatos inclusivos de inscripción en seminarios, jornadas, congresos.
8. N° de actividades de difusión de carrera en formato inclusivo.
9. N° de actividades culturales con enfoque de inclusión.
10. N° de proyectos de vinculación con el medio que aborden el tema de inclusión, seminarios, jornadas, programas radiales, congresos.
11. N° de ferias realizadas con enfoque de inclusión para dar a conocer los servicios, apoyos y programas institucionales.

Ámbito 3 - Capacitación

En el contexto de inclusión, la capacitación es una herramienta fundamental para preparar la transición hacia una institución de educación superior inclusiva; esta debería permear los distintos espacios institucionales donde se tendrá que implementar esta política para inducir a la reflexión en torno a esta temática, sensibilizar a la comunidad universitaria y prepararla para abordar la diversidad en sus ámbitos específicos de acción.

Como señala García (2012) “la educación inclusiva apuesta por una investigación participativa y emancipadora que enriquece los contextos que se transforman en procesos de aprendizaje y desarrollo”. Bajo esta concepción la capacitación debiera ser abordada a nivel institucional, dirigida a todos los estamentos, académicos y no académicos, que interactúan y son parte de la comunidad institucional.

Coherente con lo anteriormente mencionado, la Convención de Naciones Unidas de los derechos de las personas con discapacidad establece en su art. 24.4 que, para hacer más efectivo el derecho a la educación, los Estados Partes “*formarán a los profesionales y al personal que trabaje en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos...*”

Las consideraciones anteriores exigen la puesta en marcha de acciones formativas dirigidas a los tres ejes de la comunidad universitaria: los estudiantes, el profesorado y el personal de administración y servicios.

Recomendaciones:

- Revisar la política y mecanismos institucionales vinculadas a la capacitación de docentes, personal administrativo, alumnos ayudantes, procesos de inducción a estudiantes nuevos y profesores nuevos de modo que se considere la perspectiva de inclusión y atención a la diversidad.
- Considerar la capacitación sistemática, al menos en los siguientes ámbitos:
 - Capacitación transversal a la comunidad universitaria, enfocada a los fundamentos del modelo de educación inclusiva institucional; las normativas relacionadas con educación inclusiva; las principales líneas de atención a la diversidad (tales como interculturalidad, diversidad sexual y género, discapacidad); la superación de barreras para un trato inclusivo; y técnicas de comunicación inclusiva.
 - Capacitación especializada, dirigida a las unidades de servicios, unidades de vigilancia, infraestructura - urbanización, y comunicación, ello en concordancia con el rol que cada una de estas unidades cumple en la institución.

Indicadores:

- Existencia de una política de capacitación en temáticas de inclusión.
- N° de capacitaciones efectuadas a la comunidad universitaria en temas de inclusión.
- N° de capacitaciones efectuadas a los académicos en temas de inclusión.
- N° de capacitaciones especializadas en temas de inclusión anuales.
- Grado de satisfacción de la comunidad universitaria con las capacitaciones realizadas.

Ámbito 4 - Infraestructura, Urbanización, Equipamiento y Conectividad

En consonancia con el decreto 50 de la Ley N° 20.422, las IES deberían definir una política de infraestructura, urbanización, equipamiento y conectividad cuyo propósito sea generar condiciones de accesibilidad física, adecuando la infraestructura existente y orientando la construcción de nuevas edificaciones y espacios urbanos.

En la actualidad, el porcentaje de estudiantes en situación de discapacidad en las universidades se ha visto incrementado; por tanto, debiese existir, por parte de las IES, preocupación por modificar y adaptar su infraestructura para ofrecer igualdad de condiciones a las personas con discapacidad con respecto al acceso a los edificios y espacios en los cuales se desarrollan tanto las actividades académicas como las deportivas y/o recreativas.

Para promover una libre circulación y movilidad de las personas, la Ley N° 20.422 establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (Ministerio de Planificación, 2010); en el artículo 28 dispone que al Ministerio de Vivienda y Urbanismo le corresponde estable-

cer en la Ordenanza General de Urbanismo y Construcción, las normas a las que deberán ajustarse las nuevas obras y edificaciones, así como las normas y condiciones para que las obras y edificaciones existentes se ciñan gradualmente a las nuevas exigencias de accesibilidad.

Esta Ordenanza fue modificada en marzo de 2016; en el inciso cuarto del artículo N° 50 “establece un plazo de 3 años para hacer las adecuaciones de accesibilidad en los edificios existentes de uso público o que presten un servicio a la comunidad” (Ministerio de Vivienda y Urbanismo, 2016).

Toda la infraestructura (edificios y espacios públicos) de las universidades se encuentran dentro de esa categoría, es decir, deben cumplir con los siete principios del diseño universal:

1. Uso Equiparable
2. Uso Flexible
3. Simple e intuitivo
4. Información Perceptible
5. Con tolerancia error
6. Que exija poco esfuerzo físico
7. Tamaño y espacio para el acceso y uso

Recomendaciones basadas en el decreto 50 de la ley N° 20.422

- Realizar un diagnóstico de la infraestructura existente, con el fin de elaborar una ficha IDA (Informe Diagnóstico de Accesibilidad) donde se observará el nivel de accesibilidad actual que presentan los inmuebles.
- Generar un protocolo de accesibilidad general, que abarque los temas de infraestructura: edificios, espacios públicos, aulas, mobiliario, señalética, conectividad, etc.
- Considerar en el presupuesto institucional recursos para la adecuación de infraestructura antigua.
- Incorporar el diseño universal en todas las nuevas edificaciones y espacios urbanos cadenas de accesibilidad: incorporar huellas podotáctiles, señalética en braille, información sonora y planos en volumen (servicios estudiantiles, casinos, biblioteca, centros informáticos, etc.) para personas sordas y personas en situación de discapacidad visual (ceguera o baja visión).
- Incorporar señalética en lengua nativa, de acuerdo al territorio donde se encuentren insertas las IES.
- Utilizar contraste de colores, señalética braille, rampas, baños para PsD, ascensores con parlante de voz, entre otros; cumpliendo con las normas mínimas y datos prácticos de usuarios.
- Contar con un plan de emergencia elaborado en conjunto con el cuerpo de bomberos, el cual debe estar graficados en todos los inmuebles y espacios públicos en señalética accesible (sonora, braille y visual).

En síntesis, se recomienda a las IES facilitar el desarrollo de los principios de accesibilidad, en todas sus dimensiones y de diseño universal para la instrucción y el aprendizaje, sin demérito ni menoscabo de los apoyos específicos

que precisen algunos estudiantes y de los ajustes razonables singulares que también puedan necesitar.

Indicadores:

- Existencia de Informe Diagnóstico de Accesibilidad
- Existencia de un Protocolo de accesibilidad general en temas de infraestructura inclusiva
- Existencia de nuevas edificaciones concebidas en base a protocolos de diseño universal
- Existencia de un plan de desarrollo a mediano plazo para cumplir con las adecuaciones necesarias detectadas en el diagnóstico
- N° de edificios antiguos adaptados según protocolos de diseño universal
- Existencia de recursos económicos asignados para accesibilidad de infraestructura y urbanización
- Existencias de cadenas de accesibilidad en la concepción de los espacios urbanos en las IES
- Existencia de señalética inclusiva

d. Nivel Microinstitucional

El *nivel micro* se vincula más directamente con las funciones de la academia de acuerdo a la política a implementar, focalizándose en el proceso formativo, en la construcción de los perfiles de egreso, planes de estudio y mallas curriculares, en la accesibilidad y progresión de los estudiantes, en los apoyos necesarios, en la investigación y posgrado, actividad extracurriculares y en la vinculación con el medio.

En cada uno de los ámbitos se generan políticas específicas, las que tienen que estar en coherencia con la política institucional.

Ámbito 5 - Plan Formativo

– Política institucional

En coherencia con la política institucional inclusiva, se debe definir la política específica en el ámbito del plan formativo, cuyo propósito será generar condiciones académicas que permitan la formación del estudiante en un contexto educacional inclusivo. Debe abarcar todos los ámbitos relacionados con la formación de los estudiantes, desde la formulación de los perfiles de egreso, construcción de planes de estudio, mallas curriculares, hasta la orientación del trabajo del docente en el aula.

Esta política debe ser conocida por la comunidad universitaria y debe explicitar claramente en el modelo educativo, reglamentos y normativas, entre los cuales destaca el régimen de estudios.

Oferta académica que atienda a la diversidad

La oferta académica, los procesos de enseñanza aprendizaje, las estructuras formativas vigentes hoy en día en la mayoría de las universidades, fueron

generadas en contextos completamente distintos a los actuales escenarios. Es a partir de los grandes cambios sociales gatillados por la globalización, la movilidad internacional de profesionales, las migraciones y la sociedad del conocimiento, por nombrar algunos, que se ha evidenciado la necesidad de repensar el rol de la universidad, su sentido social y como se hace cargo de esa diversidad. Por su parte el Ministerio de Educación impulsa con el envío a las universidades estatales del documento “Bases para la implementación de una política inclusiva”, la obligatoriedad de revisar los procesos institucionales para generar los cambios necesarios en su gestión estratégica, en su misión y visión, que permitan la implementación de una política inclusiva en la formación de sus profesionales y en el quehacer universitario en general. Todo ello involucra un gran esfuerzo y la necesidad de producir un cambio en la cultura universitaria.

En consecuencia, paralelo al análisis de oferta de carreras y programas vigentes en cada universidad, surge la posibilidad de ampliar la oferta para favorecer a grupos que de otra manera quedarían excluidos por sus condiciones académicas de ingreso u otros factores. La oferta académica complementaria puede orientarse a programas y carreras con menores barreras asociadas al uso de equipamiento complejo, a su duración, a métodos de trabajo (on-line, a distancia, semipresencial, etc.), a la complejidad conceptual de las materias tratadas, y a los alcances de los perfiles de egreso, entre otros aspectos.

- Normativas, reglamentos e instructivos acorde a la política de inclusión

En concordancia con la política del plan formativo, se deben ajustar todas las normas, reglamentos, decretos y resoluciones existentes, de manera de adecuarla a las nuevas orientaciones, desde las transversales a las más específicas: Modelo Educativo, régimen de estudio, perfiles de egreso, planes de estudio o formación, cargas académicas, mallas curriculares, requisitos de titulación y grado, entre otras.

- Carga académica para estudiantes con necesidades educativas especiales

En el marco de la diversidad, se hace necesario estudiar la factibilidad de flexibilizar la carga académica de los estudiantes que enfrentan distintas dificultades para cumplir con el desempeño académico establecido en el plan de estudio correspondiente, alguna de ellas emanadas de su condición física, etaria, sensorial, motriz, intelectual, de salud, ser padre o madre, trabajador/a entre otras. Todas ellas condiciones específicas que pueden incidir en el desarrollo de los procesos formativos, en cuanto al aprendizaje y participación.

- Carga académica del docente en etapas de transición a la educación inclusiva

La implementación de prácticas pedagógicas inclusivas en las instituciones de educación superior, sin lugar a dudas conlleva un aumento inicial en la carga docente, porque implica repensar la asignatura en cuanto a accesibilidad, requiere de capacitación progresiva y mayor destinación de tiempo de interacción con el estudiante, de tal manera de poder abordar el proceso formativo de

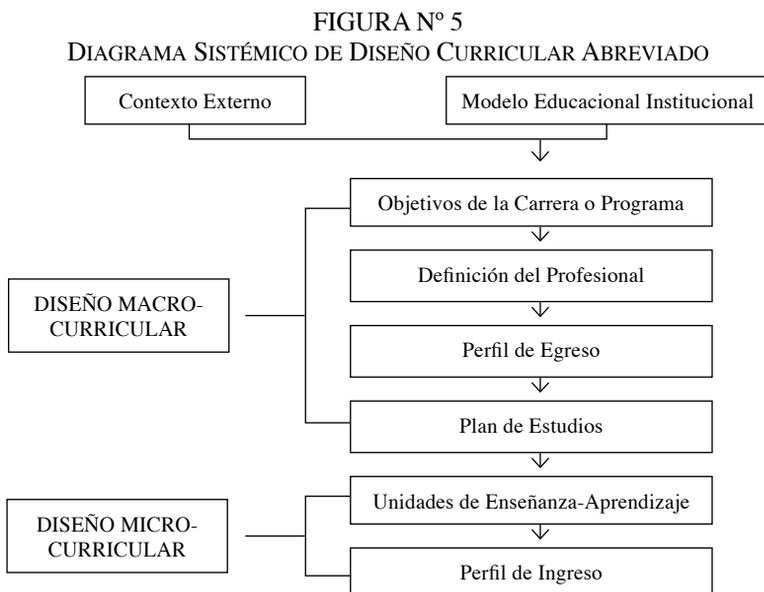
una manera creativa, propiciando un clima que vele por la equidad y los derechos de todos los estudiantes en su desarrollo, cognitivo, social y emocional.

Lo anterior impacta en la demanda de tiempo destinado a la programación y planificación de las actividades pedagógicas que la carga académica del profesor debe considerar. Para ello la institución debe establecer normativas que resguarden el tiempo necesario para esta actividad.

– Diseño de perfiles de egreso y planes de estudio inclusivos

Los modelos curriculares universitarios tradicionales obedecen, aún en grado significativo, a concepciones tradicionales, donde la mayor parte de los créditos del plan formativo están destinados a asignaturas teórico prácticas, es decir, combinan conocimiento y su aplicación en diversas proporciones dependiendo de la naturaleza de las disciplinas, esto afecta no solo a una asignatura en particular, sino también a la organización de los programas de asignatura y de los currículos.

A partir del año 2000 este escenario cambia por la influencia de los programas MECESUP y los procesos de acreditación; se inicia entonces, una nueva etapa caracterizada por enfoque sistémico en el diseño de los currículos de las carreras de pregrado. Esto se puede expresar a través del diagrama que se muestra en la siguiente figura.



En esta perspectiva se ha puesto mayor énfasis en la búsqueda de consistencia entre el perfil de egreso y las necesidades del contexto laboral nacional, así como entre el currículo y el perfil de egreso. Sin embargo, sigue primando

una visión impersonal, desprovista de toda connotación con relación a las diferencias individuales que existen en los estudiantes.

El diagrama de la figura permite distinguir ciertas variables claves que intervienen en el diseño de los planes formativos. Al implementar una política de inclusión se requiere examinar el impacto que esta tendría en cada una de esas variables.

Dicho impacto puede, según el caso, reflejarse en los diseños, metodologías didácticas, reglamentos, formas de evaluación, entre otras.

En la presente sección se ahonda en esta materia en algunos temas de especial importancia.

– Perfiles de egreso

En la actual concepción de calidad educativa, una carrera o programa debe asegurar un perfil de egreso único (con admisión de menciones), aplicable a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones de ingreso y de las modalidades de entrega. Esa es una concepción en sí, extrema, dado que distintas condiciones de ingreso, distintas trayectorias curriculares (dadas por las actividades optativas, electivas y extracurriculares) y distintos rendimientos académicos, hacen inviable pretender que todos los estudiantes obtengan el mismo perfil de egreso. Es más razonable suponer que el estudiante logra adquirir al final de su trayectoria formativa un perfil de egreso promedio, con desviaciones que, en general, no se han estudiado ni evaluado.

Dentro de este escenario, es válido plantear que en una educación inclusiva, el concepto de perfil de egreso único debe ser flexibilizado y reemplazado por perfiles de egreso diversificados, concepto que cada institución debería, cuando sea el caso, estudiar con la debida atención.

La CNA define el Perfil de Egreso como “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que todo egresado debe dominar como requisito para obtener el título habilitante para ejercer su profesión y constituye el marco de referencia para la aplicación de los criterios de evaluación. En otras palabras, el Perfil de Egreso define qué es lo que la unidad espera lograr” (CNA, 2008:29). En consecuencia todo estudiante para obtener el título profesional que lo habilita para ejercer su profesión, necesariamente debe haber adquirido las competencias declaradas en el perfil de egreso.

Teniendo en consideración lo anteriormente señalado las instituciones de educación superior enfrentan el desafío de incorporar el diseño universal en los perfiles de egreso y planes de estudios, para ello es necesario centrar la atención en al menos cuatro aspectos:

- Diseño Perfil de Egreso
- Diseño del Plan de Estudio
- Programas de Asignaturas y Guía Didáctica
- Implementación en el aula DUA

El perfil de egreso es una declaración de intenciones fundamentada, que la IES hace a la sociedad como un proyecto a lograr y se concreta cuando los

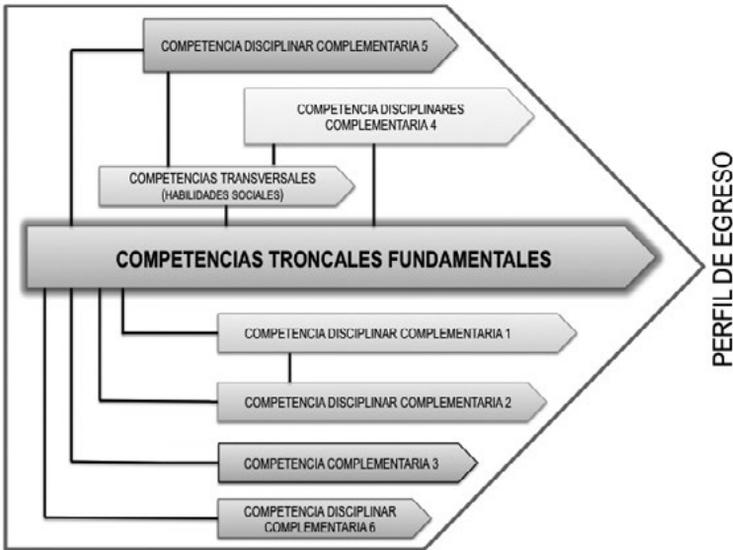
egresados al término del proceso formativo adquieren los conocimientos, habilidades y actitudes que habilitan para el ejercicio profesional.

Tal como se ha señalado en los libros GOP CINDA 2014 y 2016 en la construcción del perfil de egreso se deben tener presentes los siguientes criterios: consistencia, suficiencia, pertinencia y que pueda ser evaluado. Sin embargo, atendiendo los desafíos que nos impone la sociedad en este nuevo escenario se requiere incorporar la inclusión como un nuevo criterio, es decir, un perfil de egreso que admita la construcción de un plan de estudios flexible y que permita la formación de profesionales con distintos énfasis según motivaciones y capacidades. Evitando el tradicional currículo único que caracteriza los planes de estudio actuales y que dada la diversidad de nuestros estudiantes no puede ser adecuado para todos.

Abordar la inclusión desde los perfiles de egreso no parece tarea fácil, sin embargo, cada profesión, ha experimentado una diversificación en sus campos laborales, y evolución en las competencias que definen su accionar, identificándose además de las competencias duras de la disciplina, otras competencias disciplinares complementarias que el campo laboral requiere, incorporando también las habilidades sociales.

En consecuencia cobra especial relevancia, identificar nichos emergentes de desempeño, los que traen aparejados nuevas competencias necesarias para el campo laboral, que deberán ser consideradas en la formulación del perfil de egreso, y que complementan las competencias fundamentales o troncales que son las que le dan sentido a la profesión.

FIGURA N° 6
ESQUEMA COMPETENCIAS PERFIL DE EGRESO



La figura N° 6 esquematiza un perfil de egreso en el que se destacan las competencias troncales fundamentales de la disciplina, además se visibilizan las competencias complementarias que dan cuenta del desarrollo de la profesión y de nuevas necesidades emanadas del contexto laboral

Se entiende por competencias troncales aquellas que identifican y son propias de la disciplina o profesión, siendo permanentes en el tiempo. Sin ellas se pierde la identidad y esencia de la profesión. Las competencias complementarias surgen como consecuencia natural de la evolución y el desarrollo de la disciplina en contextos específicos donde se ejerce la profesión, pueden ser la resultante de la diversificación de los campos laborales, de nuevas tecnologías, de avances de la ciencia, de nuevos procedimientos entre otras, en definitiva son aquellas que enriquecen y complementan las competencias troncales.

– Plan de estudio

La elaboración del perfil de egreso identificando las competencias troncales o fundamentales y las complementarias, admite la construcción de un plan formativo diverso, variado y flexible, con salidas intermedias, menciones, módulos o certificaciones. Para ello se debe diseñar un plan coherente que organice los aprendizajes, a partir de un tronco fundamental de formación (común para todos los estudiantes de una determinada disciplina), y otro de libre configuración, que permita al alumno ampliar su visión del contexto de la profesión, construir su itinerario formativo, profundizando en áreas de su interés de acuerdo a sus capacidades.

Una propuesta de esta índole que otorga al estudiante la responsabilidad de su formación, requiere de madurez del alumno y de apoyo de la institución a través de orientación y tutorías para una adecuada elección.

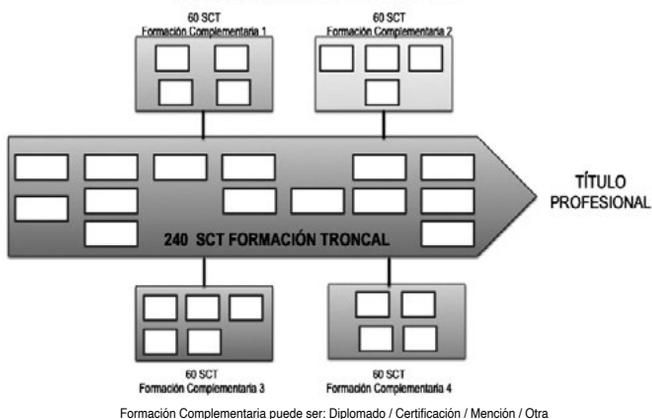
Un plan de estudio flexible puede concebirse de distintas formas y todas pueden ser válidas, sin embargo, todas ellas deben llevar al cumplimiento del perfil de egreso declarado.

A continuación se presentan tres esquemas que representan distintas modalidades de planes de estudios flexibles que permiten acoger de una mejor manera la diversidad de estudiantes que ingresan a una determinada carrera.

La figura N° 7 muestra un plan de estudio con una línea troncal de formación que constituye el 80% del plan (240 SCT) y el 20% restante (60 SCT) lo constituyen asignaturas de libre configuración vinculantes a la profesión y que otorgan el sello diferenciador entre un perfil y otro de la misma disciplina.

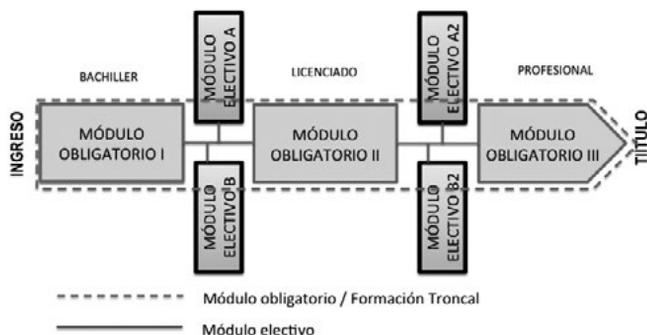
Este esquema se asemeja en parte a lo que actualmente se puede encontrar en algunos planes de estudio de programas de pregrado, en los que finalizada la formación básica es posible inscribir asignaturas conducentes a una mención determinada, o certificación, o diploma.

FIGURA N° 7
 ESQUEMA PLAN DE ESTUDIO FLEXIBLE 1
 ESQUEMA PLAN DE ESTUDIOS



En la figura N° 8 se puede observar un segundo esquema que representa un propuesta de flexibilidad curricular considerando como eje principal la modularización. Es así como se muestran 3 módulos obligatorios que se alternan con módulos electivos, que ofrecen distintas alternativas:

FIGURA N° 8
 ESQUEMA PLAN DE ESTUDIO FLEXIBLE 2
 PLAN DE ESTUDIO ORGANIZADO EN BASE A MÓDULOS

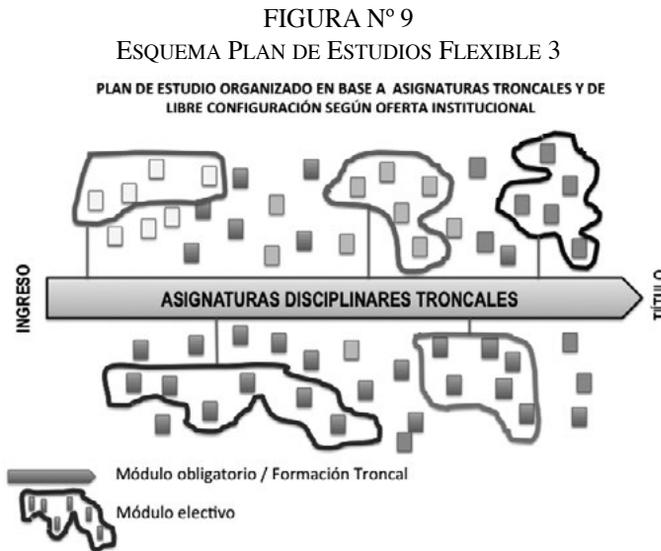


Fuente: Elaboración propia.

En la figura N° 9 se presenta un esquema que, al igual que en los casos anteriores, cuenta con una estructura de formación disciplinar troncal; en este caso, se pone a disposición del estudiante un *pool* de asignaturas institucion-

les que le permite organizar libremente sus módulos, a diferencia del esquema anterior, en el que la institución le ofrece los módulos ya estructurados. Este esquema otorga mayor libertad y al mismo tiempo mayor responsabilidad al estudiante para orientar su formación de acuerdo a sus capacidades e intereses, dentro del marco del perfil de egreso establecido.

La formación académica con una mirada interdisciplinar posibilita la relación entre estudiantes con visiones diferentes de un mismo fenómeno o de una misma realidad lo que sin lugar a dudas es una contribución a su formación no solo profesional sino como persona inserta en un contexto social multivariado.



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, el que las instituciones de educación superior propicien un proceso formativo inclusivo de sus estudiantes desde la experiencia y diversidad entre pares, bajo una convivencia respetuosa, imprimirá en sus egresados un sello indeleble que los identificará en el ejercicio profesional, como agentes activos en la construcción de sociedades más inclusivas.

Recomendaciones:

- Ajustar modelos educativos a la política institucional inclusiva, definir normativas y orientaciones que permitan la implementación desde el diseño curricular al trabajo en el aula.
- Incorporar en la elaboración de perfiles de egreso dentro de los actores claves a especialistas en tema de inclusión laboral de acuerdo al área disciplinar involucrada.

- Identificar nichos emergentes de desempeño que deban ser cubiertos por los profesionales y que deben ser considerados en la formulación de perfiles de egreso.
- Definir planes de estudio diversificados, evitando el tradicional currículo único.
- Diseñar planes de estudio accesibles que consideren perfiles de egreso diversificados.
- Incluir en la normativa del régimen de estudio artículos referidos a alternativas para estudiantes con necesidades educativas diferentes.

Indicadores:

- Existencia de diagnóstico de planes de estudios por carrera en cuanto a accesibilidad curricular basado en el enfoque de inclusión.
 - Existencia de perfiles de egresos rediseñados con enfoque inclusivo.
 - N° de planes de estudio con enfoque inclusivo.
 - N° de egresados en situación de discapacidad de carreras con enfoque inclusivo.
 - N° de estudiantes en situación de discapacidad que ingresan a la universidad v/s estudiantes en situación de discapacidad que egresan.
 - Tiempo permanencia en la carrera de los estudiantes en situación de discapacidad.
- Capacitación de los académicos en educación inclusiva

Formar desde un enfoque inclusivo en educación superior implica para las universidades una transformación del sistema educativo mediante un aprendizaje institucional gradual (ámbito 3 capacitación) con el propósito de producir una mejora en la calidad de la docencia, que valore las diferencias individuales y que las conciba como una fuente de enriquecimiento, siendo el contexto el que debe generar las condiciones de equidad para alcanzar igualdad de oportunidades, y no considera que es el estudiante el que debe adecuarse al ambiente universitario.

Tal como se ha señalado anteriormente todo esto implica cambios curriculares y capacitación de los docentes para educar en la diversidad y atender a las diferencias de sus estudiantes y los contextos educativos, permeando la didáctica en el aula y los procesos evaluativos.

Rubio (2017) en un estudio realizado en docentes chilenos, da cuenta de una visión sesgada y reduccionista que ellos tienen de la inclusión, pues se centra en la discapacidad y no en la diversidad como un elemento presente en cada uno de los estudiantes y de las personas en general.

Valenzuela-Zambrano (2016) señala que la problemática que actualmente dificulta el abordaje inclusivo en el aula es la insuficiente capacitación de los académicos en temáticas de inclusión, lo que impacta negativamente en sus prácticas pedagógicas, las cuales debieran además garantizar espacios de participación e interacción efectiva.

Una de las principales estrategias para llevar a cabo procesos inclusivos en educación en Chile y en el extranjero es el diseño universal del aprendizaje,

que se visualiza como un marco recomendable para favorecer la accesibilidad académica y mejorar los aprendizajes.

De acuerdo a lo que los autores anteriormente señalados indican las IES deberán para atender a la diversidad en aula, implementar programas de capacitación sistemática dirigidas a quienes prestan servicios docentes, que sean valoradas en la evaluación académica. Se considera importante abordar temáticas tales como:

- Estrategias y recursos que permiten diversificar la enseñanza, entre ellos el Diseño universal para el aprendizaje, a fin de entregar múltiples opciones en la representación de la información, expresión de lo aprendido y motivación por el aprendizaje.
 - DUA (diseño universal para el aprendizaje)
 - DIU (diseño instruccional universal)
 - DUI (diseño universal para la instrucción)
 - DUE(diseño universal en educación)
- Identificar barreras y facilitadores al aprendizaje y participación en los contextos educativos.
- Identificar y definir necesidades de apoyo individuales y evaluar la puesta en práctica de ellos.
 - Diseño de evaluación para el aprendizaje, diversas opciones para expresar lo aprendido y evaluación accesible.

Recomendaciones:

- Definir perfil profesor inclusivo.
- Identificar necesidades de capacitación.
- Implementar un programa de capacitación docente en función del perfil establecido según decisión institucional el que debería:
 - tener carácter de obligatorio para todos los académicos del plantel.
 - ser incorporado en el programa de inducción a profesores nuevos.
 - ser considerado en la carga académica de los profesores.
 - valorado en los procesos de jerarquización y evaluación académica
- Considerar capacitación en educación inclusiva para alumnos ayudantes y tutores que apoyan la labor docente.
- Proponer la consideración del indicador “profesores capacitados en inclusión” como uno de los indicadores para las acreditaciones institucionales, de carrera y programas.
- Capacitar al menos a un docente por facultad en Lengua de Señas Chilenas, con la finalidad de contar con intérprete para apoyar a los estudiantes y a sus colegas en la atención al estudiantado sordo.

Indicadores:

- Existencia de perfil docente inclusivo.
- Existencia de diagnóstico de necesidades de capacitación en temáticas de educación inclusiva.
- Existencia del programa de capacitación docente en temáticas de educación inclusiva de carácter obligatorio.

- N° de académicos y docentes capacitados anualmente.
- Existencia de un programa inducción a académicos y docentes que considera la capacitación en educación inclusiva.
- Carga académica considera horas para capacitación en educación inclusiva.
- Reglamento de jerarquización y evaluación académica considera la capacitación en educación inclusiva como un elemento a valorar para el ascenso en jerarquía.
- Existencia programa de capacitación en educación inclusiva para estudiantes ayudantes y tutores.
- Existencia académicos capacitados en Lengua de Señas Chilenas.

– Estrategias Metodológicas y de Evaluación

Asegurar el derecho de todas las personas a la educación, implica modificaciones en el sistema educativo para garantizar una educación inclusiva y el desarrollo del potencial humano y la diversidad, haciendo posible así que todos los estudiantes, incluyendo las personas con discapacidad participen de manera efectiva en el proceso formativo. En consecuencia reconocer y valorar la diversidad en el aula implica un cambio de paradigma donde la concepción de un estudiante tipo y la rigidez del contexto ya no tienen cabida. Se hace necesario entonces repensar el abordaje de la enseñanza bajo la óptica de una educación para todos, brindando opciones flexibles para la expresión de lo aprendido, distintas formas de representación de la información y activando la motivación extrínseca del contexto y ambiente educativo de manera simultánea.

La sala de clase se transforma en un espacio dinámico de múltiples alternativas que estimulan la participación y facilitan el proceso de aprendizaje y enseñanza. Una de sus características es la incorporación de material de estimulación sensorial, tecnologías, representaciones, dinámicas, entre otras, donde los procesos evaluativos respondan a las características de los estudiantes y el contexto y se centren en el logro del resultado de aprendizaje.

A continuación algunas recomendaciones en cuanto a estrategias metodológicas y de evaluación que los docentes pudiesen tener en cuenta en el desafío de desarrollar prácticas educativas inclusivas.

Recomendaciones:

- Implementar estrategias de enseñanza diversificadas para atender las necesidades de estudiantes con características diversas.
- Identificar facilitadores y barreras para el aprendizaje y participación de todos los estudiantes dependiendo del contexto.
- Desarrollar estrategias para fortalecer el trabajo colaborativo en el aula como base para la inclusión educativa.
- Desarrollar los programas de asignaturas desde el enfoque de inclusión.
- Incorporar en los planes de estudio de pregrado asignaturas de inclusión social según áreas disciplinares.
- Incorporar en las carreras de pedagogías asignaturas de educación inclusiva para la formación inicial docente.

- Desarrollar protocolos que permitan monitoreo docente de los apoyos, estrategias e implementaciones que dan respuesta a la diversidad del aula.
- Desarrollar trabajo colaborativo para la creación de comunidades de aprendizaje.
- Potenciar contextos de aprendizaje solidarios, favorecer redes de apoyo y valoración de la diversidad.
- Centrar los procesos evaluativos en los resultados de aprendizaje, mediante opciones flexibles para la expresión de lo aprendido.
- Desarrollar procesos de evaluación de la enseñanza para verificar la efectividad de las estrategias que el docente implementa durante el desarrollo de la asignatura.

Indicadores:

- Guías didácticas consideran estrategias diversificadas de enseñanza que responden a la inclusión educativa.
 - Diagnóstico por asignatura de facilitadores y barreras para el aprendizaje.
 - Guías didácticas consignan el trabajo colaborativo como una estrategia de aprendizaje.
 - Existencia de programas de asignaturas con enfoque de inclusión.
 - N° de planes de estudio de pregrado que consideran en su diseño asignaturas de inclusión social.
 - N° de asignaturas de inclusión educativa por carrera en el área de las pedagogías.
 - Existencia de protocolos que permitan monitoreo docente de los apoyos, estrategias e implementaciones que dan respuesta a la diversidad del aula.
 - Existencia del plan de monitoreo para verificar la efectividad del proceso enseñanza aprendizaje que ha sido desarrollado con enfoque de inclusión.
- Recursos didácticos (manuales, materiales y servicios de apoyo a la docencia)

Con relación a recursos didácticos que permiten la diversificación de la enseñanza en la educación inclusiva, uno de los más utilizados en los países latinoamericanos, norteamericanos y de habla hispana es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), debido a que proporciona una perspectiva de intervención que considera de forma amplia elementos de accesibilidad académica y socialización inclusiva en los contextos educativos.

Este marco propone un conjunto de principios para desarrollar el currículo, y proporciona a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender:

1. Principio I: Proporcionar Múltiples Formas de Representación (el qué del aprendizaje).
2. Principio II: Proporcionar Múltiples Formas de Acción y Expresión (el cómo del aprendizaje).
3. Principio III: Proporcionar Múltiples Formas de Implicación (el por qué del aprendizaje).

FIGURA N° 10
DIRECTRICES DUA 2.0

	Múltiples formas de representación (QUÉ)	Múltiples formas de acción de expresión (COMO)	Múltiples formas de compromiso (POR QUÉ)
	<p>Redes de reconocimiento formas en que la información se presenta</p> <p>Entregar opciones para...</p>	<p>Redes estratégicas participación o demostración de conocimientos y habilidades</p> <p>Entregar opciones para...</p>	<p>Redes afectivas como los estudiantes están comprometidos y motivados</p> <p>Entregar opciones para...</p>
Provee accesos	<p>Percepción: la misma información de diferentes formas: el formato permite a los usuarios realizar ajustes</p> <p>Ofrecen formas para personalizar la entrega de información auditiva</p> <p>Ofrece alternativas para la información visual</p>	<p>Acción Física: mismos objetivos, diferentes opciones motoras estratégicas y organizacionales</p> <p>Varía el modo de respuesta y navegación</p> <p>Optimiza accesos hacia herramientas y tecnologías de asistencia</p>	<p>Captar intereses: mismos objetivos, diferentes formas para captar el interés de los estudiantes</p> <p>Optimizar acciones individuales y autonomía</p> <p>Optimizar habilidades para buscar información relevante valiosa y auténtica</p> <p>Minimizar amenazas y distracción</p>
Provee prácticas guiada y apoyo	<p>Lenguaje, expresiones matemáticas y símbolos: entrega alternativas de representación para clarificar y hacer más comprensible</p> <p>Aclarar vocabularios y símbolos</p> <p>Aclara la sintaxis y la estructura</p> <p>Apoyo a la decodificación de textos notificaciones y símbolos matemáticos</p> <p>Promover la comprensión entre diferentes lenguas</p> <p>Ilustra a través de múltiples medios</p>	<p>Comunicación y expresión: permite a los aprendices expresar lo que ellos saben de diferentes formas</p> <p>Uso de múltiples medios para la comunicación</p> <p>Uso de múltiples herramientas para la composición y construcción</p> <p>Construir fluidez y elocuencia con niveles graduados que ayuda para la práctica y el desempeño</p>	<p>Persistencia y esfuerzo manteniendo: ayuda a los aprendices a desarrollar una atención y esfuerzo sostenido</p> <p>Resaltar relevancias de metas y objetivos</p> <p>Variar la demanda y los recursos para optimizar los desafíos</p> <p>Promover la colaboración y la comunicación</p> <p>Aumentar retroalimentación orientada a la maestría</p>

Provee práctica independiente	<p>Comprensión: ayuda a los aprendices a desarrollar formas de transformar la información conocimiento útil.</p> <p>Proveer o activar los conocimientos previos</p> <p>Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas.</p> <p>Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación.</p> <p>Maximizar la transferencia y la generalización de la información.</p>	<p>Funciones ejecutivas: ayuda a los aprendices a desarrollar estrategias intencionadas para el aprendizaje.</p> <p>Guía el establecimiento de metas apropiadas.</p> <p>Apoya a la planificación y el desarrollo de estrategias.</p> <p>Facilita la gestión de la información y de recursos.</p> <p>Mejorar la capacidad de monitorear el progreso</p>	<p>Autorregulación: ayuda a los aprendices a desarrollar habilidades intrínsecas de autorregulación.</p> <p>Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación.</p> <p>Facilitar habilidades y estrategias dirigidas a enfrentar desafíos.</p> <p>Desarrollar la autoevaluación y reflexión.</p>
	Aprendices conocedores e ingeniosos	Aprendices estratégicos y dirigidos a la meta	Aprendices motivados y entusiastas.

El sentido de esta propuesta beneficia a todos los estudiantes, en cuanto facilita el acceso a la información sobre el contenido académico, entrega opciones para presentar evidencias de aprendizaje por variados medios y promueve la flexibilidad en la representación del contenido, abordando factores motivacionales que determinan el involucramiento del estudiante en sus propios procesos de aprendizaje.

Recomendaciones:

- Debe existir una unidad especializada de apoyo en inclusión educativa a los académicos y docentes para el trabajo en aula.
- Elaborar manuales institucionales de apoyo a la docencia en temáticas de inclusión educativa.
- Desarrollo de plataforma educativa inclusiva con materiales de apoyo a la docencia.

Indicadores:

- Existencia de Unidad Especializada de apoyo en inclusión educativa.
- Existencia de manuales institucionales de apoyo a la docencia en temáticas de inclusión.
- Existencia de plataforma educativa inclusiva.

Ámbito 6 - Admisión

Los programas de acceso inclusivo son intervenciones enmarcadas en políticas de admisión institucional que se realizan para facilitar el acceso y la

participación a la educación superior de estudiantes pertenecientes a grupos menos representados.

Estas iniciativas son entendidas como “cualquier programa, formal o informal, que se propone incrementar el ingreso de estudiantes históricamente excluidos de los estudios de educación superior” (Rollnik, 2010), y tendrían dos momentos distintos: las iniciativas que se concretan en el nivel escolar y la que se concretan posterior a dicho nivel. Bajo esta mirada los programas de acceso se encuentran en un continuo que tiene dos momentos de apoyo cualitativamente distintos según su ubicación temporal.

Lo anterior permite entender que si bien los programas de acceso y permanencia tienen objetivos distintos, pertenecen a un mismo proceso continuo que tiene como finalidad facilitar el ingreso al sistema de educación superior a estudiantes pertenecientes a grupos desaventajados y acompañarlos durante su vida académica, especialmente durante el primer año, para que no deserten y tengan éxito en su formación profesional.

Para fines analíticos se entenderán los programas de acceso y de permanencia de forma separada, considerando dentro de los primeros, las intervenciones previas al ingreso y dentro de los segundos las intervenciones posteriores al ingreso. Algunas iniciativas que se encuentran temporalmente, en el periodo de transición han sido clasificadas en uno de los dos grupos de forma distinta por el autor citado. Tal es el caso de Moore *et al.* (2013) quienes a las intervenciones de preparación al ingreso las clasifican como parte de los programas de retención, lo cual según la distinción que hemos hecho corresponden a intervenciones de apoyo al acceso.

La figura N° 11 esquematiza los distintos tipos de programas de acceso reportados en la literatura sobre iniciativas orientadas al acceso inclusivo.

FIGURA N° 11
TIPOLOGÍA DE PROGRAMAS DE ACCESO

Iniciativas	Modalidades
Elevación expectativas	En la escuela o comunidad
	En la universidad
Desarrollo de habilidades	Estudiantes de enseñanza media
	Estudiantes egresados de enseñanza media
Vías de ingreso inclusivas	Distintos grupos objetivo

A continuación se revisa en detalle cada una de estas iniciativas de acceso inclusivo:

- Acercamiento o elevación de las expectativas (*outreach*)

En estas intervenciones se mejora en los estudiantes el conocimiento sobre el sistema de educación superior, se los familiariza con las opciones de ingreso

que tienen y se disipan dudas o ideas erróneas tanto de los estudiantes como de sus familias (Rollnick *et al.*, 2010). Entre las iniciativas que tienen como objetivo mejorar el conocimiento sobre las instituciones de educación superior y elevar las aspiraciones de estudiar en ellas se destacan las actividades de “información, consejo y guía” (IAG, por las siglas en inglés). Las visitas a las instituciones de educación superior, y a las escuelas por parte de estas, son las actividades más frecuentes, las que en ocasiones incluyen a los apoderados. De esta forma se busca motivar a los estudiantes de enseñanza básica o media para que consideren la educación superior como una opción (Gorard *et al.*, 2006).

- Desarrollo de habilidades

Son intervenciones que se implementan para mejorar la situación de formación académica a fin de subsanar la baja preparación con la que llegan los estudiantes a la educación superior. Se pueden distinguir entre las que se realizan a estudiantes de enseñanza media y a estudiantes que ya egresaron de la educación secundaria. Algunos de los programas orientados a elevar las expectativas de los estudiantes han hecho un tránsito hacia un foco puesto en el logro académico, debido a que han sumido que no importa cuán motivados estén los estudiantes por ingresar a la educación, esto no será posible si no tienen las suficientes cualificaciones (Harrison *et al.*, 2015).

Muchos estudios demuestran que las escuelas que forman estudiantes que son primera generación y que provienen de familias de bajos recursos los preparan inadecuadamente para ingresar a la educación superior. Por tanto, se han desarrollado iniciativas que pretenden nivelar los conocimientos disciplinares y habilidades académicas de estos estudiantes para que tengan mejores opciones de ser aceptados en instituciones de educación superior y para que pueden tener un buen desempeño una vez que ingresen (Miller *et al.*, 2013).

- Estudiantes de enseñanza media

En este tipo de intervenciones realizadas en el nivel escolar se encuentran las escuelas de verano y los programas de asistencia los sábados. Hay autores que señalan que el foco de estos cursos está puesto en la nivelación académica (Rollnick, 2010), mientras otros (Gorard *et al.*, 2006) afirman que el énfasis de estas iniciativas son las percepciones y experiencias de los estudiantes más que los resultados en términos de participación, a modo de mejorar sus expectativas de ingreso a la educación superior.

- Estudiantes egresados de la enseñanza media

Programas Puente: Son intervenciones diseñadas para proveer instrucción remedial en contenidos de escritura, lectura y matemáticas, entre otras, junto con una familiarización con la vida universitaria, a estudiantes recientemente egresados de enseñanza media. Por lo general duran entre cuatro a seis semanas y se realizan durante el verano. Además de apoyar a los estudiantes en el progreso académico, los programas puente pueden ayudar en el ajuste psico-

lógico y emocional que involucra la transición desde la escuela a la educación superior y en familiarizarlos con los servicios de apoyo existentes y en cómo acceder a ellos (Wathington *et al.*, 2011).

Cursos de Fundamentos y de Acceso: Tienen cerca de un año de duración, los cuales ofrecen a los estudiantes la oportunidad de obtener una familiarización con la educación superior, junto con ayuda en habilidades de estudio, información, consejos y guía sobre decisiones académicas y ayuda financiera disponible.

Frecuentemente, estos cursos son impartidos en asociación entre las instituciones de educación superior, las escuelas, y educación continua, que tiene como objetivo preparar a los estudiantes para la educación superior.

La progresión a un curso de pregrado en una institución de educación superior afiliada a un curso de acceso es generalmente el paso siguiente para estudiantes que completan el curso o demuestran capacidades para estudiar en un nivel de pregrado. Los cursos de acceso proporcionan normalmente orientación académica y oportunidades para que los estudiantes se familiaricen con la educación superior junto con el apoyo académico en matemáticas, inglés, escritura y las habilidades de estudio.

– Vías de ingreso inclusivas

Estas son rutas de admisión suplementarias basadas en la reducción de los requisitos de entrada para ciertos grupos de la población o vías de acceso alternativas. Existen barreras disposicionales, situacionales o sistémicas para la participación de determinados grupos en la educación superior o sectores de la población que presentan barreras al ingreso debido a su condición socioeconómica, pertenencia a grupos étnicos, padecer alguna discapacidad o provenir de áreas geográficas remotas.

Se incluye aquí el desarrollo de admisión suplementaria y rutas de progresión para aquellos con calificaciones no tradicionales o inadecuadas. El desarrollo de estas iniciativas ayuda a facilitar el acceso de estudiantes adultos, pues algunas modalidades de ingreso acreditan conocimientos previos y el aprendizaje informal, de estudiantes procedentes de entornos socioeconómicos más bajos, y de estudiantes con discapacidad, lo que contribuye a la participación de estos grupos en la educación superior. Además se facilita el acceso de jóvenes bien preparados académicamente que de otro modo carecerían de las apropiadas calificaciones de ingreso.

Entre las que destacan por su efectividad están: HEAR y DARE de Irlanda. Noruega y Sudáfrica proveen rutas alternativas de entrada para adultos que reconocen aprendizaje informal y acreditan competencias.

En cuanto a la evaluación de programas de acceso, algunos autores (Gorard, 2006) señalan que las intervenciones que promueven que los estudiantes de enseñanza básica y media consideren la educación como una opción han sido el primer foco de las iniciativas nacionales, regionales e institucionales. La mayoría de las intervenciones en participación ampliada se han centrado en incrementar el acceso de estudiantes de grupos específicos. Debido a este interés por promover actividades de elevación de expectativas y de acceso, es

que también existe preocupación por saber con información sólida sobre lo que funciona y cuáles son las intervenciones que tienen mayor impacto. En este sentido, Godard (2006) afirma que la evidencia sugiere que ninguna intervención individual puede ser identificada como la única que haga una diferencia sustantiva en los patrones de participación de los estudiantes.

Tradicionalmente en Chile el acceso a la educación superior ha estado supeditado al rendimiento académico y a los resultados de la rendición de prueba de selección, siendo cada institución la que establece los requisitos de admisión a los distintos programas ofertados. En los últimos años, ha habido una flexibilización en este sistema, permitiendo avanzar en incorporar nuevas modalidades de ingreso y otras variables, que permitan a estudiantes más vulnerables acceder a estudios de pregrado. Es así como, a nivel nacional, se ha implementado el NEM Ranking para las universidades adscritas al Sistema Único de Admisión (SUA); el año 2017 el DEMRE genera estrategias progresistas de accesibilidad para rendir la prueba de selección universitaria para estudiantes en situación de discapacidad (progresión en curso) el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la educación superior (PACE); el Ranking 850 que ha impulsado la Cátedra Unesco de la Universidad de Santiago de Chile y que ofrece una oportunidad de ingreso exclusiva para alumnos con ranking 850 que no obtengan el mínimo puntaje PSU necesario para postular (bajo 475). Algunas universidades han generado cupos para estudiantes con necesidades educativas especiales. En general, estas iniciativas no son transversales a todas las instituciones, por lo que no impactan significativamente en el total de estudiantes ingresados de esta manera respecto de los ingresados vía tradicional; sin embargo, denota el interés de las instituciones de educación superior por reconocer las necesidades y generar una mayor equidad en el acceso y progresión académica de todos sus estudiantes.

Aun cuando se incrementan las opciones de ingreso a la universidad se debe tener presente que existirán fases de selección en base a méritos o capacidades demostrables del postulante, lo que a su vez se vincula a la capacidad formadora real que puede proporcionar la institución.

Recomendaciones:

A nivel nacional:

- Considerar en la Reforma Educacional títulos que regulen el accionar del sistema de educación superior en cuanto al ingreso, progreso y egreso de estudiantes en situación de discapacidad y otros estudiantes que presenten características asociadas a grupos históricamente excluidos y su sistema de financiamiento.
- Participar de un sistema común estandarizado para el ingreso a la educación superior que valore no solo el aspecto cognitivo, sino también procedimental y actitudinal, de manera de atender la diversidad de cada estudiante, incluyendo a los que presentan alguna situación de discapacidad
- Establecer sistemas de articulación vertical con los estudiantes con necesidades educativas especiales de modo de prepararlos para el ingreso a instituciones de educación superior (similares al PACE).

A nivel de las instituciones:

- Generar una Política de Admisión institucional: que responda a la política de inclusión nacional y a la capacidad formadora de la universidad de manera progresiva.
- Generar diversas alternativas o vías de admisión de acuerdo al contexto regional que favorezca a grupos vulnerables proporcionando igualdad de oportunidades.
- Generar programas puentes entre la universidad y la enseñanza media que permita descubrir y fortalecer la vocación y las habilidades para participar en contextos inclusivos (uso de tecnologías que proporcionen equidad) de los estudiantes de manera de facilitar el ingreso y progresión académica.
- Establecer sistemas de detección de estudiantes en situación de discapacidad a través de entrevistas con especialista en inclusión generando la derivación pertinente del área problema identificada.
- Integrar al sistema de admisión profesionales de apoyo especialistas en temas de inclusión educativa.

Indicadores:

- Existencia de una Política de Admisión institucional: que responda a la diversidad.
- Existencia de diversas modalidades de ingreso para favorecer la inclusión
- N° de estudiantes que ingresa por modalidades especiales de inclusión v/s N° de estudiantes que ingresan vía selección tradicional.
- Existencia de programas puentes entre la universidad y la enseñanza media
- N° de Estudiantes que ingresa vía programas puente.
- Existencia de un sistema de detección de estudiantes en situación de discapacidad.
- Existencia de profesionales de apoyo especialista en temas de inclusión educativa.

Ámbito 7 - Progresión e Inserción Laboral

– Progresión

Tal como se señala en el apartado anterior, en Chile el proceso de admisión a las universidades ha transitado de un sistema rígido tradicional a un sistema más flexible que proporciona distintas alternativas y apoyos, generando un proceso de mayor equidad e igualdad de oportunidades, por tanto, más inclusivo. Un ejemplo de lo anterior es el Ítem IV del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo de 2015 que plantea que a los estudiantes en situación de discapacidad que rinden la PSU, se les proporcionará ajustes de accesibilidad teniendo como fin único permitirles la participación en el proceso de admisión en igualdad de condiciones como el resto de los postulantes. Sin embargo, lo anterior “no implica compromiso de aceptación por parte de las universidades, las cuales se reservan el derecho a resolver según corresponda”, pero siempre respondiendo a la legislación vigente en Chile vinculada con la temática.

De lo anterior se desprende la falta de políticas específicas en esta materia, puesto que en general las instituciones de educación superior tienen cierta autonomía para seleccionar su alumnado.

Considerando la realidad actual las instituciones de educación superior gradualmente han generado estrategias para favorecer la accesibilidad a los contextos educativos de todos sus estudiantes. Se observan asimetrías en las universidades en lo que dice relación con temáticas de inclusión social y educativa, relacionadas con elementos propios de cada una de ellas, tales como, el sello institucional, la misión y visión, así como sus planes de desarrollo, los que de alguna manera impactan en el avance en temas de inclusión.

Recomendaciones:

- Contar con un equipo de especialistas en temas de inclusión educativa que se articule con unidades académicas (departamentos, escuelas), técnicas y administrativas, impulsando mayor accesibilidad desde los propios activos de dichas unidades, hasta la socialización de estrategias de inclusión. La unidad debe generar los materiales accesibles para la docencia.
- Generar un proceso de monitoreo y acompañamiento orientado a la retroalimentación e identificación de facilitadores y barreras percibidas por el estudiantes, que influyen en la progresión durante su vida universitaria.
- Contar con facilitadores del proceso de inclusión relacionados con el monitoreo y el acompañamiento a estudiantes (orientado hacia su autonomía):
 - Uso de apoyos tecnológicos: por ejemplo uso de máquina Perkins, lupas digitales, telescopios monoculares, lectores de caracteres textos en braille, software open book, servicios de transvoz.
 - Ayudas Técnicas: gestión de prótesis y órtesis.
 - Formación en habilidades para autonomía: clases de orientación y movilidad (uso de bastón de rastro y uso de perro guía) para el desplazamiento efectivo al interior de instituciones, en las ciudades e interurbano y estrategias de comunicación funcional en general (funcionalidad social). Otro aspecto importante es la orientación para el ajuste actitudinal a los contextos (personas con espectro autista).
- Capacitar a los académicos y docentes en temas de inclusión educativa.

Importante señalar que el equipo especializado en temáticas de inclusión debe participar en todos los procesos de implementación de la política de inclusión en la institución.

Indicadores:

- Existencia equipo especialistas en temas de inclusión educativa.
- Existencia de monitoreo y acompañamiento orientado a la retroalimentación e identificación de facilitadores y barreras percibidas por el estudiantes.
- N° de académicos capacitados en inclusión educativa.

– Inserción laboral

Recientemente en Chile ha sido promulgada la Ley N° 21.015 que tiene por finalidad promover la inclusión laboral y eficaz de las personas en situación de discapacidad, donde se consigna que las empresas con 100 o más trabajadores deberán contratar a lo menos un 1% de sus funcionarios con esta condición. Las universidades no se encuentran ajenas a esta realidad y es así como deben hacer eco de este mandato.

En lo que respecta al rol que las instituciones de educación superior tienen con los estudiantes y su inserción laboral es importante señalar que su esfuerzo se concentra en una vinculación efectiva con el entorno laboral de la región y provincia con la finalidad de poder ofrecer a los estudiantes espacios de práctica profesional en los distintos niveles de formación que el área disciplinar requiere. Además como estrategia genera espacios anuales para la articulación de redes entre sus estudiantes, egresados y la oferta laboral nacional. Asimismo, en todas las universidades, con distintos grados de avances, se ha implementado un sistema de seguimiento de egresados para fines investigativos, de acreditación y formación de redes que retroalimentan el perfil de egreso y plan de estudio y que posibilitan nuevas fuentes laborales.

También existe una multiplicidad de factores entre los cuales destacan antecedentes sociobiográficos, redes de contactos, motivaciones e intereses personales, situación personal-familiar, habilidades comunicativas entre otros que influyen en la inserción laboral de los egresados y no únicamente el rol que las instituciones cumplen al respecto.

Recomendaciones:

- Según lo anterior es posible definir algunas consideraciones en el ámbito de la inserción laboral:
- Contar con una unidad de apoyo a estudiantes, docentes y funcionarios, considerada dentro de la orgánica institucional.
- Resguardar que los planes de estudio contemplen prácticas intermedias proporcionando orientación y espacio de socialización de las condiciones necesarias para contextos laborales inclusivos que vinculen a los estudiantes tempranamente con ambientes de trabajo proporcionando los apoyos necesarios para el correcto desempeño.
- Implementar sistemas de seguimiento y acompañamiento inicial en el proceso de inserción laboral de egresados en situación de discapacidad, interculturalidad, etnia (se focaliza en esta población por la resistencia del mercado a contratarlos).
- Asegurar la participación de egresados en situación de discapacidad que hayan sido parte de programas de inclusión durante su proceso formativo en las IES, en actividades de evaluación de perfiles de egreso y planes de estudio.
- Sensibilizar a través de campañas comunicacionales con las empresas e instituciones de la provincia y región sobre los procesos formativos de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan una situación de discapacidad, visualizando sus resultados de aprendizaje y niveles

de logros para derrumbar estereotipo y prejuicios e incentivar con ello la contratación.

Indicadores:

- Existencia de Unidad de Inclusión ubicada estratégicamente en la orgánica institucional que permita abordar la inclusión educativa de manera transversal en la comunidad.
- Existencia de sistemas de seguimiento y acompañamiento inicial en el proceso de inserción laboral de egresados en situación de discapacidad.
- N° de egresados en situación de discapacidad que hayan sido parte de programas de inclusión durante su proceso formativo en las IES, participando en actividades de evaluación de perfiles de egreso y planes de estudio.
- Existencia de un programa comunicacional de sensibilización en educación inclusiva.
- N° de Campañas de sensibilización realizadas en empresa o instituciones de la región y provincia.

Ámbito 8 - Vinculación con el medio

Las instituciones de educación superior deben ser agentes activos en las transformaciones culturales, sociales y científicas en beneficio del bienestar de los ciudadanos y del crecimiento del país. Es en este sentido que la inclusión cobra especial relevancia como un eje que debiera permear los distintos espacios institucionales y proyectarse hacia el medio externo, valorándose la diversidad como una característica intrínseca al ser humano.

Por lo tanto, es necesario que la institución defina una política específica de vinculación con el medio que esté en consonancia con la política institucional de inclusión, que se operacionalice a través de distintas acciones. La línea de interacción con el medio comprende el trabajo articulado con actores dentro y fuera de la comunidad universitaria, tales como, la generación de redes entre las IES y organismos afines, gubernamentales y del sector privado, así como con la comunidad territorial respectiva, a través de acciones tales como seminarios, jornadas, congresos, actividades de socialización, acciones puentes entre la universidad la enseñanza media y básica.

– Redes institucionales de educación superior

Las instituciones de educación superior en su afán por desarrollar iniciativas tendientes a la inclusión de sus estudiantes considerando la diversidad de estos, desde hace una década comienzan a generar un trabajo articulado de intercambio de experiencias y buenas prácticas, orientados a incentivar la constitución de programas y/o Unidades especializadas en el desarrollo de estrategias focalizadas en el tema.

El año 2016 la Divesup, al alero del convenio marco, convoca a las universidades estatales a desarrollar estrategias de inclusión al interior de sus instituciones, articularse y generar alianzas entre sí. Esto se constituye en una directriz y una oportunidad para mejorar los procesos institucionales generando estándares

res de accesibilidad al interior de las universidades estatales, que permitan acortar las brechas entre ellas e impulsar en Chile una educación superior inclusiva, tal como lo señala la declaración universal de los derechos humanos.

El Mineduc convoca el año 2017 a las universidades estatales a un seminario, ocasión en la que a conocer las “Bases para la construcción de una política inclusiva en educación superior”, instándolas a trabajar articuladamente en temas de discapacidad, interculturalidad, género y diversidad sexual. Valida públicamente la Red de universidades estatales chilenas por la inclusión de personas en situación de discapacidad y convoca su participación en los procesos liderados por la Divesup.

La Red Nacional de Educación Superior Inclusiva (RESI), creada en el año 2012 y cuyo objetivo fundamental es la construcción de una cultura inclusiva en Chile que permita la participación social y educativa de las personas en situación de discapacidad da inicio a un movimiento transversal en Chile en el que participan CFT, IP, universidades privadas y públicas. Esta red es convocada permanentemente por la Divesup para creación y evaluación de procesos de inclusión a nivel nacional. Además de ello, el 2017 financia sus tres encuentros.

La Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (RIEDI) es una instancia de coordinación permanente de iniciativas para fortalecer capacidades internas y masa crítica de las Universidades del Consejo de Rectores y contribuir al desarrollo de materias relacionadas a educación y multiculturalidad. Su objetivo general es constituir un espacio académico interuniversitario que desde los ámbitos de la formación, investigación y extensión discuta, reflexione y problematice posturas, epistemologías y saberes que se articulen y cooperen en torno a la construcción de la educación y la interculturalidad.

En temáticas e inclusión social las IES en Chile comienzan trabajando la línea de discapacidad preferentemente, esto a modo de iniciativas individuales, las que se ven fortalecidas en el trabajo conjunto con la redes nacionales vigentes a la fecha. Es importante señalar que dichas iniciativas nacen desde el enfoque de integración y transitan gradualmente al enfoque de inclusión.

Es fundamental que las IES participen activamente en estas redes porque esto posibilita gradualmente la implementación coherente y progresiva de las políticas de estado en temáticas de inclusión social y educativa y con ello impulsar la transformación cultural necesaria para aceptar la diversidad y fomentar la participación plena de las personas en la sociedad.

– Articulación con Organismos afines Gubernamentales y del Sector Privado

Los organismos que en la actualidad están relacionados con la temática de inclusión en Chile, y con los cuales se sugiere mantener una vinculación directa, son:

- Ministerio de Educación (Mineduc)
- Ministerio de Desarrollo Social (MDS)
- División de educación superior (Divesup)
- Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS)

- Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)
- Servicio Nacional de la Mujer y la Equidad de Género (SERNAMEG)
- Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH)

Se sugiere tener contacto con empresas de la zona que representan oportunidades laborales para egresados desde la perspectiva de inclusión social.

Vinculación directa con comunidad territorial, a través de acciones tales como seminarios, jornadas, congresos, actividades de socialización, acciones puentes entre la universidad la enseñanza media y básica.

- Articulación Enseñanza Media - Educación Superior

Considerando el Programa de Integración Escolar (PIE) creado a través del Decreto Supremo N° 170 de 2009 y N° 83 en el año 2015 y las normativas vigentes para las instituciones de educación superior en temas de inclusión reflejados en la ley N° 20.422 en su artículo N° 39, los programas de inclusión de las IES deben desarrollar estrategias de trabajo con los establecimientos educacionales para cubrir estos dos grandes aspectos y responder a estos lineamientos de estado.

En el contexto de la educación superior se identifican grandes problemáticas a abordar que hacen imprescindible la articulación entre la educación básica y media y la educación superior:

- Estudiantes que ingresan a la educación superior presentan déficit en resultados de aprendizajes declarados en el currículo de enseñanza básica y media.
- Los estudiantes que ingresan a educación superior no cuentan con las habilidades de uso de tecnologías; habilidades de desplazamiento autónomo para participar de un contexto educativo que genera estrategias de equidad en educación superior; uso de lector de caracteres; uso funcional de lenguaje de señas y del español; técnicas de orientación y movilidad; funcionalidad social en general, según corresponda.
- Desorientación vocacional.

En consecuencia las IES deben generar programas de articulación con la educación secundaria de modo de abordar estos problemas en esta etapa formativa de manera que el acceso a la educación superior sea un continuo con mayor fluidez.

Los mecanismos que las instituciones instalen para estos fines debería considerar a las comunidades directivas académicas, docentes, estudiantes y a las familias, este trabajo colaborativo beneficia directamente al estudiante, al contexto educativo y a la sociedad en general sentando las bases para una sociedad más inclusiva y justa.

Otro aspecto importante de señalar es la vinculación directa de la institución de educación superior con la comunidad territorial respectiva a través de la generación de estrategias de socialización y de formación en temáticas de inclusión social y educativa a través de talleres, seminarios, congresos, ferias,

encuentros... En dichas instancias la inclusión se debe reflejar a través del trasfondo de la temática y de la forma como se expresa.

Recomendaciones:

- Generación de una política de vinculación con el medio en coherencia con la política institucional de inclusión.
- Incorporación de las instituciones de educación superior a las redes nacionales que abordan la inclusión social y educativa.
- Generación de programas de articulación de las instituciones de educación superior y la Ed. Básica y Media en temas de inclusión.
- Generación de programas de inclusión entre las instituciones de educación superior y organizaciones de la comunidad territorial circundante.

Indicadores:

- Existencia de una política de vinculación con el medio.
- Adscripción en redes nacionales de inclusión.
- N° de encuentros nacionales realizados por las redes, en los que participa la institución.
- Existencia de actas de participación de actividades de las redes nacionales
- N° de programas de articulación ejecutados.
- N° de convenios de articulación firmados entre las instituciones de educación superior e Instituciones de Ed. Media y Básica.
- N° de programas que aborden el tema de inclusión implementados con las organizaciones comunitarias.
- N° de actividades desarrolladas con la comunidad territorial en sus espacios públicos.
- N° de actividades desarrolladas con la comunidad territorial en espacios pertenecientes a las instituciones de educación superior.

Ámbito 9 - Área de Investigación y Posgrado

La educación superior Inclusiva debe sustentarse en la generación, aplicación y difusión de un conocimiento científico que permita reflexionar respecto de sus procesos y prácticas educativas. Solo así las instituciones pueden verificar que la equidad, la diversidad, la plena participación y sana convivencia, son entidades presentes, no solo en sus proyectos, modelos y políticas educativas, sino también en las competencias adquiridas y desplegadas por sus egresados en la sociedad para generar una comunidad de oportunidades.

Una de las tareas fundamentales en la educación superior es la investigación y al igual que otros ámbitos del quehacer universitario, tales como la docencia y la extensión, el desarrollo de esta también debe ser inclusiva.

Una IES que incorpora el enfoque inclusivo en su actividad investigativa implica que su actividad científica estará vinculada a la promoción de la preparación a todos los individuos para la vida, el empleo, la independencia y la participación en la comunidad, reconociendo que las diferencias individuales deben ser valoradas positivamente para alcanzar el desarrollo integral y la inclusión en la sociedad.

Incorporar la perspectiva de inclusión y equidad en el ámbito de la investigación desarrollada en las IES necesariamente implica concretar esfuerzos de autoridades, docentes, investigadores/as y estudiantes de pre y posgrado, implica además conocer las percepciones que tienen las autoridades universitarias respecto del enfoque inclusivo (Darré, 2014) y transversalizar la investigación con perspectiva inclusiva en todo el aparataje universitario, a saber: en los niveles macro y micro de la gestión universitaria (Portocarrero *et al.*, 2014); en los procesos de investigación implementadas en las asignaturas de metodología (Portocarrero y equipo MISEAL Nicaragua, 2014); en la creación de semilleros multidisciplinarios de investigación integrados por estudiantes y docentes (Gómez y Munevar, 2014); en las oportunidades que se pueden dar al cuerpo docente e investigadores/as para que se apliquen o construyan instrumentos teóricos que profundicen en el propio proceso de transversalización de la inclusión social y equidad en la investigación.

En el enfoque latinoamericano sobre inclusión se insiste en transitar desde “investigar sobre” a “investigar con”, lo que implica la inclusión de representantes de grupos minoritarios en equipos de investigación. También se plantea la necesidad de incorporar el conocimiento generado en pueblos originarios, en grupos excluidos, sobre su propia realidad o la de su entorno.

Recomendaciones:

Según lo anterior, el conjunto de recomendaciones para transversalizar la investigación (Revollar, 2014) en las IES son:

A nivel de la gestión macroinstitucional:

- Actualizar la política y la agenda de investigación universitaria con la incorporación del enfoque de inclusión y equidad.
- Incorporar la perspectiva de inclusión y equidad como criterio de elegibilidad y calidad de los proyectos de investigación.
- Incorporar la perspectiva de inclusión y equidad como criterio de elegibilidad en el otorgamiento de recursos a la investigación y becas de pre y posgrado.
- Desarrollar incentivos como promociones, financiación, reconocimientos institucionales, entre otros, a la producción científica especializada en temas de inclusión y equidad.
- Promover la visibilidad de experiencias científicas que han incorporado el enfoque de inclusión y equidad en la investigación.
- Organizar estrategias de seguimiento y retroalimentación a la actividad de investigación inclusiva.
- Establecer redes y vínculos en investigación con el medio externo que permitan retroalimentar la actividad científica inclusiva de la institución.
- Crear indicadores que permitan medir el impacto de la producción científica inclusiva de la institución en el medio externo.

A nivel de la gestión microinstitucional:

- Realizar un mapeo de las capacidades y dificultades de los/as investigadores/as para aplicar el enfoque de inclusión en su tarea científica.

- Crear instancias de sensibilización y capacitación para los investigadores con el propósito de crear competencias en la incorporación de la inclusión y equidad a sus actividades científicas.
- Apoyar a grupos de investigación en proyectos orientados al desarrollo de la inclusión y equidad en grupos vulnerables y minoritarios.
- Apoyar la participación académica y estudiantil de pre y posgrado, en congresos nacionales e internacionales dedicados a la línea de inclusión y equidad.
- Difundir aquellas buenas prácticas que permitan ampliar, en la comunidad universitaria, la incorporación del enfoque inclusivo en la labor investigativa.

Indicadores:

- Política y agenda universitaria con enfoque de inclusión en el área de investigación.
- Fondos concursables para proyectos de investigación establecen en sus bases como criterio de elegibilidad la inclusión y la equidad.
- Fondos concursables y becas consideran en sus bases como criterio de elegibilidad la perspectiva de inclusión y equidad.
- Existencia de incentivos y reconocimiento institucional a la producción científica en temas de inclusión y equidad.
- N° de proyectos de investigación en temas de inclusión y equidad v/s número total de proyectos de investigación.
- N° de publicaciones en temas de inclusión y equidad v/s número total de publicaciones.
- Existencia de redes y grupos de investigación en temas de inclusión y equidad.
- Existencia de diagnóstico de las capacidades y dificultades de los investigadores/as para aplicar enfoque de inclusión.
- Existencia de fondos concursables que apoyen la participación académica y estudiantil de pre y posgrado como expositor en jornadas y congresos nacionales e internacionales en temas de inclusión y equidad.

Ámbito 10 - Área de Deporte, Salud, Recreación y Bienestar

– Deporte

La actividad física y el deporte son herramientas de integración y transformación social y tienen su razón de ser en la búsqueda permanente de una mejor calidad de vida de las personas. Desde esta perspectiva, el papel del Estado es fundamental, pues debe generar las condiciones para que toda la ciudadanía pueda desarrollarse en plenitud y sin distinciones de ningún tipo.

Los resultados de la Encuesta Nacional de Hábitos de Actividad Física y Deportes 2015 (Ministerio del Deporte, 2015) señalan que tan solo un 31,8% de los encuestados practica alguna actividad física o deporte. Esto refleja la realidad nacional y los desafíos que el país enfrenta para tener una población más activa.

Según la ley N° 19.712/2001, el concepto “deporte”, se define como “*aquella forma de actividad física que utiliza la motricidad humana como medio de desarrollo integral de las personas, y cualquier manifestación educativo-física, general o especial*” (Ministerio del Interior, 2001). En consecuencia dadas las implicancias para el desarrollo individual y social que conlleva la práctica de la actividad física y el deporte, la política nacional 2016-2025 en esta materia se centra fundamentalmente en garantizar el acceso al deporte para toda la población, sin discriminación alguna (Ministerio del Deporte, 2016).

Es en este contexto, entonces, que las IES deben considerar a todos sus estudiantes y ser capaces de promover la existencia de deporte inclusivo y deporte adaptado. Ambos están muy relacionados, pero mientras el deporte adaptado es la actividad físico deportiva susceptible de aceptar modificaciones para posibilitar la participación de las personas con discapacidades físicas, psíquicas o intelectuales, el deporte inclusivo es el que practican conjuntamente personas con y sin discapacidad.

Recomendaciones:

Para que las IES sean inclusivas en sus actividades recreativas y deportivas, se recomienda lo siguiente:

- Generar una política sectorial en materia de deporte y actividades recreativas inclusivas.
- Ofertar asignaturas deportivas accesibles para todos los estudiantes incluyendo a los que tienen una situación de discapacidad.
- Incentivar el desarrollo de encuentros interuniversitarios entre las instituciones de educación superior en deporte inclusivo.
- Desarrollar deporte adaptado y paralímpico con la definición de especialidades deportivas.

Indicadores:

- Existencia de política en materia de deporte y actividades recreativas inclusivas.
- Existencia de asignaturas deportivas accesibles.
- N° de Encuentros Interuniversitarios desarrollados.
- Existencia de ramas deportivas paralímpicas y adaptadas.

– Salud - Recreación

En el marco de los derechos y equidad en salud, se han desarrollado estrategias que permitan disminuir las desigualdades, en el acceso, en la oportunidad a la prestación de servicios de calidad, así como también, desigualdades en el acceso a condiciones de vida que favorezcan la salud (Web Minsal).

Tal como se ha señalado anteriormente a través de la formulación de políticas y programas específicos se trata de eliminar barreras que impidan el acceso a la atención y a mejores condiciones de salud y calidad de vida, para aquellas personas, familias y comunidades, que se encuentran en una situación de vulnerabilidad, exclusión o de discriminación.

Distintos aspectos pueden actualmente considerarse barreras para el acceso a la atención en salud de calidad, entre ellas las condiciones geográficas, socioeconómicas, culturales, religiosas, étnicas, sexo e identidad de género, nacionalidad, condición física y mental por nombrar algunas.

En consecuencia se hace necesario que las acciones en salud tengan pertinencia y que se respete el derecho de las personas al acceso igualitario. Bajo este marco las Subsecretarías de Salud Pública y Redes Asistenciales del Ministerio de Salud, a través de su División de Control y Prevención de Enfermedades (Diprece) y la División de Atención Primaria (Divap), invitaron a los equipos de las seremis, servicios de salud, centros de atención primaria y universidades a presentar sus experiencias en la atención de salud de adolescentes y jóvenes, como producto de esta jornada surge el documento “Experiencias Nacionales de Buenas Prácticas en la Atención de Salud de Adolescentes y Jóvenes”, en el cual se definieron tres categorías para clasificar las “Buenas Prácticas” (Ministerio de Salud, 2014):

1. Servicios Amigables: Desarrolla acciones en un marco de Derechos con enfoques de género, determinantes sociales, anticipatorio, familiar y comunitario.
2. Participación Juvenil: Invita a la coconstrucción de soluciones pertinentes a sus necesidades de desarrollo y bienestar en un marco de Derechos.
3. Interculturalidad: contribuye a brindar un espacio donde estas diferencias coexisten y aportan al bienestar de la salud de adolescentes y jóvenes.

Lo anterior es un elemento importante a considerar en el contexto de la atención en salud de las IES, valorando las “buenas prácticas” y haciendo suyas aquellas que la realidad institucional permita implementar, teniendo presente que en los últimos años se ha evidenciado un incremento de estudiantes con discapacidad que accede a las universidades, ya sea por vía admisión tradicional o especial, lo que dice relación con los resultados de la primera Encuesta de Calidad de Vida y Salud (Minsal-INE 2000) que revela que un 11% de los adolescentes y jóvenes presentan algún grado de discapacidad (alrededor de 30.000 jóvenes).

Dado el rol formador de las universidades que reciben estudiantes en etapa de desarrollo se presenta la oportunidad de generar programas que atiendan a la problemática que se evidencia a nivel social, a la prevención (alcohol, drogas, embarazo, enfermedad de transmisión sexual, violencia...) y promoción de la salud a través de la educación en temas de calidad de vida, alimentación saludable, deporte, recreación.

Recomendaciones:

En el marco de lo anterior y considerando como referente válido las iniciativas instaladas a nivel país para eliminar barreras de acceso en atención en salud con equidad es posible hacer algunas recomendaciones a las IES.

- Definir una política institucional en lo que diga relación con la salud inclusiva que considere aspectos como idioma, diversidad sexual, creencias en salud, multiculturalidad e infraestructura y equipamiento.

- Generar espacios de recreación con accesibilidad universal.
- Contar con al menos un profesional por disciplina (médico/ odontólogo/ enfermera/ kinesiólogo/ matrona/ nutricionista/ psicólogo u otro) y personal de apoyo capacitado para la atención de personas en situación de discapacidad.
- Flexibilizar el porcentaje de asistencia a actividades académicas cuando el estudiante deba ausentarse por tratamientos o controles médicos y recalendarizar evaluaciones a las que no haya asistido por motivos de su enfermedad. Previo informe médico.
- Instalar el derecho de las estudiantes embarazadas a hacer uso de su pre y postnatal conservando su calidad de alumna regular y manteniendo todos sus derechos y obligaciones, debiendo presentar un certificado del médico o matrona tratante, visado por la unidad competente de la IES.
- Autorizar a los estudiantes que requieran ausentarse de alguna actividad académica obligatoria para asistir a controles de salud de hijos o cuando requieran cuidarlos por enfermedad, con la validación de la unidad competente.
- Elaborar folletería en Braille.

Indicadores:

- Existencia de una política institucional relativa a salud inclusiva.
- Existencia de profesionales de salud de distintas disciplinas para atender a la diversidad.
- Implementar programas de capacitación a profesionales de salud y profesionales de apoyo en temas de salud inclusiva.
- Existencia de reglamentos y normativas que regulen aspectos como pre y postnatal de estudiantes, permisos para asistir a controles médicos de los estudiantes o de sus hijos.
- Existencia de sillas de ruedas para accesos servicios salud estudiantil.
- Folletos promoción salud en formato inclusivo (DUA).
- Existencias de espacios de recreación con accesibilidad universal.

– Bienestar

Las Unidades de Bienestar de las IES prestan servicios de apoyo y asistencia para fortalecer el desarrollo de las personas al interior de las comunidades educativas y equiparar brechas presentes, principalmente las relacionadas con aspectos socioeconómicos, con el propósito de favorecer el progreso académico y laboral de los estudiantes y funcionarios. Sin embargo, los recursos económicos destinados a esta unidad provienen de la institución y del Estado.

Recomendaciones:

- Generar política sectorial de bienestar considerando el enfoque de inclusión en coherencia con la política institucional.
- Contar con funcionarios capacitados en temas de inclusión social, específicamente en atención inclusiva de público.

- Contar con Beneficios que incorporen acciones afirmativas para personas que presenten situaciones de discapacidad e interculturalidad en coherencia con los requisitos de asignación existentes.
- Contar con un sistema de evaluación del impacto de los beneficios asignados.

Indicadores:

- Existencia de Política sectorial de Bienestar.
- Existencia de programa de atención inclusiva de capacitación en atención a público.
- Existencia de Programas y Becas orientados a personas que presenten una situación de discapacidad y/o variable de interculturalidad.
- Existencia de procesos de evaluación de impacto entre beneficios asignados y calidad de vida y rendimiento académico.

VI. CONSIDERACIONES FINALES

Esta propuesta se desarrolla en el marco del proyecto GOP-CINDA 2017 “Orientaciones para una Política Institucional hacia una Formación Inclusiva en las Universidades Chilenas” y contiene directrices que se estima necesarias para avanzar hacia una educación superior inclusiva. La implementación requiere que cada institución evalúe su condición actual en torno al tema, previo a un diagnóstico en los distintos ámbitos de su accionar, que responda a los lineamientos internacionales y nacionales en materia de derechos humanos.

Es claro que esta propuesta representa un desafío importante para cada institución, puesto que implica un cambio de paradigma y debe ser afrontado paulatinamente considerando los recursos disponibles y el aporte que pudiera proveer el Estado.

En consecuencia es necesario que esta propuesta se encuentre considerada en el plan de desarrollo universitario y que su implementación se concrete con acciones a corto, mediano y largo plazo en función del diagnóstico institucional efectuado.

A nivel nacional se requiere para favorecer la implementación de una educación inclusiva en las instituciones de educación superior lo que a continuación se señala:

- Aportes basales del Estado a cada institución para progresar en temas de inclusión.
- Incorporación de la inclusión en los criterios de la acreditación institucional (CNA).
- Establecer diálogos nacionales con los colegios profesionales y asociaciones gremiales de las distintas disciplinas con el objeto de eliminar barreras del punto de vista del ejercicio de la profesión que puedan afectar la inserción laboral de personas en situación de discapacidad.

- Que el Estado defina una política de inclusión en educación superior, de manera de contar con estándares de referencia que permitan facilitar su implementación y evaluación.
- Generar indicadores nacionales para verificar los avances en temas de inclusión en educación superior de las distintas IES.
- Alinear las política de financiamiento estudiantil para la educación superior (gratuidad) a la realidad de las personas en situación de discapacidad, vulnerabilidad socioeconómica, pertenencia a pueblos originarios, entre otros, ya que estos estudiantes, por su condición, suelen exceder los años de permanencia normal de sus carreras por temas directamente relacionados con la accesibilidad a cargas académicas y otras.
- Creación de un Observatorio nacional de Inclusión para visualizar los avances y generar propuestas a nivel país.
- Eliminar las restricciones de acceso que se presentan en la ley docente para el ingreso de personas en situación de discapacidad a las carreras de pedagogía en Chile.
- Promover la articulación vertical para:
 - generar procesos de adaptación previos.
 - continuidad de los beneficios con los que el estudiante contaba.
 - fortalecer los contextos educativos con características de equidad.
 - detección de orientaciones vocacionales temprana en función de intereses y habilidades personales.

En el ámbito institucional se requiere considerar en la gobernanza universitaria el tema de inclusión en todo su espectro, tales como:

- Participación en los distintos órganos colegiados de la institución de representantes en temas de inclusión.
- Participar con derecho a voto en las elecciones de autoridades universitarias en los distintos niveles.
- Incorporación a integrar comités institucionales a representantes de temas de inclusión.
- La Unidad Político-Estratégico propuesta de estar ubicada en la orgánica institucional a nivel jerárquico (Vicerrectoría o Dirección General).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Centro Interuniversitario de Desarrollo/CINDA (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago de Chile. Ediciones CINDA.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo/CINDA (2010). *Diagnóstico y diseño de intervenciones en equidad universitaria*. Santiago de Chile: Ediciones CINDA.

- Centro Interuniversitario de Desarrollo/CINDA (2012). *Seguimiento de egresados e inserción laboral: experiencias universitarias*. Santiago de Chile: Ediciones CINDA.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo/CINDA (2013). *Articulación entre el pregrado y el posgrado: experiencias universitarias*. Santiago de Chile: Ediciones CINDA.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo/CINDA (2014). *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior*. Santiago de Chile: Ediciones CINDA
- Centro Interuniversitario de Desarrollo/CINDA (2015). *La formación práctica en la universidad y su impacto en el perfil de egreso*. Santiago de Chile: Ediciones CINDA.
- Alfonso, R., Hernández, A. y Haramboure, R. (2012). *Logros y desafíos para un currículo inclusivo*. Pedagogía universitaria, 3 (17) pp. 61-74.
- Antikainen, A. (2006). In search of the nordic model in education. *Scandinavian journal of education research*, 50 (3), pp. 229-243.
- Baeta, C. (2014). Enseñanza superior en Brasil y las políticas de inclusión social. *Páginas de educación*, 2 (7), Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200008
- Cano, J., Ricardo, C. y Del Pozo, F. (2016). Competencia intercultural de estudiantado de educación superior: un estudio en la Universidad del Norte. (Barranquilla: Colombia). *Encuentros*, 2 (14), pp. 159-174. <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v14n2/1692-5858-encu-14-02-00159.pdf>
- Cerrillo, R., Izuzquiza, D. y Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad. *Revista de investigación en educación*, 11(1), 41-57.
- Duke, J., Pillay, H., Tomes, M., Nickerson, J., Carrington, S. & Ioelu, A. (2016). A case for rethinking inclusive education policy creation in developing countries. *Compare: a journal of comparative and international education*, 46(6), pp. 906-928.
- Espinosa, C., Gómez, V. y Cañedo, C. (2012). ¿Integración o inclusión? la educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. *Ciencia y sociedad*, 37(3), pp. 255-273.
- Gairín, J. (2014). *Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. (1ª Edición octubre, 2014) Madrid: Wolters Kluwer.
- García de Fanelli, A. (2014). Inclusión social en la educación superior Argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y la graduación. *Páginas de educación*, 2 (7), pp. 124-151.

- Gómez, M. (2015). Derecho a la educación superior inclusiva para grupos de especial protección. *Revista educación y desarrollo social*, 9 (1).
- Halinen, I. & Järvinen, R. (2008). *Towards inclusive education: the case of finland*. *Prospects*, 1 (38), pp. 77-16 doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9061-2>
- Hanne, A. y Mainardi, A. (2013). Reflexiones sobre la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad en la educación superior. El dispositivo tutorial: un espacio en construcción. *Revista de docencia universitaria*, 2 (11).
- Joshee, R. & Johnson, I. (2005). Multicultural education in the United States and Canada: the importance 25 of national policies. En N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood y D. Livingstone (eds.), *26 International handbook of educational policy* (pp. 53-74). Dordrecht: Springer Netherlands. doi: 10.1007/1-4020-3201-3_3
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European journal of special needs education*, (32), pp. 3-17.
- Muñoz-Cantero, J., Novo, I. y Espiñeira, E. (2013). La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros. *Estudios sobre educación*, (24), 103-124.
- Pérez, G. y Sarrate, M. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía: hacia una educación superior inclusiva. *Educación XXI*, 1 (16).
- Rodríguez, C. y Padilla, G. (2016). *Trayectoria escolar y selección universitaria: comportamiento del ranking como factor de inclusión a la educación superior*. *Sophia*, 2 (12). doi:<http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.376>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/UNESCO (2007). *International workshop on inclusive education, andean and southern cone regions*. IBE-UNESCO preparatory report for the 48th ice on inclusive education.
- Villarroel, V., Guerrero, D., Hernández, V., Maldonado, M. y Román, D. (2014). Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*. 1 (13).
- Zubillaba, A. y Alba, C. (2013). Hacia un nuevo modelo de accesibilidad en las instituciones de educación superior. *Revista española de pedagogía*, 255 (71), pp. 245-262.
- Ayala, M., Castro, C., Fernández, V., Gallardo, G., Jouannet, Ch. y Moreno, K. (2013). Inclusión, acogida y apoyo hacia los estudiantes desde las instituciones de educación superior. *Aequalis, Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad*.

- Ministerio de Educación / Mineduc (2015). *Fundamentos del PACE: elementos que fundamentan este programa y su etapa piloto*. Recuperado de http://www.uchile.cl/documentos/fundamentos-del-pace_110549_5_5112.pdf
- Gobierno, Ministerio Secretaría General de Gobierno (2012). *Ley N° 20.609. Establece medidas contra la discriminación*. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNormma=1042092>
- Ley indígena 19.253. Recuperado <http://www.mapuche.info/indgen/ley-1.html>
- Armstrong A., Armstrong , D., and Spandagou, I. (2009). *Inclusive Education: International Policy & Practice*. SAGE Publications.
- Organización de las Naciones Unidas/ONU (1948). *Universal declaration of human rights*. Recuperado de: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.html>
- Organización de las Naciones Unidas/ONU (1965). *International convention on the elimination of all forms of racial discrimination*. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cerd.aspx> 24
- Organización de las Naciones Unidas/ONU (1966). *International covenant on economic, social and cultural rights*. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas/ONU (1979). *Convention on the elimination of all forms of discrimination against women*. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cedaw.aspx> 28
- Organización de las Naciones Unidas/ONU (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/conventionrightspersonswithdisabilities.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/UNESCO (1960). *Convention against discrimination in education*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/en/ev.php-url_id=12949&url_do=do_topic&url_section=201.html
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/UNESCO (2015). *Incheon declaration and framework for action: ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Education 2030.
- Arizabaleta, S. y Ochoa, A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y saberes. Universidad Pedagógica Nacional -Facultad de Educación*. 45. pp. 41-52.
- Correa, J., Bedoya, M. y Restrepo, N. (2008). Educación inclusiva con calidad “construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad” guía y herramienta, Ministerio de Educación de Colombia.

- Gallardo, G., Vergara, M., y Sanhueza, M. (2015). *Inclusión social en educación superior: desafíos para las instituciones*, XV Jornadas Internacionales de Psicología Educativa, Universidad de Santiago de Chile.
- Mora, M. (2015). “Implementación de la política de equidad e inclusión 2015-2018”, Universidad de Chile.
- Moreno, J., y Cortés, M. (2017). “*Política de educación superior inclusiva*”, Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá.
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2014). Política pro inclusión UC. Orientaciones y acciones, octubre.
- SOFOFA (2013) y OIT. Estrategias empresariales para la inclusión laboral de personas con discapacidad.
- Ministerio de Desarrollo Social (2017). *Ley N° 21.015. Incentiva la inclusión de personas con discapacidad al mundo laboral*. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1103997>
- <http://www.lavoz.com.ar/opinion/el-lenguaje-genera-realidades>. teicher 2014
- Ministerio de Vivienda y Urbanismo (2016). *Modificación de la ordenanza general de urbanismo y construcciones en materia de accesibilidad universal*. Recuperado de: <http://quieromibarrío.cl/wp-content/uploads/2016/04/ricardo-le%c3%b1am-ddu-minvu.pdf>
- Gorard, S., and Smith, E. (2006). “Review of widening participation research: addressing the barriers to participation in higher education”. Reporte para HEFCE elaborado por la Universidad de York , higher education academy and institute for access studies.
- Harrison, N., and Waller, R. (2015). “Aims project: towards a new understanding of widening participation”, Seminario de society for research into higher education (srhe/uall), University of the west England, Bristol.
- Miller, C., Albold, C. and Long, D. (2013). Moving from college aspirations to attainment: learning from one college access program. *The high school journal*, vol. 96:2, 152-165.
- Moore, J., Sanders, J., and Higham, I. (2013). “Literature review of research into widening participation to higher education” reporte para HEFCE y OFFA elaborado por Arc Network.
- Rollnick, M. (2010). “Identifying potential for equitable access to tertiary level science. Digging for gold”, Springer.
- Wathington, H., Barnett, E., Weissman, E., Teres, J., Pretlow, J., and Nakanishi, A. (2011). “Getting ready for college. an implementation and early impacts study of eight Texas developmental summer bridge programs”. The national center for postsecondary research.

- Comisión Nacional de Acreditación/CNA (2013). *Pautas de evaluación acreditación institucional - centros de formación técnica*. Recuperado de: <https://www.cnasi>
- Comisión Nacional de Acreditación/CNA (2015). *Pautas de evaluación de acreditación institucional para institutos profesionales autónomos*. Recuperado de: <https://www.cnachile.cl/paginas/acreditacion-institucional.aspx> (accedido 9 nov. 2017)
- Comisión Nacional de Acreditación/CNA (2015). (b) Aprueba criterios de evaluación para la acreditación de carreras profesionales, carreras profesionales con licenciatura y programas de licenciatura, 2015.
- Comisión Nacional de Acreditación/CNA (2014). *Guía para la autoevaluación interna acreditación institucional - universidades*. Recuperado de: <https://www.cnachile.cl/paginas/acreditacion-institucional.aspx> (accedido 9 nov. 2017)
- Divesup (2016). Convenio marco, “Bases para la construcción de una política inclusiva en educación superior”
- Programas de integración escolar (PIE) creado a través del decreto supremo N° 170 de 2009 y N° 83 en el año 2015
- Portocarrero, A., Juanola, L., Arana, L., Gómez, A., Munévar, D., Feltrin, R. y Tait, M. (2014). *Recomendaciones para la transversalización de la inclusión social y la equidad en la docencia y la investigación*. Recuperado de: www.miseal.net
- Darré, S., Fainstain, I., Soza, F., Beramendi, C. y Ramírez, R. (2014). *Percepciones sobre la inclusión social y la equidad en las instituciones de educación superior en américa latina*. Recuperado de: www.miseal.net
- Gómez, A. y Munévar, D. (2014). Ruta 5 fomentar la investigación académica con perspectiva de inclusión social, equidad e interseccionalidad a través de semilleros de investigación. en T. Revollar Ridoutt, recomendaciones para la transversalización de la inclusión social y la equidad en la docencia y la investigación (págs. 30-33). Berlín: MISEAL. Recuperado el 6 de noviembre de 2017.
- Portocarrero, A., y Equipo MISEAL Nicaragua (2014). Ruta 4. Incorporar perspectiva de inclusión social, equidad e interseccionalidad en programas de investigación para estudiantes de pre y posgrado. En T. Revollar Ridoutt editora, recomendaciones para la transversalización de la inclusión social y la equidad en la docencia y la investigación (págs. 29-30). Berlín. Recuperado el 6 de noviembre de 2017.
- Portocarrero, A., Juanola, I., y Equipo MISEAL Nicaragua (2014). Ruta 3 Incorporar perspectiva de inclusión social, equidad e interseccionalidad en procesos de investigación del cuerpo docente. en T. Revollar Ridoutt editora, recomendaciones para la transversalización de la inclusión social y

- la equidad en la docencia y la investigación (págs. 23-27). Berlín: MISEAL. Recuperado el 3 de noviembre de 2017.
- Portocarrero, A., Juanola, I., y Equipo MISEAL Nicaragua (2014). Rediseñar procesos de formación a docentes e investigadores/as, a fin de incorporar conocimientos relacionados con procesos de transversalización de la inclusión social y equidad desde perspectiva de género interseccional en la docencia y la investigación. en T. Revollar Ridoutt (editora), recomendaciones para la transversalización de la inclusión social y la equidad en la docencia y la investigación (págs. 33-36). Berlín: MISEAL. Recuperado el 2017.
 - Teicher, B. (2014). La Voz. Recuperado de: <http://www.lavoz.com.ar/opinion/el-lenguaje-genera-realidades>.
 - Ministerio de Salud (2014). Experiencias nacionales de buenas prácticas en la atención de salud de adolescentes y jóvenes. Recuperado de: <http://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2015/09/buenas-practicas-2014.pdf>
 - Ministerio del Interior (2001). Ley N° 19.712 del deporte. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/navegar?idnorma=181636>
 - Ministerio del Deporte (2015). Encuesta nacional de hábitos de actividad física y deportes 2015 en la población de 18 años y más. Recuperado de: <http://www.mindep.cl/wp-content/uploads/2016/07/presentacion-encuesta-habitos-2015.pdf>
 - Ministerio del Deporte (2016). Política nacional de actividad física y deportes 2016-2025. Recuperado de: <http://www.mindep.cl/wp-content/uploads/2015/05/politica-ultima-versi%c3%93n-021116.pdf>
 - Ministerio de Planificación (2010). Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/navegar?idnorma=1010903&idversion=2018-04-01>

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

MARIO LETELIER

I. CONCLUSIONES GENERALES¹¹

Los tres capítulos precedentes intentan responder las preguntas fundamentales que se formularon en el proyecto y que orientaron el desarrollo de este trabajo. Algunas de esas interrogantes fueron:

¿Cuentan las instituciones de educación superior con estrategias de inclusión en el acceso?

¿Las propuestas formativas son respetuosas y atienden a la diversidad?

¿De qué manera las universidades están utilizando sus recursos, incluyendo las nuevas tecnologías, para avanzar en estrategias de inclusión?

¿En qué medida las universidades se hacen cargo de implementar un currículo que contribuya con la educación inclusiva a través de la formación no solo de profesionales sino de ciudadanos solidarios, tolerantes, críticos y participativos?

Para dar respuesta a esas interrogantes, el trabajo se estructuró en tres partes, en las cuales se buscó conceptualizar la inclusión de una manera socialmente relevante, destacando sus múltiples dimensiones y alcances, diagnosticar el estado de las universidades del GOP en relación a sus actuales prácticas inclusivas y, finalmente, y en función de las brechas detectadas, plantear una propuesta para la implementación de políticas de mediano a largo plazo.

Se analizó el “estado del arte nacional e internacional”, respecto de la conceptualización de la inclusión en educación superior, lo que permitió identificar

¹¹ Este capítulo, en una versión inicial, fue distribuido entre todos los autores de los capítulos 1, 2 y 3, recibiendo relevantes aportes y comentarios de parte de varios de ellos. Sus contribuciones fueron incorporadas en alta medida en el texto final, agradeciendo el presente autor esas respuestas y haciendo notar, particularmente en relación a la sección Proyecciones, que asume la responsabilidad asociada a las opiniones allí avanzadas.

los principales elementos que componen el actual enfoque inclusivo presente en las instituciones de educación superior en el mundo y la relación e implicancia que esto tiene para la realidad nacional.

De acuerdo con este análisis, se concluyó que los enfoques instalados en la realidad nacional responden más bien a “comprensiones y miradas restringidas de la diversidad”, considerando de forma prioritaria el trabajo con grupos minoritarios o históricamente excluidos, lo que ha impactado en los énfasis que asumen los diversos programas implementados, que muestran un espectro que reconoce la asociación de la inclusión con aspectos tales como diversidad socioeconómica, discapacidad, multiculturalidad, situación laboral o familiar o diversidad sexual.

Esta mirada centrada en grupos excluidos es comprensible, pero no deseable. La existencia de programas segmentados perpetúa una mirada parcial respecto de la inclusión, que no se hace cargo de la necesidad de promover una cultura universitaria participativa, de derechos y de valoración de la diversidad, presentes en todas y cada una de las personas que componen la institución.

De acuerdo a este análisis, se concluye que en general las instituciones consideran la inclusión como un proceso de “agregación”, en que los estudiantes susceptibles de inclusión se incorporan a aquellas sin que estas alteren mayormente sus prácticas institucionales, permaneciendo múltiples barreras académicas y culturales que impactan negativamente en el proceso formativo.

Una universidad verdaderamente inclusiva es aquella que hace de la diversidad, ampliamente concebida, parte de su cultura, de manera que quienes acceden a ella, cualquiera sea su condición, se sientan como integrantes de una comunidad y no como si estuvieran en una condición de estatus especial. Una universidad inclusiva se compromete con la sociedad en la que está inserta y se convierte en un referente en el aspecto valórico y en el respeto por las personas, buscando la equidad, y pone a disposición de la comunidad estudiantil y universitaria los mecanismos que sean necesarios para que alcancen un máximo desarrollo de acuerdo a sus capacidades.

Otra conclusión particularmente relevante, destaca la necesidad de considerar la formación del estudiante en la perspectiva de una “persona” integral, para la cual su experiencia universitaria plena es fundamental, y no solo la académica centrada en el aula.

En esta perspectiva, el primer capítulo sienta las bases de un concepto ambicioso, que exige a las instituciones de educación superior definir y proyectar políticas de inclusión sostenibles y de gran valor para la sociedad. Con ello se busca trascender las prácticas instaladas actuales, cuyo horizonte, más que entregar respuestas específicas y diferenciadas por grupo en situación de vulnerabilidad o desventaja, avance en la búsqueda de un cambio cultural institucional que impacte a toda la comunidad universitaria y a la sociedad de la cual la universidad forma parte y tiene responsabilidades.

Lo anterior permitiría transitar gradualmente hacia una sociedad donde primen los principios de ciudadanía, las relaciones éticas, la participación y democracia, que trascienda la formación de profesionales y personas con una visión inclusiva, mejor preparados para afrontar el desempeño laboral y para contribuir con su actitud y trabajo a esta nueva sociedad.

En síntesis, una universidad inclusiva se caracterizaría porque

- sustenta su modelo educativo en los principios de diversidad, equidad, derechos humanos y justicia social;
- ayuda a construir sociedades inclusivas, tanto a través de la formación de profesionales como mediante la promoción de una cultura de valoración de la diversidad;
- tiene estrategias integradas para generar acciones inclusivas y eliminar barreras de acceso, aprendizaje y participación para todos sus estudiantes, desde el acceso hasta la su inserción laboral;
- promueve el ejercicio de la ciudadanía, participación social y democracia dentro de las actividades y decisiones universitarias;
- sus acciones inclusivas traspasan el currículo de formación directa (perfil de egreso y malla curricular), para llegar a todos los espacios relacionados con los roles, compromisos éticos y aportes sociales que realiza la institución.

Es deseo del primer capítulo motivar al lector a construir una nueva forma de pensar la inclusión en la educación superior, relevando el rol de las universidades en la creación y transformación social, pero además desafiar a las instituciones a ampliar los conceptos que hoy sustentan nuestro actuar, pero que pueden no representar las necesidades y el escenario actual chileno.

El estudio descriptivo de la práctica de la inclusión que realizan las universidades del GOP, sintetizado en el segundo capítulo, se concentró en seis áreas de indagación: *trayectorias académicas en contextos de alta vulnerabilidad; discapacidad; multiculturalidad; equidad de género; barreras para la inclusión; otros.*

El cuestionario diseñado por el grupo se envió a las unidades atingentes dentro de las universidades del GOP, cuya respuesta fue oportuna y suficientemente completa. El diagnóstico que se decanta de este estudio, destaca en primer lugar que uno de los ámbitos más activos es el de *Trayectorias académicas en contexto de alta vulnerabilidad.*

También destaca que las iniciativas en inclusión son más bien de tipo operativo, no visualizándose estrategias de largo alcance, lo cual no hace más que confirmar la necesidad de formular políticas institucionales, que den cuenta de las múltiples implicancias que tiene una formación inclusiva.

Otra conclusión importante es la constatación de que en los modelos educativos institucionales se hace escasa referencia al ámbito de la inclusión. Su estructura tiende a ser tradicional en sus enfoques educativos, lo que es un indicador claro del divorcio entre las políticas y sus instrumentos, y las iniciativas inclusivas específicas.

El tercer capítulo aborda el desafío de entregar lineamientos para el diseño de políticas institucionales sostenibles, que sean consistentes con la conceptualización planteada al comienzo del trabajo y que busca proyectar la formación inclusiva en un contexto de cambio cultural. Para este fin, se presenta un conjunto de antecedentes necesarios para las definiciones políticas, entre ellos, una síntesis de los referentes más importantes internacionales y nacionales, así

como criterios de diseño que cautelen la sostenibilidad temporal de esas definiciones. Posteriormente se revisan los diferentes ámbitos de la gestión universitaria en la óptica de la inclusión, destacándose sus impactos potenciales. De este modo se alerta sobre las múltiples ramificaciones que los distintos tipos de inclusión pueden tener sobre las funciones propias de toda universidad.

Las orientaciones aportadas en este estudio son de carácter general y sistemáticas, que deberían ser útiles como guía a instituciones de distintas características. Cada universidad debe elegir sus propios ámbitos de desarrollo en materias de inclusión previo a la realización de un diagnóstico del estado en que se encuentra la institución en esta materia, siendo difícil que, por ahora, se pueda contemplar todo el espectro de desafíos que la propuesta aborda.

Está implícito en los trabajos comentados que el transitar hacia una institución de educación superior inclusiva no significa de ninguna manera poner en juego o desvirtuar la calidad y pertinencia de la formación que entregan las universidades. Significa más bien agregar valor a la oferta académica donde la diversidad es considerada como enriquecedora en todos los procesos, siendo la inclusión, la equidad, y los derechos humanos parte del quehacer institucional. Una educación así concebida contribuirá a la formación de profesionales pertinentes y competentes en sus ámbitos disciplinares específicos, personas integrales y que aporten a la construcción progresiva de una sociedad comprometida con la equidad, donde hay espacio para todos y todos tienen un rol importante en ella.

II. PROYECCIONES

Las universidades chilenas son herederas de tradiciones universitarias europeas y, más recientemente, influidas por la cultura norteamericana. Las ocho universidades que existían en el país al año 1981, dieron origen a las veinticinco universidades del Consejo de Rectores, antes de la incorporación reciente de algunas universidades privadas. Dada la génesis de esas veinticinco universidades, no es extraño que hayan heredado la misma cultura mencionada, extendida por diversos mecanismos, entre ellos el Aseguramiento de la Calidad, y transmitido al resto de las universidades nacionales.

Esa cultura ha demostrado ser bastante indiferente al cambio en materias educativas, como se menciona en el capítulo tercero anterior, razón por la cual cuando aquí se habla de un cambio cultural en la perspectiva de inclusión, se tiene en mente una transformación lenta.

La velocidad de cambio universitario es vista, en general, en el presente, como un gran problema nacional, incidiendo negativamente en la formación de los profesionales que el país necesita con urgencia para tanto potenciar su matriz productiva en valor agregado basado en conocimiento, como para abordar los múltiples problemas sociales que se expresan en la vulnerabilidad de parte importante de la población, acceso a la salud y educación, seguridad, mitigación del cambio climático, manejo de catástrofes naturales y otros desafíos de ese calibre. Se hace indispensable tomar conciencia de la necesidad de acelerar los cambios que apuntan hacia una educación más pertinente, de más

calidad, y más inclusiva, dada la relevancia que esto tiene para la sostenibilidad de los países.

En la óptica planteada, puede considerarse que la inclusión tiene dos dimensiones sociales complementarias. Ellas son:

- i) La inclusión es un deber derivado de los valores sociales de equidad, derechos humanos y justicia social. Como tal, impone nuevos desafíos y compromisos a las instituciones de educación superior, mejorando la formación profesional y el impacto de la universidad en el contexto social.
- ii) Para construir una sociedad basada en el desarrollo sustentable, el bien común y el respeto a la diversidad, el país requiere capitalizar todas las capacidades y talentos humanos existentes, parte importante de los cuales en el presente enfrenta barreras educativas producto de tradiciones universitarias que deben ser revisadas. Estos posibles estudiantes deben acceder no solo las mismas oportunidades para estudiar y formarse, sino que además deben hacerlo en un contexto que potencie sus talentos, valore su experiencia y diversidad y sea esta misma la que se ponga a disposición en la formación.

Es necesario mencionar que también en el caso de las empresas y otros ambientes laborales se aplican normas para la inclusión de personas anteriormente postergadas por razones en parte equivalentes a las asociadas a la exclusión en el mundo académico. En este movimiento hacia una inclusión social están en juego, como es bien sabido, aspectos que tienen gran impacto en el desarrollo del país en el largo plazo.

Al sector educativo corresponde un rol de enorme responsabilidad en esta perspectiva, como es el preparar a la población para una actuación ciudadana y productiva que busque eliminar desequilibrios sociales dañinos y evitables. Esa responsabilidad implica ampliar la actual filosofía educativa terciaria, muy sesgada hacia una formación de competencias de relevancia laboral, a una que además se comprometa más efectivamente con la formación de personas.

Al contrastar la precedente visión de la educación deseable a futuro, es imprescindible reconsiderar varios aspectos de la actividad académica que en el presente constituyen su “estado del arte”.

El aseguramiento de la calidad, en el ámbito de la docencia universitaria, ha buscado dar herramientas a las instituciones para incrementar permanentemente la pertinencia social de carreras y programas, a través de la aplicación de la Ley N° 20.129 sobre Aseguramiento de la Calidad en Chile, ley que se sintetiza, para estos efectos, en el círculo de calidad que presenta la memoria de la CNA publicada en 2010. En ese concepto, en lo esencial se espera de las instituciones de educación superior que establezcan propósitos y fines, y que se cumplan todos los requisitos necesarios para que estos se logren con tanta fidelidad como sea posible.

La práctica nacional y global ha demostrado que esos conceptos resultaron ser bastante más complejos que lo previsto. Numerosas carreras han definido perfiles de egreso muy ambiciosos, poco validables, y reveladores de un déficit importante en conocimiento curricular universitario, déficit que, a juicio de

este autor, conduce a paradojas y problemas que cobran especial importancia en una perspectiva de formación inclusiva.

En términos generales puede aseverarse que la mayoría de las universidades no conocen con suficiente claridad las relaciones causa-efecto que operan en los procesos educativos. Las evaluaciones y consultas a egresados y empleadores dan solamente una apreciación general. Una prueba de lo antedicho es que mientras los responsables declaran, o se ven obligados a declarar, que todos sus egresados cumplen los perfiles de egreso, los empleadores aplican métodos de selección de profesionales que contradicen esa aseveración, partiendo de la base de que entre los egresados de una misma carrera, cohorte y universidad hay diferencias relevantes de formación y, aún más, hay algunos aprendizajes que las carreras no declaran, pero que para aquellos son importantes.

Complementariamente, los profesores no ocultan su apreciación sobre las diferencias de capacidades entre estudiantes que supuestamente tienen el mismo perfil de egreso.

Si a lo anterior se suma la flexibilidad curricular de algunas carreras, la admisión en niveles distintos del inicial por convalidación de estudios, las diferencias de perfiles de ingreso en una misma cohorte, y el aporte formativo no bien computado del currículo informal, se llega a la conclusión que en un grupo de egresados simultáneos de una carrera estrictamente pueden darse tantos perfiles de egreso como egresados hay. El perfil de egreso común podría existir, pero no es fácil de conocer y, con probabilidad, será en parte distinto del declarado. Esta situación un tanto ambigua se refuerza con la actual tendencia a definir esos perfiles con el concepto de ‘competencias’, que luego se matiza como ‘enfoque de competencias’, o ‘basado en competencias’, cuya definición suele ser poco precisa. Sin duda, debe precisarse, hay grados de realidad en lo indicado para distintos tipos de carreras.

Lo anterior se ha resaltado con el fin de llamar la atención a la flexibilidad potencial de los actuales currículos universitarios, que puede ser un componente relevante a la hora de dar cabida a una diversidad de estudiantes, sin por eso afectar la pertinencia de perfiles de egreso bien especificados.

Si se es consistente con lo aseverado en los párrafos anteriores, en que se hace ver que luego de casi veinte años de aseguramiento de la calidad, aún las universidades no logran, en general, una gestión curricular bien controlada dentro de la actual cultura universitaria, el paso a la cultura inclusiva puede parecer un tanto utópico a primera vista. Sin embargo, la necesidad de responder a las demandas externas de una mayor pertinencia social de la educación terciaria debería hacer revisar la formación desde múltiples perspectivas, algunas de ellas aquí mencionadas, en que eliminar barreras innecesarias debería ser una prioridad para aprovechar al máximo las capacidades humanas nacionales y, además, para contribuir a la justicia y equidad sociales. Como se ha dicho anteriormente, eso concuerda con las mismas acciones inclusivas actuales, una mayoría de las cuales están dirigidas a las trayectorias académicas, o formativas, de acuerdo a los resultados que muestra el capítulo 2.

En este sentido, piénsese en particular en las múltiples carreras que tienen planes de estudios recargados más allá de todo criterio didáctico aceptado, que son más largas que sus contrapartes internacionales, que tienen sistemas de

titulación desproporcionadamente complejos y por ende, tasas de retención y titulación oportuna bajas. Ese es un ejemplo de barreras injustificadas que contribuyen a desincentivar a los alumnos más vulnerables y que, de corregirse, beneficiarían a todos los estudiantes.

De lo anterior se desprende, en términos globales que al revisar los procesos educativos terciarios en la óptica de la inclusión se llega a la necesidad de revisarlos profundamente en sus principales dimensiones de calidad y pertinencia social.

SEGUNDA PARTE
PRESENTACIONES EN SEMINARIO
INTERNACIONAL “EDUCACIÓN
SUPERIOR INCLUSIVA”

LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO UN DERECHO UNIVERSAL¹²

TRISTAN MCCOWAN¹³

INTRODUCCIÓN

En el último medio siglo, la matrícula en la educación superior se ha incrementado rápidamente, llegando a más de 200 millones de estudiantes en todo el mundo en 2016 (UIS 2018). Sin embargo, en la mayoría de los países, las tasas netas de acceso siguen siendo bajas: mientras que la tasa de matrícula a nivel mundial es de un 36,8%, en los países de bajos ingresos se matricula solo el 7% en promedio de la cohorte de edad, dejando a un número significativo de potenciales estudiantes sin un cupo en la educación superior. Tomando en cuenta las considerables consecuencias para los estados en materia de recursos, adquiere gran importancia en todo el mundo la interrogante de si se justifica limitar los estudios superiores a unos pocos o si deberían estar disponibles universalmente. Este capítulo evalúa la validez de las afirmaciones de que el acceso a la educación superior podría considerarse un derecho, y explora la naturaleza y el alcance de dicho derecho. Si bien en los últimos años han surgido algunos análisis sobre el derecho a la educación superior (por ejemplo, Gilchrist 2018, Kotzmann 2018), estos son muy pocos en comparación con lo que hay en torno a la educación básica; además, hay escasa claridad conceptual que contribuya a juzgar en la batalla retórica entre proponentes y detractores.

En algunos países de altos ingresos, la educación superior ha crecido hasta el grado de que ofrece oportunidades casi universales para este nivel de estudio, aun cuando no sea reconocido como derecho o esté consagrado en la ley. Sin embargo, este capítulo no pretende evaluar hasta qué punto la educación superior es o se está convirtiendo en un derecho *de facto*. Su función es nor-

¹² Este capítulo es una versión revisada del artículo "Is there a Universal Right to Higher Education? [¿Existe un derecho universal a la educación superior?]", Publicado en 2012 en el *British Journal of Educational Studies*, vol. 60 (2), pp. 111-128.

¹³ Tristan McCowan, profesor titular en Educación Internacional en el Instituto de Educación de University College London.

mativa, al debatir si es que tenemos o no razón para reivindicar un derecho a la educación superior. Establecer la validez de un derecho moral es de vital importancia, pues afecta nuestra postura con respecto a las condiciones de acceso, la diversidad institucional, la inversión de recursos y la naturaleza de la provisión.

Las discusiones en torno a la justificación del derecho a la educación son muy complejas. En primer lugar, está la noción de ‘derecho’ en sí mismo, cómo se diferencia de un ‘bien’ y las repercusiones que tiene para los individuos y la sociedad. Para acrecentar estas dificultades, está el hecho de que la labor de decidir si la educación es un derecho, depende de lo que se entienda por ‘educación’, y esta última está lejos de ser un concepto unitario. Una complejidad particular de la educación es que tiene varios beneficios diferentes: intrínseco, instrumental y ‘posicional’, es decir, las oportunidades de uno en relación con las de los demás en la sociedad (Unterhalter y Brighouse 2007). Las razones que justifican el derecho general a la educación han sido analizadas ampliamente en otros lugares (por ejemplo, Curren 2009, Haydon 1977, Snook y Lankshear 1979, Wringer 1986), de modo que por esta razón y por falta de espacio, solo serán analizadas brevemente aquí. Este capítulo parte de la base –como generalmente se reconoce en la legislación nacional– que todas las personas tienen derecho a la educación primaria, y se centrará en evaluar si este derecho debería extenderse a la educación superior.

El capítulo se centra principalmente en el acceso inicial a la educación superior, más que en la permanencia o en las oportunidades disponibles después de la graduación (aunque estas últimas también son fundamentales para un sistema justo). En términos de lo que se entiende por ‘educación superior’, existen algunos desafíos para poder dar una definición satisfactoria. Es difícil separar el concepto de educación superior de las concepciones particulares o visiones normativas presentadas por los teóricos, o de los modelos específicos que aparecen en diferentes puntos de la historia en diferentes partes del mundo. En un sentido descriptivo, la educación superior hoy hace referencia a una gama de instituciones, la más importante de las cuales es la ‘universidad’, pero que incluye a otras formas de educación superior con características distintas, a veces agrupadas más ampliamente bajo el término de ‘educación terciaria’¹⁴.

Sin embargo, es preciso establecer algunos límites conceptuales respecto de la noción de educación superior. Por ejemplo, no podríamos llamar ‘educación superior’ a un curso corto para principiantes en español, aun si estuviera destinado a personas que han completado su educación escolar. El primer aspecto necesario de la educación superior es que depende de la completación de estudios anteriores, por cuanto los estudiantes que ingresan a la educación superior lo hacen sobre la base de aprendizajes previos sustanciales (normal, pero no necesariamente, a través de su paso por el sistema escolar). Por esa razón, normalmente la educación superior es un nivel para adultos. El segundo aspecto necesario es que implica un estudio profundo y sostenido, que normalmente

¹⁴ Al analizar el acceso, este capítulo hará referencia en algunas ocasiones a “educación superior” y en otras a “universidad”, pero sin designar una distinción específica entre ellas.

conduciría a la especialización en un área particular de conocimiento, aunque también es posible la formación en una amplia gama de temas, particularmente en las primeras etapas.

Este capítulo comenzará por evaluar la base legal del derecho a la educación superior, antes de abordar su fundamento moral y de evaluar varias críticas a la noción.

BASES JURÍDICAS Y MORALES

Los derechos son demandas justificadas que pueden hacer los individuos (y a veces los grupos) respecto de los demás. En este capítulo, los derechos no se analizan con relación a jurisdicciones nacionales específicas, sino en su sentido universal, en cuanto se refieren a todos los seres humanos. Sigue los planteamientos de Amartya Sen y otros, que consideran el fundamento moral de los derechos humanos, en lugar de basar su legitimidad en las formulaciones jurídicas:

Los derechos humanos pueden verse esencialmente como demandas éticas. No son principalmente mandatos ‘jurídicos’, ‘proto-jurídicos’ o ‘ideal-jurídicos’. Aun cuando los derechos humanos pueden inspirar la legislación, y con frecuencia lo hacen, éste es un hecho adicional, más que una característica constitutiva de los derechos humanos (Sen 2004: 390).

Sen además considera que los derechos emergen de discusiones colectivas, y su plausibilidad ‘depende de su capacidad de sobrevivir y prosperar cuando se enfrentan a una discusión y un escrutinio libres’ (Sen 2005: 160). Por lo tanto, el debate normativo sobre los derechos –sin estar limitado por las formulaciones jurídicas actuales–, no solo es posible sino también esencial para el establecimiento y la legitimación de los derechos.

Si bien el propósito de este capítulo no es analizar el contenido del derecho a la educación superior tal como existe en el derecho internacional, una breve mirada a su formulación en la ley es útil para los análisis posteriores. La educación superior ha aparecido como parte del derecho general a la educación desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (DUDH) y en instrumentos posteriores jurídicamente vinculantes, como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) de 1966, y la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989. El artículo 26 de la DUDH establece que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”. Mirado en el contexto de las garantías sobre educación primaria obligatoria y gratuita que se señalan anteriormente en este mismo artículo, es importante destacar que no se menciona el acceso general para la población. El derecho garantiza que la educación superior sea accesible, pero no que esté disponible en general (Beiter 2006: 97). El requisito indicado –muy importante, por cierto– es que no se excluya a nadie por otro motivo que no sea ‘mérito’, es decir, no por falta de recursos u otras razones. Sin embargo, es posible aplicar efectivamente esta condición a

un sistema universitario que tiene cupos solo para el 1% de la población, y con un número elevado de personas que compiten por muy pocas vacantes. Por lo tanto, es esencial tomar en consideración los requisitos procedimentales para el acceso justo en conjunto con la preocupación por el número total de cupos o plazas disponibles (McCowan 2004; 2007). (Como se analizará a continuación, esto no significa necesariamente que se exija oportunidades de acceso para toda la población.) En este sentido, la Carta de la Organización de los Estados Americanos de 1948 representa una mejora significativa, por cuando señala que “La educación superior estará abierta a todos, siempre que, para mantener su alto nivel, se cumplan las normas reglamentarias o académicas correspondientes”. La condición relativa a estándares académicos específicos planteada, entendida como un requisito mínimo, es preferible a la competencia por un número fijo de plazas, como se analizará en las secciones que siguen.

Pueden observarse algunos avances en la expresión del derecho a la educación superior en la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), que plantea la necesidad de “hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior”; asimismo, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) declara que, “la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita”. El concepto de ‘capacidad’ es distinto del de ‘mérito’, porque se refiere al potencial futuro más que a “los logros académicos pasados de los estudiantes” (Beiter 2006: 97) y, por lo tanto, es claramente un paso adelante en términos de facilitar el acceso a estudiantes de entornos desfavorecidos que pudieron haber tenido una escolaridad previa de mala calidad. En el PIDESC también hay una mención (tentativa) a la provisión gratuita. Sin embargo, la CDN posterior elimina la cláusula sobre gratuidad, exigiendo a los estados “Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados”. De hecho, la práctica de los gobiernos nacionales no ha mostrado indicios de moverse hacia la introducción de una educación superior gratuita en el punto de entrega; de hecho, se observa más bien lo contrario: en muchos países, la tendencia es hacia el cobro de aranceles incluso en instituciones públicas, como ocurre en el Inglaterra desde 1998. La introducción de aranceles se basa en el costo asociado a la expansión del acceso a la educación superior, las restricciones al financiamiento público y la proveniencia privilegiada de una proporción mayoritaria de los estudiantes de ES y su consiguiente capacidad para autofinanciarse. En la mayoría de los países, el nivel de los aranceles en las universidades públicas y privadas actúan como una barrera para el acceso y socavan el ejercicio del derecho universal. Los préstamos a estudiantes pueden mitigar los efectos negativos de los aranceles, pero no los eliminan por completo, y aun en países donde están fácilmente disponibles, pueden representar un desincentivo desproporcionado para los estudiantes de bajos ingresos debido al temor al endeudamiento o la falta de confianza en los beneficios de los estudios superiores (Altbach *et al.*, 2009). El establecimiento de aranceles diferenciales (asociados

a diferencias de calidad o prestigio) también debilitan el requisito de acceso sobre la base del mérito o la capacidad.

Por lo tanto, el derecho a la educación superior en el derecho internacional es parcialmente deficiente en su formulación, ya que al establecer un posible derecho se debe prestar atención no solo a los aspectos procedimentales de acceso a las plazas disponibles, sino también al grado de disponibilidad de la provisión. Por otra parte, en la mayoría de los estados ni siquiera se ha cumplido con las exigencias mínimas.

ARGUMENTOS EN FAVOR DEL DERECHO GENERAL A LA EDUCACIÓN

Antes de analizar los detalles de la naturaleza y el alcance del derecho a la educación superior, es necesario, en primer lugar, considerar si es válido hablar de tal derecho. Las discusiones acerca de los fundamentos del derecho a la educación se han centrado principalmente en los niños y en el acceso a la escuela. Se han planteado argumentos desde distintos ámbitos. Hodgson (1998), en su revisión de la legislación internacional sobre el derecho a la educación, describe cuatro argumentos en favor del derecho: la perspectiva social utilitaria o de interés público, basada en el papel de la educación para apoyar la democracia, la paz mundial y la preservación de la cultura comunitaria; un prerrequisito para la dignidad individual, mediante la enseñanza de habilidades esenciales y de competencias para el análisis razonado, necesarias para desarrollar una vida digna en la sociedad; prerrequisito para el desarrollo individual, por cuanto ofrece a las personas la oportunidad de desarrollar su potencial; y, finalmente, la perspectiva de bienestar individual, dado que en las sociedades actuales las personas sin educación luchan para asegurar sus necesidades básicas.

Por otro lado, Haydon (1977) distingue tres posibles bases para el derecho. La primera de ellas es la socialización, es decir, la adquisición de las capacidades básicas para funcionar en una sociedad, incluido el lenguaje y otras habilidades necesarias para vivir junto con otros. Este es un derecho por cuanto es necesario para tener una vida humana efectiva. La segunda, llamada educación opcional, se refiere al desarrollo de capacidades intelectuales asociadas con la educación liberal, y con la idea de la 'persona educada' presentada por Richard Peters y Paul Hirst. Haydon plantea que podría existir un derecho a la no intervención (es decir, que las personas deberían ser 'dejadas solas' para buscar su propio desarrollo intelectual); las personas no tendrían el derecho de exigir tiempo y recursos de otros para este propósito, ya que es un lujo, no es 'imprescindible' para funcionar en sociedad. Desde el punto de vista de este capítulo, es importante señalar que él considera que esta forma de educación es particularmente innecesaria 'en los niveles superiores' (aunque no necesariamente no deseable). La tercera forma, la autonomía, se ubica entre la primera y la segunda, pues es más extensa que la socialización, pero no llega al terreno del lujo. De acuerdo con este punto de vista, tenemos el derecho de ser seres autónomos, pero necesitamos la ayuda de otros para lograrlo. Por lo tanto, la educación básica es un derecho, pues es esencial para el ejercicio de la autonomía:

Cierto grado de diversidad del desarrollo cognitivo es una condición para la elección racional; debe existir al menos cierta conciencia de las alternativas entre las cuales uno puede elegir, y alguna noción de los criterios mediante los cuales se pueden evaluar las alternativas (p. 241).

Por lo tanto, para Haydon el derecho se justifica a través de la importancia de la socialización y la autonomía para vivir una vida humana plena. Curren (2009), centrándose principalmente en los niños, se aparta un tanto de esta posición al defender el derecho a la educación desde la perspectiva de que esta es una “iniciación hacia prácticas que expresan el desarrollo humano” (p. 52), una concepción más amplia que el énfasis en las formas de conocimiento de Peters y Hirst.

Sin embargo, en lugar de las perspectivas anteriores basadas en el valor intrínseco de la educación, los argumentos se centran más a menudo en el papel instrumental de la educación. El derecho a la educación se considera, comúnmente, como un componente fundamental para la comprensión y el ejercicio de todo el conjunto de derechos humanos. Este argumento es presentado por Wrings (1986), quien también enfatiza el hecho de que la educación en el mundo contemporáneo es esencial para evitar el dominio y la explotación por parte de otros. Una posición similar es presentada por Spring (2000), quien ve a la educación como una herramienta esencial para los grupos minoritarios, como los pueblos indígenas, en la negociación exitosa ante los desafíos de la globalización. La primera de las justificaciones de Hodgson (1998) relacionada con el interés público y descrita más arriba es, por consiguiente, instrumental.

Con todo, de estos análisis no queda claro por qué el derecho a la educación debiera aplicarse solo a los niños, o solo a formas particulares de la educación formal. Como se señala en McCowan (2013), la restricción del derecho absoluto a la educación al nivel de educación básica no se justifica ni sobre la base del valor intrínseco e instrumental de la educación, ni en función de las ventajas posicionales que confiere. En efecto, es imposible determinar cuál es el nivel particular de alfabetización necesario para el empleo y la recreación: a menudo, a medida que una persona va desarrollando su habilidad y sensibilidad en la lectura y escritura a través de la vida, sus oportunidades de trabajo y participación en actividades culturales mejoran progresivamente. Resulta arbitrario determinar que el aprendizaje que se brinda en la escuela primaria es un derecho, pero que en los niveles subsiguientes es simplemente un bien. En relación con la autonomía propuesta por Haydon, y la “iniciación hacia prácticas que expresan el desarrollo humano” de Curren, es difícil pensar que el desarrollo de estas cualidades tiene un punto final: no son tareas que puedan completarse. De hecho, Hodgson (1998) reconoce que si bien desde el punto de vista de sus argumentos los niños son los principales beneficiarios, el derecho debe ser implementado a lo largo de toda la vida. Cualquier umbral de desarrollo educacional que se establezca para marcar el final del derecho sería, por consiguiente, arbitrario.

Desde el punto de vista posicional, también es inadecuado restringir el derecho absoluto a la educación al nivel primario, particularmente a la luz de la inflación de las cualificaciones que han hecho que los certificados de egreso

de la escuela primaria sean prácticamente inútiles en el mercado laboral en la mayoría de los países. Por supuesto, desde la perspectiva de los derechos universales, la dimensión posicional de la educación es compleja, dado que no podemos universalizar la ventaja posicional; sin embargo, podemos establecer mecanismos de protección contra las desventajas injustas.

El derecho a la educación, si es que se trata de un derecho, debe aplicarse de alguna manera a lo largo de la vida. Eso no significa negar la importancia de la infancia como una fase de la vida en relación con la educación, y está claro que las formas más intensivas de educación deberían darse en las etapas de rápido desarrollo durante la infancia y la adolescencia. Si pueden demostrarse ciertas formas de aprendizaje solo ocurren en fases determinadas de la vida, se justifica la educación obligatoria. Sin embargo, esto no es lo mismo que restringir el derecho a estas fases. El derecho a la educación no debe tener un punto inicial ni final.

Un segundo punto sobre el derecho general a la educación, es que las opiniones puramente instrumentales (por ejemplo, Wringe 1986) no pueden proporcionar una justificación adecuada. Si la educación se ve solo como un medio eficaz para lograr otros funcionamientos valiosos, como los medios de subsistencia o la participación política, entonces no es un derecho en sí mismo; los derechos son para los medios de subsistencia y la participación política, y la educación es simplemente como un medio. Para que la educación pueda considerarse un derecho en sí misma, debe tener un valor intrínseco (lo que no impide que tenga un valor instrumental al mismo tiempo).

Por lo tanto, el derecho a la educación superior debe verse en el contexto de un derecho general a la educación que se extiende durante toda la vida. La educación superior vista de esta manera es una de las opciones de aprendizaje organizado que están disponibles para las personas en la edad adulta, junto con diversas formas de educación profesional, formación específica para el trabajo, actividades creativas y artísticas, desarrollo personal, entre otras.

CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

No obstante, no basta con defender el derecho a la educación superior solo sobre la base de una educación a lo largo de la vida. Cabría la pregunta, y con razón, de si hay algún rasgo de la educación superior que le dé valor en sí. Como argumenta Barnett (1990: 6), la educación superior no es solo 'más de lo que se ha hecho antes', sino que se refiere a 'un nivel especial de desarrollo personal'. Hay algunos elementos propios del derecho a la educación superior, cuando se la mira en el contexto de otras opciones educativas. El primero y más destacado es que, en la mayoría de las sociedades, la educación superior brinda un acceso sin parangón a las formas de empleo mejor remuneradas y más gratificantes. En parte, esto es consecuencia de los conocimientos y habilidades adquiridos (beneficios instrumentales), pero también de la dimensión posicional de las certificaciones, que representan un valor diferenciado en un sistema universitario jerárquico. Como afirma Brighouse, la credencial

proporciona “una mayor competitividad para posiciones deseables distribuidas desigualmente y los bienes desigualmente distribuidos asociados a ellas” (Brighouse 2009: 6).

Ser excluido de estas oportunidades es claramente injusto y puede considerarse como un argumento en favor del derecho a la educación superior. Sin embargo, como se indicó anteriormente, esta forma de justificación no es suficiente, ya que las razones instrumentales por sí mismas no pueden constituir la base de un derecho. (Al mismo tiempo, el desempleo de los graduados y otros obstáculos que impiden convertir la educación superior en oportunidades en las sociedades contemporáneas no puede utilizarse como argumento en contra de un derecho.) Una de las limitaciones de los actuales debates académicos sobre la educación superior es, a menudo, el enfoque centrado exclusivamente en este aspecto. Por ejemplo, Bou-Habib (2010) evalúa los argumentos a favor y en contra del financiamiento estatal de la educación superior y concluye, desde la perspectiva del principio de la diferencia Rawlsiana, que los subsidios públicos se justifican en la medida en que promueven los intereses de los más desfavorecidos de la sociedad. El autor afirma que “no deberíamos suponer automáticamente que la educación superior financiada con impuestos es un ‘derecho básico’ y tampoco deberíamos suponer que es un privilegio que debiera ser financiado solo por los graduados” (p. 493). Como señalan Kotzee y Martin (2013), un problema con este argumento es que Bou-Habib (y otros) abordan la educación superior puramente en su papel ‘externo’, como medio para lograr otros bienes sociales. Solamente en este sentido es posible considerar que no existe un derecho a la educación superior, sobre todo porque es posible acceder a las ventajas señaladas (principalmente económicas) mediante otros medios. Por otra parte, si se consideran principalmente los beneficios posicionales de la ES, y suponemos que la educación superior es necesariamente posicional en sus beneficios, entonces se vuelve incoherente afirmar un derecho universal (dado que todos no pueden tener una ventaja posicional sobre los demás). De hecho, los beneficios posicionales dependen de un sistema restringido y desigual, y no tienen sentido en un sistema universal y horizontal. Por lo tanto, es importante considerar no solo los beneficios posicionales e instrumentales acumulados a partir de los estudios de educación superior, sino también su valor intrínseco y las experiencias de los estudiantes durante el período de estudio. Al igual que Kotzee y Martin (2013), este capítulo considera que el derecho a la educación de las personas es precisamente al valor no instrumental de la educación superior, esto es, la experiencia del aprendizaje, y el proceso individual y colectivo de desarrollo intelectual. La educación superior no es el único medio para acceder a esta forma de desarrollo intelectual, pero es uno de los más significativos.

El valor intrínseco de los estudios de educación superior puede entenderse de diferentes maneras. Es posible apreciar que la adquisición de conocimiento en campos específicos tiene un valor intrínseco, por cuanto conduce a una mayor apreciación mejorada de, por ejemplo, las pruebas matemáticas, la arquitectura islámica o la poesía del siglo XIV - una apreciación facilitada por el estudio sostenido y en profundidad que normalmente no es posible en otras formas de educación. En un sentido más amplio, podemos considerar a la

ES como un mecanismo de iniciación en una forma de ‘cultura’ en el sentido humboldtiano, esto es, de “la suma de todo el conocimiento que se estudia, así como el cultivo y desarrollo del carácter como resultado de ese estudio” (Readings 1996: 15). Claramente, las universidades son guardianes de una parte de lo que normalmente consideramos como cultura, pero no son menos valiosas por eso. En términos de una participación cada vez mayor, este aspecto adquiere particular importancia, ya que ciertos grupos de la sociedad han sido históricamente marginados debido a su acceso restringido a este depósito de cultura. Por otra parte, es posible plantear que hay un valor intrínseco en la indagación profunda y la reflexión crítica permitidas por los estudios de educación superior. Esta visión es presentada por Nussbaum (1997: 30), basándose en la idea de los estoicos de que “la educación superior es parte de la autorrealización de cada ser humano” a causa de su papel en el desarrollo de la criticidad.

Por supuesto, existe una serie de otros beneficios instrumentales asociados a los estudios de educación superior (véase Bynner *et al.*, 2003; McMahon 2009), entre los que destaca el desarrollo de la conciencia política y la capacidad de funcionar como un ciudadano informado y activo en una sociedad democrática (Ahier, Beck y Moore 2003; Arthur y Bohlin 2005). A esto se agrega el disfrute de la experiencia de estudiar en la educación superior, el valor de la interacción con otros estudiantes y docentes, la posibilidad de hacer amistades, y otras vivencias semejantes.

CUATRO TEMAS POR RESOLVER

Así, la ES tiene características específicas que fundamentan el derecho, además de las características compartidas con toda la educación, analizadas en la sección anterior. Sin embargo, quedan algunas objeciones comunes a la afirmación de la existencia del derecho a la educación superior; en las secciones siguientes se abordará cuatro de ellas. La respuesta a estas objeciones será, en parte, que las preguntas mismas están basadas en malentendidos y ambigüedades acerca de la idea de un derecho.

¿Un derecho o un privilegio?

En los carteles de las protestas estudiantiles en todo el mundo, desde Santiago de Chile hasta Ciudad del Cabo se afirma “Educación: ¡un derecho, no un privilegio!”. La idea de que la educación es un derecho ha adquirido un atractivo popular sostenido en todo el mundo, particularmente en contextos donde grandes segmentos de la población están sistemáticamente excluidas de una educación de calidad adecuada. La idea de la educación superior específicamente como un derecho también ha tenido un interés retórico importante en ciertos grupos, sobre todo como respuesta a la introducción de aranceles en las instituciones públicas. Por otra parte, los partidarios del ‘financiamiento compartido’ para la educación superior enfatizan que los estudios superiores son

extremadamente costosos, que beneficia a unos pocos, pero se paga a través de impuestos generales, y que brinda considerables ventajas privadas. En este último sentido, sin duda es un privilegio para esas personas.

Mi argumento es que ambas perspectivas son válidas, pero que hay un uso del término ‘derecho’ que, hasta cierto punto puede ajustarse a las dos. Una buena parte de la oposición popular a los derechos humanos en general, se basa en la preocupación de que una cultura de derechos incita a las personas a pensar en lo que pueden ‘obtener’ en lugar de lo que pueden ‘dar’ a la sociedad. Esta crítica se basa en un malentendido sobre la noción de derechos humanos, en el sentido de que aceptar que un derecho pertenece a todos los seres humanos implica amplias responsabilidades en la defensa de ese derecho para todos los demás. Si bien la naturaleza crecientemente individualista de la sociedad y una falta de compromiso con el bienestar de los demás pueden ser una preocupación válida, esta tendencia no se identifica con los derechos.

Ciertamente es posible observar una preocupación por una cultura de ‘obtención’ en el ámbito de la educación superior. Brighouse (2009) y Brighouse y McAvoy (2009) ofrecen una potente descripción de la educación superior como un ‘privilegio’, en el sentido de que en nuestras desiguales sociedades contemporáneas, los grupos afortunados tienen un acceso desproporcionado a cursos universitarios de prestigio, que a su vez pueden ofrecer más ventajas posicionales. La respuesta a esta situación, en ausencia de una organización social radicalmente más igualitaria, es que las instituciones y los estudiantes que salen de ellas deberían contribuir mucho más a la sociedad y a sus miembros más desfavorecidos de lo que lo hacen actualmente.

La educación superior es, sin duda, un privilegio en este sentido, y existen buenas razones para creer que muchos estudiantes que vienen de un entorno privilegiado dan por hecho su acceso a estudios universitarios y por tanto, no prestan suficiente atención a su deuda con el resto de la sociedad. Se puede argumentar que esta ligereza con respecto a la valiosa oportunidad de estudiar en la educación superior es resultado de fruto de la sensación de que, esta, en cierto modo, se da por descontado. En los países donde este derecho se ha logrado mediante grandes esfuerzos en la historia reciente, hay una mejor valoración de las oportunidades educacionales.

Sin embargo, hay otra forma de entender el ‘privilegio’ en relación con la educación superior. La idea de privilegio cuestionada por movilizaciones como la de los estudiantes chilenos en 2011, es una que está controlada y conferida por aquellos en el poder. Así, la educación superior ha sido históricamente un ‘privilegio’ en el sentido de que solo ha estado disponible para segmentos particulares de la sociedad (sobre la base del género, la clase social, el grupo racial/étnico, entre otros), o de una élite intelectual muy pequeña (es decir, una pequeña proporción de las personas con capacidad los estudios superiores). Las élites tienen un interés propio en la mantención del tamaño restringido del sistema universitario, y dado el papel prominente de las universidades como sitios de crítica política, hay desincentivos para que el Estado amplíe el acceso a ‘las masas’, excepto a través de instituciones privadas de absorción de demanda que ofrecen una formación profesional limitada. Por supuesto, en este sentido, realmente estamos hablando de que la educación superior es ‘para los privile-

giados', en lugar de ser 'un privilegio', pero es importante resaltar este aspecto ya que a menudo es el significado que se le da al término cuando se contrasta con un derecho.

La educación superior debe considerarse un derecho en el sentido de que debe estar disponible para todos; también debe considerarse un privilegio en el sentido de que es una oportunidad valiosa, que debe aprovecharse lo más plenamente posible y luego usarse para el beneficio de la sociedad. Sin embargo, al ser un derecho, su disponibilidad no puede estar condicionada a ningún uso posterior específico ni a ningún desempeño previo (aparte de una preparación adecuada). Es posible desear que los estudiantes continúen contribuyendo a la sociedad después de estudiar, y que en cierto modo, paguen así su deuda, y es importante alentarlos a hacerlo, pero deben ser libres de decidir por sí mismos cómo utilizar la oportunidad dada. Sin embargo, como se indicó anteriormente, disfrutar del derecho a la educación superior implica defender el derecho de todos los demás miembros de la sociedad, y de hecho, dado que se trata de un derecho humano, de todos los miembros de la comunidad humana.

¿Universidad para todos?

El segundo aspecto se refiere a la proporción de la población que debería estudiar en la universidad. El gobierno New Labour, que llegó al poder en el Reino Unido en 1997, estableció una meta de 50% de las personas entre 18 y 30 años. La arbitrariedad de esta cifra resulta evidente cuando se presenta desagregada. A pesar del aumento en la tasa de jóvenes que asisten a la universidad en los últimos años, la elevada participación de los grupos socioeconómicos altos, y la baja participación de los grupos inferiores prácticamente no ha tenido modificaciones. Las estadísticas públicas del Reino Unido durante este período (BIS 2011) mostraron una mejora muy pequeña en la progresión de estudiantes beneficiarios de comida escolar gratuita (un indicador proxy para el nivel socioeconómico), y la mantención de una brecha entre ellos y otros estudiantes en 18 puntos porcentuales. Este fenómeno es evidente en todo el mundo y, en algunos casos, la proporción de estudiantes de bajos ingresos va descendiendo en un contexto de expansión del sistema. Cualquier argumento para justificar la meta del 50% basado en que es posible que la mitad de la población quiera y tenga la capacidad para beneficiarse de la educación superior es, por lo tanto, claramente falsa (a menos que uno considere que los grupos socioeconómicos más altos tienen inherentemente una mayor aptitud para seguir estudios superiores). En la mayoría de los países, los cupos disponibles en la educación superior están asociados con la percepción de necesidades de la economía nacional, y no con alguna noción acerca del interés de las personas por el aprendizaje.

Sin embargo, aunque la mayoría de los sistemas de ES restringen injustamente el número de estudiantes que ingresan, no es esencial que todas las personas debieran seguir estudios superiores. La idea de que la ES no es apropiada para todas las personas podría considerarse como una objeción a la noción de un derecho universal. Pero la defensa de la educación superior como un dere-

cho es consistente con el reconocimiento de que no todas las personas querrán o tendrán las condiciones para aprovechar la oportunidad. Los derechos son libertades y no obligaciones (aunque implican deberes para con los demás). Es importante que protejamos el derecho al culto en la sociedad, incluso si solo una pequeña minoría tiene alguna creencia religiosa. Una proporción significativa de la población –incluso con la oportunidad de estudiar gratuitamente en la educación superior– puede decidir no aceptarla u optar por otra forma de educación. Esta proporción podría ser mayor en una sociedad en la que los títulos o diplomas universitarios, independientemente del aprendizaje efectivo, no fueran esenciales para obtener un empleo bien remunerado. Como señala Trow (2006), en los sistemas contemporáneos con acceso casi universal, la educación superior se ha convertido casi en una ‘obligación’ para las clases alta y media.

Sin embargo, el deseo individual de estudiar no es el único factor que podría restringir justificadamente el acceso; también es preciso considerar los procedimientos de selección adoptados por las instituciones y el sistema en su conjunto. La principal consecuencia de que la educación superior sea un derecho es que ninguna persona pueda verse impedida injustamente del acceso a ella. Las barreras más obvias son de naturaleza económica, y si se considera un derecho, el estudio universitario debería ser gratuito o a un costo tan bajo que no constituya un obstáculo para ningún segmento de la sociedad. Un punto adicional relativo a los aranceles es que la provisión de mayor calidad no debiera tener un precio más alto – esta es una característica de los mercados para la mayoría de los productos, que está implícita en las actuales reformas en el Reino Unido, y presente en países como Brasil, donde el proceso de privatización está muy desarrollado (McCowan 2016).

Sin embargo, se justifica establecer algunas restricciones de ingreso por parte de las instituciones. Se requiere un nivel mínimo de preparación académica para tener un acceso significativo al estudio disponible en las universidades (aunque el tema de cuáles son los requisitos específicos excede las posibilidades de este capítulo). Las restricciones de ingreso para quienes carecen de este nivel de preparación no se justifican por la protección de los estándares académicos de la institución, sino por el interés de los estudiantes que, en el mejor de los casos, perderán su tiempo al participar en un curso que no están en condiciones de seguir. Pero junto con esto, los estudiantes deberían poder regresar a la educación superior en una etapa posterior de la vida y recibir apoyo para obtener la preparación necesaria. Las formas de selección adoptadas deben ser referidas a criterio, y no a norma, por cuanto el sistema universitario debe ser capaz de expandirse (y contraerse) en función del número de estudiantes que desean estudiar en ese nivel y que tienen las capacidades requeridas. No se justifica establecer un número fijo de vacantes, para las que se selecciona solo a los estudiantes de mejor rendimiento.

Por lo tanto, el reconocimiento de la educación superior como un derecho universal no exige, y ni siquiera promueve, que todas las personas asistan a la universidad, y es consistente con el establecimiento de requisitos de entrada que garanticen que los futuros estudiantes puedan participar de manera significativa en el curso en cuestión.

Masificación y calidad

Un aspecto relevante aquí es la preocupación por la calidad de la provisión en el contexto de la masificación o la universalización de la educación superior. El tema del derecho a la educación inevitablemente refiere a la calidad, ya que solo es posible considerar que el derecho se ha ejercido si la calidad es aceptable. No hay ningún mérito en asegurar el acceso del 100% de la población a instituciones que no cuentan con las condiciones adecuadas para el aprendizaje.

Por lo tanto, las preocupaciones sobre la calidad son enteramente legítimas, y no pueden descartarse simplemente como la expresión de un elitismo arraigado o la creencia en la inevitabilidad de la pérdida de estándares cuando la educación se masifica. La historia reciente ha mostrado problemas sustanciales de calidad en el contexto de una rápida expansión del sistema universitario y en la operación de procedimientos de admisión de acceso abierto. Por ejemplo, algunos países en Europa continental y América Latina tienen sistemas de ingreso que no son restrictivos, y dependen solo de posesión de un certificado de egreso de la secundaria. Si bien permiten una mayor matrícula, estos sistemas se han caracterizado por clases excesivamente grandes y tasas muy altas de deserción.

Aquí es pertinente el conocido análisis de Trow (1974; 2006) sobre el tránsito desde sistemas de élite hacia sistemas de masas y universales. Hay problemas propios de la transición de los sistemas de educación superior, como se ha visto en el caso de la universalización de la educación primaria y secundaria, aun presentes en la mayoría de los países de bajos y medianos ingresos. Estos desafíos dependen de la tasa de crecimiento, los cambios en el tamaño absoluto de los sistemas y las instituciones, y los cambios en la proporción del grupo etario matriculado (Trow 1974). Sin embargo, es importante distinguir entre los problemas de implementación y los asuntos de principio. El argumento presentado en este capítulo es que existe un derecho moral a la educación superior, y no que no haya desafíos para poner en práctica esta visión. Los problemas están relacionados con la expansión de la matrícula y el tamaño de instituciones que no cuentan con una asignación suficiente de recursos y, por lo tanto, no son problemas inherentes a la universalización de la educación superior, como tampoco lo son en los niveles de primaria y secundaria.

Se pueden ver problemas similares en relación con instituciones concretas. La rápida expansión o un sistema de acceso abierto en una sola universidad bien pueden conducir, al menos en el corto plazo, a una pérdida de calidad o de un ethos específico que la caracteriza. En efecto, el derecho universal a la educación no significa necesariamente la expansión de las instituciones existentes, sino simplemente la expansión de las vacantes, lo que podría hacerse mediante el involucramiento de un gran número de instituciones pequeñas – si es que fuera cierto que mantener un tamaño pequeño puede garantizar un mayor nivel de calidad. Sin embargo, lo que está claro es que las instituciones no pueden restringir injustamente el acceso a una porción específica de la población.

Limitaciones de los recursos disponibles

Una objeción obvia a una afirmación del derecho a la educación es la falta de fondos. Parte de lo que podría corresponder a un derecho a la educación superior es de tipo no interfiriente –es decir, ser libre de buscar la mejor forma para el propio desarrollo intelectual– pero también hay una cantidad significativa de aportes que debe hacer la sociedad. Claramente, la cantidad de tiempo y recursos a los que se puede recurrir para que individuos y grupos puedan perseguir sus intereses educativos es finita, y depende de las condiciones particulares de una sociedad en un momento particular. Las decisiones deben tomarse en relación con el período justificado de permanencia de un individuo en la educación superior, y la distribución de recursos entre la educación superior y otras opciones educativas.

Sin embargo, no se puede vetar el derecho moral a la educación superior sobre la base de que no hay recursos suficientes en el momento presente. En un sentido general, como argumenta Sen (2004), la deliberación acerca de los derechos no debiera limitarse en función de lo que sería posible en un país en particular, en un momento dado. El derecho a no ser objeto de homicidio o de encarcelamiento arbitrario se aplica por igual a las personas que viven en países que en la actualidad carecen de fondos para mantener una fuerza policial y un sistema legal adecuado. Cuando se piensa más específicamente sobre la educación superior, las tasas actuales de gasto por estudiante harían difícil para que la mayoría de las sociedades acogieran al 100%, o incluso el 50% de la población. Sin embargo, como argumenta Bou-Habib (2010), no se puede determinar *a priori* un límite superior al gasto en educación superior sin haber analizado las demandas de las diversas prioridades de los gobiernos. Esto es particularmente cierto en el caso de países en los que la falta de fondos públicos para ampliar los sistemas de educación superior ha sido causada o al menos agravada por la corrupción, la mala gestión y la evasión fiscal. Adicionalmente, es posible pensar en una variedad de formas de provisión de educación superior, algunas no tan intensivas en el uso de recursos. Aun así, siempre habrá límites en los fondos disponibles y, como sucede con el ejercicio de todos los derechos humanos, hay que tomar decisiones en la práctica sobre dónde emplear y cómo distribuir los recursos.

CONCLUSIÓN

Este capítulo ha presentado dos argumentos principales en respuesta a la pregunta planteada.

1. La educación superior es un derecho de todas las personas, pero solo como una de una amplia gama de experiencias educativas disponibles para los adultos.
2. Los procedimientos de acceso no discriminatorio son importantes, pero no son adecuados en sí mismos; debe haber suficientes cupos disponibles

para todos aquellos que deseen estudiar y que cuenten con un nivel mínimo de preparación.

En relación con el primer punto, se reconoce que se cuestionan las demandas generales a la educación como un derecho, dadas las dificultades comunes a todos los derechos de bienestar para identificar al garante principal, para determinar qué formas de educación pueden corresponder al derecho y si estas son universales o específicas para un contexto dado. Sin embargo, si se mantiene la convicción de que hay un derecho general a la educación, es arbitrario crear puntos de corte (por ejemplo, de 5 a 16 años); el derecho debe existir de alguna forma a lo largo de la vida. Reconocer el derecho no implica afirmar que todos o incluso la mayoría de la gente debería ejercerlo, aunque debiera haber puntos de reingreso fáciles, de manera que las personas puedan optar por acceder a la educación superior en etapas posteriores de la vida.

Este capítulo considera que la educación superior como un derecho descansa en el valor no instrumental de los estudios superiores. De hecho, como se argumenta en McCowan (2013), si bien la educación tiene un valor instrumental y posicional, solo es posible que exista un derecho a la educación si esta tiene un valor intrínseco (de lo contrario, los derechos serían para los otros bienes, tales como medios de subsistencia viables, participación política, y la educación solo sería un medio para alcanzarlos). La extraordinaria ventaja posicional conferida por un título universitario es propia de la era contemporánea, pero los otros beneficios de los estudios superiores se mantienen aun cuando las sociedades han desarrollado otras formas de clasificación y selección. Este capítulo se ha centrado en la cuestión del ingreso de los estudiantes a la educación superior, pero es importante recordar que existen otras formas de interés público en la universidad, e incluso posibles derechos relacionados, por ejemplo, con el acceso de las comunidades locales a los servicios prestados, o el acceso de la sociedad en general al conocimiento desarrollado.

Las implicaciones de este argumento para la política son claras: los sistemas de ES en su conjunto necesitan expandirse y, además, las instituciones de élite debieran aumentar el número de plazas que ofrecen o, si desean mantener su tamaño reducido por razones educativas, debieran democratizar sustancialmente el ingreso. No debieran cobrarse aranceles, más allá de pequeños cargos de matrícula. Como se argumentó anteriormente, la educación superior debería ser una de una gama de opciones de educación postsecundaria disponible para la población, ofrecidas en instituciones formales, pero también en el lugar de trabajo, sindicatos, grupos religiosos, movimientos sociales, campañas políticas, asociaciones comunitarias, entre otros. La preocupación de Lawson (1979) era que el establecimiento de una educación superior para todos podría poner una carga intolerable en el currículo, forzándolo a diversificarse hasta el punto de que ya no sería reconocible. De hecho, esto no sería necesario si mantene-mos la idea de que la educación superior es solo una de las diversas opciones de educación para adultos. Por otra parte, el derecho a la educación superior no implica necesariamente el acceso a una institución correspondiente a nuestra 'universidad' actual: esta es solo una manifestación institucional del aprendizaje superior que predomina en el período actual, mientras que la característica

de investigación sostenida y en profundidad propios de la educación superior puede darse en otros formatos.

También hay un elemento de tiempo para este asunto, en el sentido de que un joven de 18 años puede elegir no ingresar a la educación superior (o no tener las suficientes condiciones para hacerlo) pero la opción debe mantenerse de modo que pueda ingresar en una etapa posterior de la vida. (De hecho, en los últimos años se han realizado progresos considerables en muchos países para facilitar la entrada de estudiantes ‘maduros’.) Dadas las desigualdades en los niveles más bajos del sistema educativo, es preciso asignar recursos sustanciales para permitir que las personas obtengan la preparación necesaria para acceder a la educación superior después de salir del nivel escolar (lo que no exime de abordar directamente las desigualdades en los niveles primario y secundario).

En relación con el segundo principio señalado más arriba, anteriormente, ha habido un debate considerable sobre el tema de la justicia en la admisión a la educación superior. Sin embargo, estos debates se desarrollan en la situación actual que caracteriza a la educación superior en muchos países (aunque no en todos), donde hay cupos limitados en instituciones específicas. Reconocer el derecho a la educación superior exigiría que el sistema se expandiera y se contrajera en función del número de personas que quieren y pueden estudiar; sostener que la educación superior debiera ser accesible a todos de acuerdo a sus capacidades no significa que el acceso dependa de una competencia donde quienes tienen mejor desempeño acceden a un número limitado de cupos, sino que plantea la exigencia de asegurar un nivel mínimo de preparación. Por consiguiente, las discusiones actuales sobre las políticas de acción afirmativa se hacen irrelevantes: el debate entre la discriminación meritocrática y la discriminación positiva se sustenta sobre la disponibilidad de un número artificialmente restringido de plazas. Un sistema justo requeriría que haya suficientes cupos para todos los que tengan el deseo y la capacidad de estudiar en la ES.

Incluso si se logra el acceso universal, subsisten cuestionamientos acerca de la diversidad de las instituciones y las posibles disparidades de prestigio entre ellas. La atención a la no discriminación en la Declaración Universal de los Derechos Humanos debe aplicarse no solo al acceso al sistema en su conjunto, sino también a las propias instituciones; esto significa que los postulantes no deben estar injustamente impedidos para acceder a universidades y cursos de calidad. Este requisito no excluye la diversidad en el sistema en términos de valores distintivos, gama de cursos ofrecidos u otros aspectos, sino que supondría asegurar un nivel de calidad constante en todas las instituciones, es decir, agregar a la calidad de disponibilidad y accesibilidad la de horizontalidad (McCowan 2016). Esta tarea es muy compleja en las sociedades contemporáneas, dadas las profundas desigualdades derivadas de las experiencias educativas previas a la entrada a la universidad.

Los estudiantes de familias adineradas en nuestras sociedades desiguales actuales no deberían tener una titularidad de privilegio a la educación superior en el sentido de obtener beneficios económicos adicionales a expensas del contribuyente general, mientras que el acceso para los estudiantes de bajos ingresos está severamente restringido. Sin embargo, la participación en experiencias

educativas significativas –de las cuales la educación superior es un ejemplo– puede verse como un derecho que debería mantenerse universalmente.

REFERENCIAS

- Ahier, J., Beck, J. and Moore, R. (2003). *Graduate Citizens? Issues of Citizenship and Higher Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Altbach, P., Reisberg, L. and Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Paris: UNESCO.
- Arthur, J. con Bohlin, K. (eds) (2005). *Citizenship and Higher Education: The Role of Universities in Communities and Society*. London: Routledge.
- Barnett, R. (1990). *The idea of higher education*. Buckingham Open University Press.
- Beiter, K. (2006). *The protection of the right to education by international law*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- BIS (2011). *Widening participation in higher education: analysis of progression rates for young people in England by free school meal receipt and school type*. London: Department for Business, Innovation and Skills
- Bou-Habib, H. (2010). *Who Should Pay for Higher Education?* *Journal of Philosophy of Education*, 44 (4):479-495.
- Brennan, J. and Naidoo, R. (2008). *Higher education and the achievement (and/or prevention) of equity and social justice*. *Higher Education*. 56 (3): 287-302.
- Brighouse, H. *Justice in Higher Education: an Odd View*. Paper presented at the Society of Applied Philosophy meeting at the Eastern American Philosophical Association 29 December.
- Brighouse, H. y McAvoy, P. (2009). *Privilege, wellbeing, and participation in higher education*, en Y. Raley y Preyer, G. (eds) *Philosophy of Education in the Era of Globalization*. New York: Routledge.
- Bynner, J., Dolton, P., Feinstein L., Makepiece, G., Malmberg, L. y Woods, L. (2003) *Revisiting the Benefits of Higher Education: a Report by the Bedford Group for Lifecourse and Statistical Studies, Institute of Education*. Bristol: HEFCE.
- Curren, R. (2009). *Education as a Social Right in a Diverse Society*, *Journal of Philosophy of Education*, 43 (1), 45-56.
- European Commission (2010). *Efficiency and effectiveness of public expenditure on tertiary education in the EU*. (European Economy Occasional Papers No 70). Brussels: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- Gilchrist, H. (2018). Higher Education as a Human Right. Brooklyn Law School, Legal Studies Paper N° 551. Disponible en SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3100852>
- Haydon, G. (1977). The Right to Education and Compulsory Schooling, *Educational Philosophy and Theory*, 9 (1), 1-15.
- Hodgson, D. (1998). *The Human Right to Education*. Dartmouth: Ashgate.
- Kotzee, B. and Martin, C. (2013). Who should go to university? Justice in University Admissions. *Journal of Philosophy of Education*, 47: 623-641.
- Kotzmann, J. (2018). *The human rights-based approach to higher education. Why human rights norms should guide higher education law and policy*. Oxford: Oxford University Press.
- MacIntyre, A. (1990). *Three Rival Versions of Moral Enquiry*. London: Duckworth.
- McCowan T (2004). The Growth of Private Higher Education in Brazil: Implications for Equity and Quality. *Journal of Education Policy*, 19 (4), 453-472.
- McCowan, T. (2007). Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil. *Higher Education*, 53 (5), pp. 579-598.
- McCowan, T. (2013). *Education as a human right: principles for a universal entitlement to learning*. London: Bloomsbury.
- McCowan, T. (2016). Three dimensions of equity of access in higher education. *Compare*. 46 (4), 645-665.
- McMahan, W. (2009). *Higher Learning, Greater Good: The private and social benefits of higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Oakeshott, M. (1989). The idea of a university. En T. Fuller (ed.) *The Voice of Liberal Learning: Michael Oakeshott on Education*. New Haven and London: Yale University Press, pp. 95-104.
- Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sen, A. (2004). *Elements of a Theory of Human Rights*. *Philosophy and Public Affairs*, 32 (4), 315-356.
- Sen, A. (2005). Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development*, 6 (2), 151-66.
- Snook, I. and Lankshear, C. (1979). *Education and Rights*. Melbourne: Melbourne University Press.

- Spring, J. (2000). *The Universal Right to Education: Justification, Definition, and Guidelines* New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Tomasevski, K. (2006) *Human rights obligations in education: the 4-A scheme*. Nijmegen: Wolf Legal Publishers.
- Trow, M. (1974). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. In OECD (ed.) *Policies for Higher Education*. Paris: OECD, 51-101.
- Trow, M. (2006). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In J.J.F. Forest and P.G. Altbach (eds.) *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer. 243-280.
- Wringer, C. (1986). The Human Right to Education. *Educational Philosophy and Theory*, 18 (2), 23-33.
- UNESCO Institute for Statistics (2011). Statistical tables. Disponible en http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=3345&IF_Language=eng (acceso el 21/11/11)
- Unterhalter, E. and Brighouse, H. (2007). Distribution of what for social justice in education? The case of Education for All by 2015. En M. Walker and E. Unterhalter (Eds) *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. New York: Palgrave Macmillan.

28 AÑOS DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA EN CHILE: LOGROS Y DESAFÍOS

MIRZA VILLARROEL¹⁵
FRANCISCO JAVIER GIL¹⁶

INTRODUCCIÓN

La meta de los programas de Inclusión en Educación Superior Universitaria es desaparecer.

Desaparecerán cuando las universidades sean tan diversas como diverso es el territorio al cual sirven. Consecuentemente, en ellas habrán estudiantes que vivan en todos los contextos sociales, étnicos y culturales; no habrá grupos sobrerepresentados ni subrepresentados. En Chile el presente es favorable pues, cada año somos más quienes vemos con nitidez que los talentos académicos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas las culturas y etnias; entre hombres y mujeres, personas homosexuales y transgéneros.

ANTECEDENTES

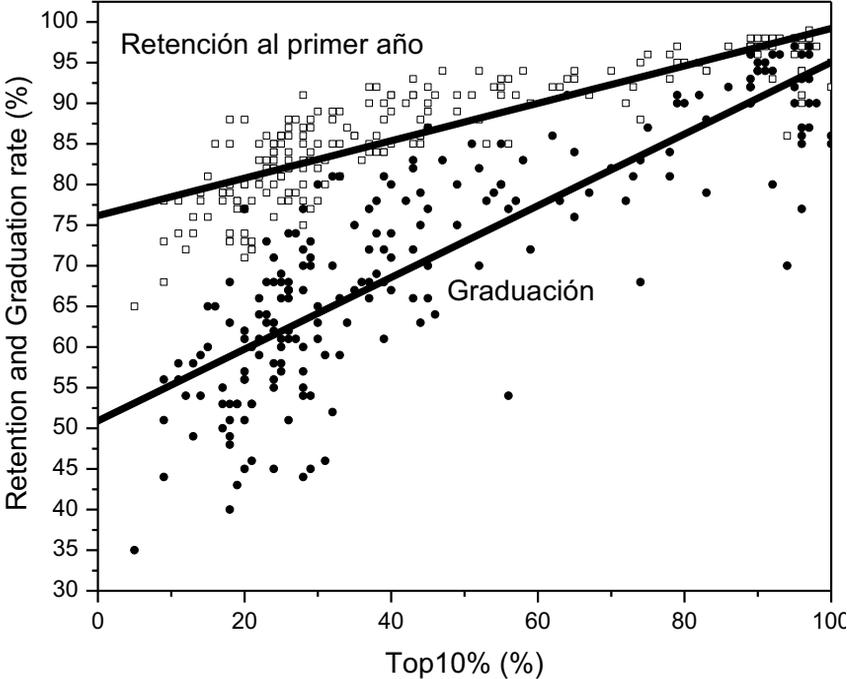
En este manuscrito, se resumen los programas de Inclusión a la educación superior universitaria creados en Chile en los pasados 28 años y que tienen en común promover el acceso a las universidades de estudiantes que se destacan por aprovechar las oportunidades de aprendizajes que encuentran en sus contextos. Por esta razón, ellos alcanzan comúnmente los promedios de notas más altos de los establecimientos educacionales (EE) en que cursan la enseñanza secundaria, que en el caso de Chile dura, salvo excepciones, cuatro años; por ejemplo si egresan con promedios de notas en el diez por ciento superior del

¹⁵ Mirza Villarroel, subdirectora de Cátedras UNESCO, Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago.

¹⁶ Francisco Javier Gil Llambías, doctorado en Ciencias Químicas y Diácono permanente. Actualmente es director de la Cátedra UNESCO sobre “Inclusión en Educación Superior Universitaria” y del “Programa de Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia” de la USACH.

ranking de notas: son ‘*estudiantes Top10%*’. Quienes se destacan por aprovechar con mayor frecuencia las oportunidades de aprender durante la educación secundaria normalmente continúan haciéndolo en la terciaria. Un buen ejemplo de esto es la **Figura 1**¹⁷ que muestra la alta correlación entre retención y graduación universitaria versus el porcentaje de estudiantes Top10% en las 200 universidades mejor ranqueadas de USA. Esta tendencia explica también, por qué los estudiantes Top10%¹⁸ de la Universidad de Austin Texas alcanzan mejores tasas de retención al segundo año que los NoTop10% (**Figura 2**) independientemente de su origen racial. En otras palabras los estudiantes Top10% de ‘cualquier raza’ alcanzan tasas de retención superiores que los de NoTop10% de ‘cualquier raza’ revelando que no existen razas superiores¹⁹ a otras. Cabe señalar que por una ley estatal²⁰, desde el año 1997 los egresados Top10% de los establecimientos secundarios del Estado de Texas pueden ingresar directamente a cualquiera de las universidades públicas de ese estado.

FIGURA 1



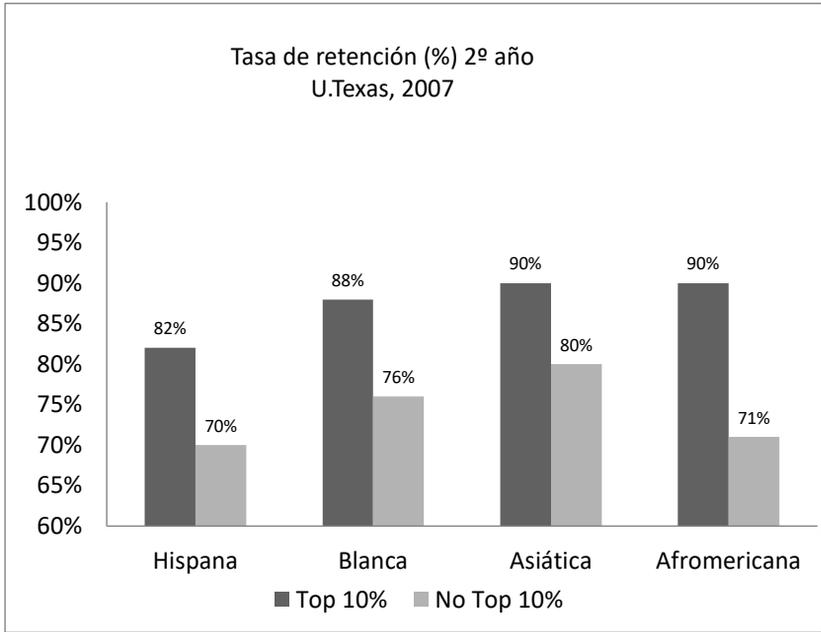
¹⁷ Us News 2013

¹⁸ <https://utexas.app.box.com/s/jie61tqplwb45kexwoefowgz99wsqro/file/23476778705>

¹⁹ https://es.wikipedia.org/wiki/Raza_superior

²⁰ <https://brandcollegeconsulting.com/assured-and-automatic-admissions-at-texas-colleges>

FIGURA 2



Por último, explica también por qué –en el caso de la Universidad de Santiago de Chile (USACH)– el 73% y 50% de los estudiantes de la cohorte 2016 que son ‘*Top10% primera generación*’ versus los que son ‘*hijos de profesionales NoTop10%*’ inscribieron asignaturas el primer semestre del 2018 y el resto desertó. En la **Figura 3** se muestra el caso de las cifras de aprobación de asignaturas de los estudiantes de Ingeniería Civil de la USACH en el quinquenio 2007-2011²¹. Esta evidencia cuestiona la validez de la teoría del capital cultural desarrollada por Pierre Bourdieu²².

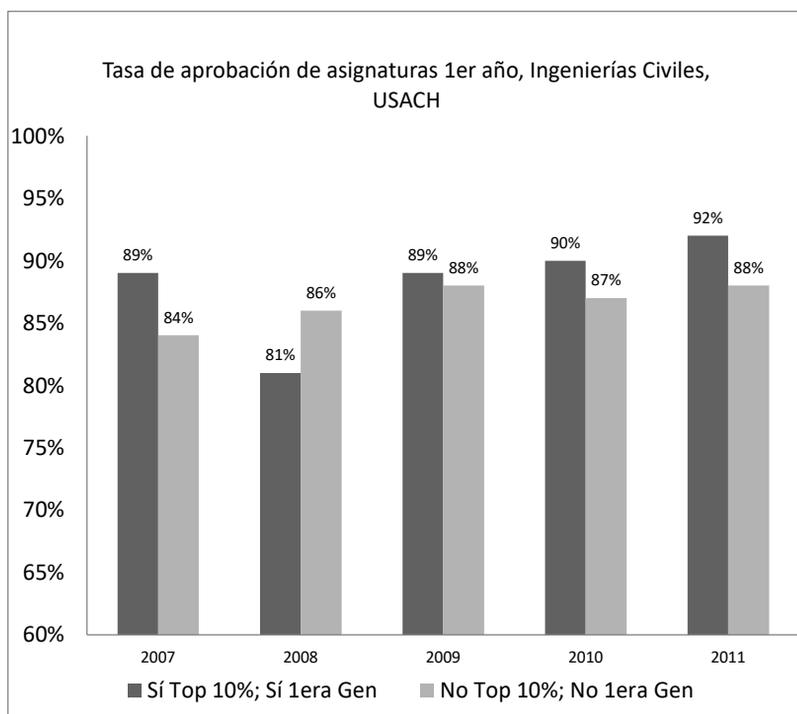
En conclusión, la mayor motivación, facilidad y gusto por el estudio junto a los destacados hábitos de lectura desarrollados²³ por los estudiantes de educación media tipo Top10% les permite transitar a la educación universitaria, a pesar de las barreras sociales, culturales y étnicas que puedan rodearlos.

²¹ Francisco Javier Gil y Claudio Frites. https://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/paiep_2016_1deg_congreso_de_inclusion_en_educacion_superior.pdf

²² Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *Los Herederos; los estudiantes y la cultura*.

²³ 2000 “Características Educativas de Estudiantes de Enseñanza Media Chilenos con Alto Rendimiento Escolar” Francisco Javier Gil (Niños y Jóvenes con talento, S. Bralic y C. Romagnoli DOLMES Ed.), 329-347.

FIGURA 3



CONTEXTO

La enseñanza en Chile consta de cuatro etapas a lo largo de la vida²⁴: (i) Parvularia (Sala Cuna; Nivel Medio; 1° y 2° Nivel de Transición o prekínder y kínder); (ii) Básica, ocho años; (ii) Media, cuatro años en modalidades mayoritariamente Científica Humanista (CH), Técnico Profesional; y, minoritariamente Diferencial y de Adultos; y (iv) Superior. Esta última no es obligatoria y actualmente se imparte en (a) 61 universidades, que ofrecen carreras profesionales y técnicas de nivel superior, y pueden otorgar toda clase de grados académicos (licenciado, magíster y doctor); (b) 43 Institutos Profesionales (IP) que ofrecen carreras profesionales y técnicas de nivel superior como las universidades, pero a diferencia de ellas, no pueden entregar grados académicos; y, (c) 47 Centros de Formación Técnica (CFT) que ofrecen carreras de nivel técnico superior.

²⁴ <http://www.mifuturo.cl/index.php/donde-y-que-estudiar/tipo-de-institucion>

La transición educación *secundaria-terciaria* en Chile

1. Sistema único de admisión

Chile tiene los niveles más elevados de desigualdad en la distribución de ingreso medido a través del índice de Gini²⁵ entre los países de la OCDE; consecuentemente “el sistema educativo chileno presenta niveles considerables de segregación, que según los estudios más actualizados en la materia, se acercan peligrosamente a la hipersegregación (índice de Duncan superior 0,6)”²⁶. En efecto, el año 2012 las brechas promedio entre los grupos socioeconómicos (GSE) bajo y alto²⁷ en la prueba PISA en Matemática, Lenguaje y Ciencia Naturales fueron, 103, 95 y 102, respectivamente²⁸. Las brechas en el SIMCE por GSE siguen la misma tendencia. Las brechas promedio entre el 1er y 10° GSE, de los postulantes de la promoción 2017, en las pruebas de selección universitaria (PSU) de Lenguaje (L), Matemática (M), Ciencias (Cs) e Historia y Ciencias Sociales (HyCs) fueron, respectivamente 135, 145, 131 y 129 puntos; y aún mayores entre los estudiantes Top10%: 152, 180, 156 y 157 en las PSU de L, M, Cs y HyCS, respectivamente²⁹. La buena noticia, es que entre los estudiantes Top10% no hay brecha por GSE en los puntajes Ranking de notas, aunque sí en los promedios del puntaje PSU LyM, tal como se resume en la **Figura 4**. Dado que los postulantes a las 39 universidades que integran el Sistema Único de Admisión (SUA)³⁰ son seleccionados en estricto orden según sus puntajes ponderados de postulación, y que estos se calculan ponderando (i) las cuatro PSU, (ii) el Ranking y (iii) las notas de enseñanza media (NEM), la posibilidad de que estudiantes tipo Top10% ingresen a ellas crece al aumentar la ponderación de sus puntajes Ranking. Por acuerdo de las universidades del SUA estas tienen libertad para ponderar dichos antecedentes, dentro de ciertos límites, lo que explica que haya diferencias en las ponderaciones promedio al interior de las universidades adscritas al SUA, es decir entre las 27 que integran el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas y las 12 adscritas al SUA pero que no integran el CRUCH (**ver Figura 5**), lo que explica por qué el porcentaje de estudiantes Top10% en las 27 universidades del CRUCH es superior al de las otras 12 (**ver Figura 6**).

Desde su implementación el año 2013, el puntaje Ranking ha beneficiado la inclusión a las universidades del SUA de alrededor de cincuenta mil postulantes tipo Top10%, ya sea porque en ausencia del puntaje de ranking no hubiesen sido admitidos o porque gracias al puntaje de ranking fueron admitidos

²⁵ <https://www.oecd.org/eco/surveys/Chile-2018-OECD-economic-survey-Spanish.pdf>

²⁶ https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Cap%C3%ADulo_-Segregaci%C3%B3n-Educativa-en-el-Sistema-Chileno-desde-una-perspectiva-comparada.pdf

²⁷ Cuantiles de ingreso del grupo familiar 1 y 5.

²⁸ http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_PISA2015.pdf

²⁹ Elaboración propia a partir de información DEMRE.

³⁰ La restantes 22 universidades no son selectivas; normalmente los postulantes se matriculan por orden de llegada.

en preferencias más altas^{31,32}. Por otra parte Tomás Larroucau y colaboradores concluyen que “*el ranking de notas sí logra inducir un cierto grado de equidad de género y por nivel socioeconómico en el acceso a la educación superior*”.

FIGURA 4

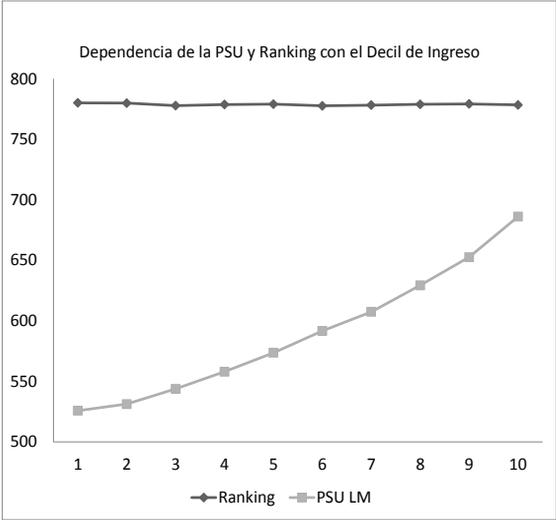
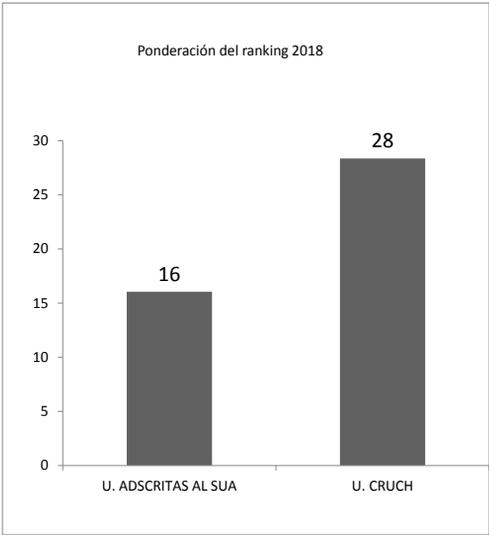


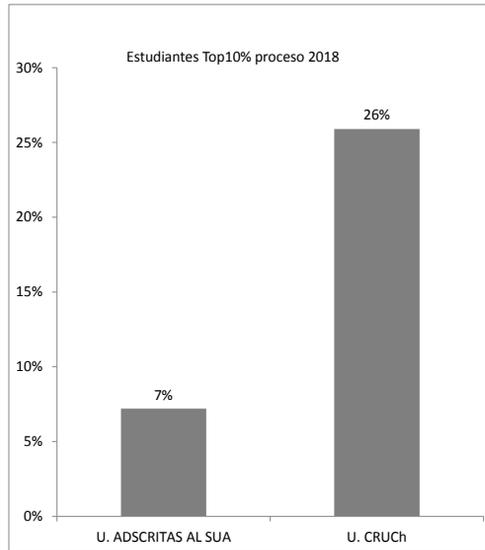
FIGURA 5



³¹ “Efecto de la incorporación del ranking de notas en el proceso de admisión a las universidades chilenas”. Pensamiento Educativo. Tomás Larroucau, Ignacio Ríos y Alejandra Mizala Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 2015, 52(1), 95-118.

³² “Combatiendo la desigualdad en la universidad: El caso del puntaje de ranking y sus efectos en retención”, Andrés Barrios F. Seminario CEP Diciembre 2017.

FIGURA 6



Adicionalmente Segovia y Manzi³³ observan que “*el ranking de notas es un predictor del desempeño académico de los estudiantes que va aumentando al transcurrir los períodos académicos, de modo que la incorporación de alumnos con mejor desempeño académico en su formación secundaria asegura la excelencia académica en la universidad, comprobándose así uno de los pilares por los cuales se incluyó el ranking de notas como criterio de selección*”.

2. Cupos especiales

Cupos Supernumerarios (CSN) reservados para postulantes Top10% egresados de establecimientos municipales, particular subvencionados o corporación educacional regida por el DFL 3.166 de 1980, que pertenecen a deciles 1 al 8 (los más pobres); y están en los primeros lugares de la lista de espera de la carrera elegida. Los CSN son ofrecidos por las universidades del SUA desde el año 2006 a partir de la experiencia de la Bonificación del 5% que ofreció la USACH entre los años 1992 y 2004 a los postulantes Top15% de cualquier GSE³⁴. Ambos modelos³⁵ revelan que, normalmente, los estu-

³³ La Validez Predictiva del Ranking de Notas. El Rendimiento Académico en los dos primeros años de universidad Nadia Segovia Ormazábal y Jorge Manzi, Astudillo. https://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/cuadernos_de_inclusion1.pdf

³⁴ 1994 “Una Propuesta de Selección a las Universidades Chilenas” Grez Viela, J. Cazenave P., M. González S. y Francisco Javier Gil, “25 AÑOS, La Prueba. Un Proceso de selección?” S. Donoso y G. Hawes, Corporación de Promoción Universitaria, 205-236

³⁵ http://sistemadeadmision.consejodirectores.cl/public/pdf/publicaciones/Becas_de_Excelencia_Academica.pdf

diantes que se destacan en la educación secundaria continúan haciéndolo en universidades selectivas.

*Cupos PACE*³⁶ reservados para postulantes Top15% egresados de alguno de los 574 establecimientos PACE (Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la educación superior) que en la actualidad hay en 331 comunas del territorio nacional. Actualmente, son 31 las Instituciones de educación superior (IES) que implementan las actividades PACE y reservan dichos cupos. Los estudiantes PACE son eximidos de sus puntajes PSU e ingresan directamente a algunas de las 31 IES a través de una postulación gestionada por la misma organización que gestiona el SUA (el DEMRE). Su diseño comenzó en la USACH durante el año 2013 a partir de la experiencia de los Propedéuticos UNESCO iniciados el 2007: el Mineduc implementó el PACE a partir del año 2014 con un plan piloto en 69 establecimientos y cinco universidades con experiencia en Propedéuticos UNESCO. Ambos programas cubren los últimos años de educación media hasta los 2-3 primeros semestres de educación superior.

Las expectativas de los profesores respecto de la transición de sus estudiantes a IES selectivas se cuadruplicaron tras la implementación del PACE³⁷; las inasistencias de los estudiantes por motivos de salud así como el embarazo juvenil han disminuido tras la llegada del PACE³⁸. Las tasas de retención en los estudiantes PACE son superiores a los del grupo de control. Por otra parte, los promedios de notas y tasas de aprobación de asignaturas de los estudiantes PACE son indistinguibles a los de sus compañeros ingresados vía PSU al segundo o tercer semestre de estudios universitarios³⁹. Hay universidades que en la actualidad ofrecen Propedéuticos UNESCO y también PACE.

*Cupos R850*⁴⁰ reservados para postulantes Top1%, es decir 850 puntos ranking, pero menos de 475 puntos PSU. Este programa comenzó el año 2014 en la Universidad de Santiago de Chile y el año 2017 también ofrecieron Cupos R850 las universidades Católica del Norte, Alberto Hurtado, Cardenal Silva Henríquez, Católica de Temuco y Austral de Chile. En el proceso 2019 se incorporarán las universidades de Los Lagos y Católica de Chile. Los estudiantes tipo R850 llegan a ser académicamente indistinguibles a sus compañeros ingresados con más altos puntajes PSU durante el segundo semestre⁴¹.

Los estudiantes R850 son eximidos de sus puntajes PSU.

³⁶ <https://pace.mineduc.cl/>

³⁷ <https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/496/20150323%20Eval%20Piloto%20Programa%20PACE%20versi%C3%B3n%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

³⁸ Informe salud PACE USACH y la salud de los estudiantes de establecimientos educacionales con alto índice de vulnerabilidad.

³⁹ <https://www.paiep.usach.cl/>

Informe PACE 2016 de las universidades Católica del Norte, de Santiago de Chile y Católica de Temuco.

⁴⁰ www.ranking850.cl/

⁴¹ Rocío Faúndez García, Juan Pablo Labarca Tapia, María Francisca Cornejo Moreno, Mirza Villarroel Jorquera y Francisco Javier Gil Llambías Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 2017, 54(1), 1-11.

Cupos Explora UNESCO, reservados para estudiantes que durante la enseñanza media se hayan destacado por su participación en actividades acreditadas por Explora⁴². El año 2018 las universidades Austral de Chile, Magallanes, Santiago de Chile y O'Higgins reservaron cupos. Aún no hay resultados de los cuatro estudiantes ingresados por esta vía. En el proceso 2019 se incorporarán las universidades de Los Lagos y Católica de Chile.

Los estudiantes son eximidos de sus puntajes PSU.

*Educadores líderes*⁴³ destinados a estudiantes Top30% que estén cursando segundo año de educación media y que manifiesten inquietud por las pedagogías a temprana edad.

Los estudiantes ingresados por esta vía son eximidos de sus puntajes PSU.

Otros cupos especiales reservados para personas en situación de discapacidad, indígenas, hijos de funcionarios, deportistas destacados que normalmente son indistinguibles académicamente desde el primer-segundo semestre de estudios universitarios.

DESAFÍOS Y COMENTARIO FINAL

El principal desafío es desvincular toda forma de financiamiento de la educación superior a los puntajes en la PSU. Haber abolido el Aporte Fiscal Indirecto fue un gran paso, pero ahora urge alinear los aportes estatales a las IES –no solo las públicas– a la diversidad de sus estudiantados.

Los logros en inclusión en la educación superior universitaria en los pasados 28 años descritos en los párrafos anteriores no han sido fruto de una política del Estado chileno sino de sucesivas iniciativas diseñadas, implementadas y evaluadas en los claustros universitarios. Iniciativas que han sido respaldadas por OREALC-UNESCO; la Vicaría de la educación; y (transversalmente) por algunos dirigentes de la CONFECH, alcaldes, diputados, senadores y ministros de educación; y (personalmente) por la Presidenta de la República 2014-2017.

Finalmente, es justo agradecer en primer lugar a los estudiantes que han aprovechado al máximo las oportunidades de transitar desde la educación secundaria a la terciaria detalladas en este manuscrito. Gracias a ellos, en los pasados 28 años, Chile ha acumulado abundante evidencia de los beneficios de la Inclusión en Educación superior Universitaria. Agradecer también a los familiares, amigos y profesores que los han animado en los momentos en que todo parecía perdido. Por último agradecer a los profesionales y directivos de las instituciones que han colaborado en la materialización de estos logros.

⁴² <https://www.explora.cl/>

⁴³ <https://admission.usach.cl/programa-educadores-lideres-0fun>

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y EQUIDAD EN EL ACCESO, PERMANENCIA Y LOGRO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO

RODRIGO DEL VALLE MARTIN⁴⁴

“La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada;
el acceso a los estudios superiores será igual para todos,
en función de los méritos respectivos”

Artículo 26, Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)

A 70 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es necesario preguntarse con honestidad ¿se cumple este artículo hoy en las universidades chilenas? Y con honestidad intelectual, la respuesta no es difícil. La verdad es que si bien ha existido una mejora importante en los últimos años en este ámbito, ciertamente aún hay mucho por hacer. Es indementible que, tanto en Chile como en América Latina en general, ha habido un aumento de cobertura importante (J. Brunner & Miranda, 2016), haciendo que podamos afirmar en gran medida que la formación en educación superior es ‘generalizada’. No obstante, para los dos otros aspectos consagrados en el Artículo 26, es decir que el acceso sea igual para todos y de acuerdo a sus méritos, definitivamente aún hay mucho camino por recorrer. En este marco, en el presente artículo se entregan algunos elementos generales de contexto para comprender este fenómeno y se presenta la experiencia de una universidad tradicional y selectiva del sur de Chile que, ad portas de cumplir 60 años de vida, ha hecho de la inclusión y la equidad educativa uno de los elementos sello que la desafían y que caracterizan su misión y su quehacer. Se describe el contexto y opciones institucionales en este ámbito, se revisan los diversos programas de acceso inclusivo con que cuenta la institución, se caracteriza el perfil de ingreso de los estudiantes de la universidad, los acompañamientos disponibles para dichos estudiantes y los resultados académicos de los mismos, cerrando con elementos de discusión y conclusiones para seguir profundizando la igualdad de oportunidades y equidad en el acceso, permanencia y resultados en la universidad.

⁴⁴ Rodrigo del Valle Martin, doctorado en Educación, Indiana University. Actualmente es profesor asociado de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco y director general de Inclusión y Acompañamiento Académico.

¿UNA EDUCACIÓN SUPERIOR ELITISTA?

Durante el siglo XX la Educación superior (ES) en América Latina fue en general elitista en términos económicos e intelectuales, hasta entrada la segunda mitad del siglo (Arocena & Sutz, 2001). Chile no solo no fue la excepción sino que hasta entrado el siglo XXI aún quedaba al margen de la universidad gran parte de los jóvenes en edad de estudios superiores, en especial aquellos provenientes de los tres primeros quintiles de ingreso económico (Román Pérez, 2013).

Por supuesto, en particular a partir del año 1980, se produce un indismutable proceso de masificación de la educación superior chilena (J. Brunner & Miranda, 2016; J. J. Brunner & Hurtado, 2011; Jiménez & Lagos, 2011), o de ‘generalización’ usando el concepto de la Declaración Universal. Sin embargo, hay dos elementos que hacen que este proceso hacia una formación técnica y profesional ‘generalizada’, no haya ido, en especial en el ámbito universitario, acompañado en la misma medida de igualdad en el acceso ni de formas verdaderamente equitativas de evaluar el ‘mérito’ que efectivamente consideren los contextos y las oportunidades que se han tenido. Si bien se ha ampliado el acceso y en la actualidad socialmente también se afirma el derecho a la educación superior, siguen persistiendo visiones pseudomeritocráticas que se basan en las oportunidades (en general heredadas) a la que se ha tenido acceso, más que en una visión equitativa del mérito que considere los desempeños en contexto (Lugg & Morley, 2009; Lázaro, 2016).

En este escenario, el paso en el año 2004 de un tipo de prueba de selección universitaria a otra, es decir de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) a la Prueba de Selección Universitaria (PSU), no solo no aminoró el sesgo económico existente en la primera, como se esperaba, sino que paradójicamente lo intensificó. Si bien la intención inicial de poner más énfasis en currículo escolar apuntaba a que su carácter oficial, siendo esencialmente el mismo para todos los establecimientos educacionales, le otorgaría mayor equidad a dicho instrumento, en la práctica, la baja cobertura curricular alcanzada en muchos establecimientos de enseñanza media con altos índices de vulnerabilidad escolar (IVE)⁴⁵, hace que esto no sea así (Centro-Estudios-Mineduc, 2013). La situación se agrava en el caso de los liceos técnico profesionales, dado que, por un lado, la PSU se basa en el currículo de los liceos científico humanistas, que en la mitad de los años de la enseñanza media difiere del anterior (Koljatic & Silva, 2010), y por otro, tienen, en general, un menor nivel de cobertura curricular, que en 4° medio alcanza solo a un 72,8% (Centro-Estudios-Mineduc, 2013). De este modo y en justicia es necesario afirmar, que aún los jóvenes con mayor talento académico, difícilmente podrán responder en forma correcta preguntas de una prueba de selección cuyo contenido no han trabajado en la enseñanza media.

⁴⁵ El IVE es la medición gubernamental que determina la cantidad y tipo de raciones alimenticias que debe recibir un establecimiento escolar dados los niveles de pobreza de las familias de sus estudiantes.

Asimismo, el principal instrumento de selección utilizado por las universidades públicas desde el año 2004, la PSU, demostró tempranamente tener limitaciones e insuficiencias que se traducían finalmente en un importante sesgo socioeconómico (Contreras, Corbalán & Redondo, 2007; García-Huidobro, 2015; Koljatic & Silva, 2010; Manzi *et al.*, 2010). Aunque se ha argumentado que la PSU es solo un termómetro que mide las diferencias en la calidad de la educación, en la práctica ha contribuido a aumentar dichas diferencias proyectándolas en el acceso a la educación superior. Lo anterior se agrava en parte también porque al ser una prueba en gran medida centrada en contenidos –con las limitaciones que esto implica (Koljatic, Silva & Cofré, 2013)– es un instrumento ‘preparable’; los jóvenes con más recursos pueden acceder a esta preparación a través de instituciones especializadas como los preuniversitarios, en los que esencialmente se refuerzan los contenidos y se entrena en el formato de prueba estandarizada, ventaja a la que los jóvenes de sectores más pobres no pueden acceder. En términos concretos, en el caso de universidades selectivas, “el 73,6% de los alumnos que asistió a un preuniversitario es seleccionado en instituciones de este tipo, mientras que solo 32% de los que no cursaron preuniversitario lo consigue” (González, 2014, p. 10).

De este modo, año tras año fueron quedando fuera de las universidades selectivas (que hoy utilizan el Sistema único de Admisión - SUA⁴⁶), muchos jóvenes de bajos ingresos que tuvieron menos oportunidades. Jóvenes que luego, en muchos casos, se han matriculado en instituciones no selectivas, que no pocas veces, más que poner el énfasis en un proceso ‘en función de los méritos respectivos’, lo han hecho en función de los recursos económicos respectivos (Mönckeberg, 2013). Lo que con frecuencia se ha traducido en que jóvenes de escasos recursos y sus familias, se han endeudado en forma importante, a veces por una educación de dudosa calidad (Mönckeberg, 2013; Rodríguez Ponce, 2012), o en procesos formativos que nunca concluirían, dadas las bajas tasas de titulación existentes (Carvajal Muquillaza, González, Tassara & S Álvarez, 2018). Y por supuesto están los jóvenes, que a pesar de sus talentos, han quedado definitivamente fuera de la educación superior por no contar con los medios económicos. Es decir, han quedado fuera, primero en parte por las limitaciones de la PSU y luego por el costo de los aranceles.

En resumen, la suma de altos aranceles universitarios y los costos que supone la mantención durante la educación superior, más los sesgos del sistema de admisión, por muchos años se han terminado efectivamente traduciendo en una educación superior elitista en que se observa, en especial en las instituciones más selectivas, una sobrerrepresentación de sectores más ricos de la sociedad en la educación universitaria, y en obstáculos de acceso y permanencia para los sectores más pobres.

Aun cuando se han ido introduciendo factores correctores como el Ranking de notas el año 2012 (Larroucau, Ríos & Mizala, 2015; SUA-CRUCH, 2017)

⁴⁶ El SUA (<http://sistemadeadmission.consejodirectores.cl>) es el sistema de admisión utilizado por las universidades selectivas en Chile, administrado por el CRUCH, y en el que participan las 27 universidades del CRUCH y otras 14 universidades adscritas al sistema en los últimos años.

o la gratuidad el año 2016 (Bernasconi, 2015; Delisle & Bernasconi, 2018), el desafío por una educación más inclusiva, en que efectivamente se restituya a todos los jóvenes su derecho humano a la educación superior en igualdad de condiciones y en función de sus méritos, ciertamente aún permanece.

En este marco, el desafío para las universidades es responder a la pregunta ¿cómo se resuelve la tensión entre selección e inclusión para tener, a la vez, los mejores resultados (calidad) con la mayor equidad posible? La respuesta, cada vez para una mayor cantidad de universidades, se basa en tomar en serio el artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos y buscar hacerlo una realidad a partir de la premisa promovida por la Cátedra UNESCO de Inclusión en la educación superior, en el sentido de que

los talentos académicos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, por lo que en todos los establecimientos hay niños y jóvenes que tienen los talentos que se requieren para realizar –en un nivel de excelencia– todas las actividades humanas, incluidas las actividades más propias de la vida universitaria (Kri, González, Gil & Lamatta, 2013, p. 23).

Es en el contexto descrito que surgen diversos programas de acceso inclusivo para estudiantes talentosos de alto desempeño en su contexto de origen, los que a pesar de no haber rendido una buena PSU, tienen características que auguran un buen desempeño académico, según lo muestra la evidencia (Faúndez García *et al.*, 2017; J. Gil & C. Del Canto, 2012; Kri *et al.*, 2013; Valle, 2017). Lo anterior, dado que la evidencia muestra que el estudiante que en su contexto escolar aprovechó al máximo sus oportunidades de aprendizaje, lo seguirá haciendo en la educación superior, a pesar de su aparente bajo rendimiento medido según PSU. No obstante para ello, debe en especial en primer año, tener acceso a acompañamientos que le ayuden en el proceso de transición de la enseñanza media a la universidad.

Sin embargo, aun si la PSU no tuviera las limitaciones señaladas, por definición, al ser una prueba estandarizada, cada año solo una cantidad limitada de estudiantes alcanza altos puntajes. Esto significa en el marco de generalización del acceso propuesta por el Artículo 26, que medidos según esta prueba estandarizada, solo habrá estudiantes meritorios para una cantidad limitada de vacantes y el resto necesariamente se llenará con estudiantes que presentan puntajes relativamente más bajos. Lo cual, dado el centralismo de Chile, finalmente tiende a afectar mayormente a universidades de regiones y más aún de zonas extremas. En ese sentido, estos programas de acceso inclusivo, se hacen especialmente relevantes en universidades regionales selectivas.

La experiencia que se presenta a continuación corresponde al camino que ha seguido la Universidad Católica de Temuco (UCT) en los últimos ocho años, con la convicción de que la tensión entre selección e inclusión se resuelve apostando por la inclusión de jóvenes que en su enseñanza media, independiente de los puntajes obtenidos en las pruebas de selección, demostraron gusto por aprender, aprovechando al máximo las oportunidades de aprendizaje que se les ofrecieron, aun en casos en que estas fueron muy limitadas. Como se argumentará, en esta respuesta institucional, dados los beneficios que implica una

mayor inclusión y equidad, la tensión descrita se resuelve con mayor calidad para todos los miembros de la comunidad universitaria, no solo para aquellos que se benefician directamente de los programas de acceso inclusivo y acompañamiento que se analizarán.

CONTEXTO Y OPCIONES INSTITUCIONALES

La UCT es una institución con 59 años de vida, perteneciente al Consejo de Rectores de Chile (CRUCH⁴⁷) y por lo tanto una universidad, tradicional, selectiva y con compromiso público. Cuenta con más de 50 carreras de pregrado, con una matrícula total en torno a los 10.000 estudiantes, siendo las principales áreas académicas Educación, Recursos Naturales, Ingeniería, Ciencias Sociales, Derecho, Arte, Salud, Formación Técnica y Ciencias Religiosas. Su opción principal es de servicio a la región en la que se encuentra inserta, la Región de La Araucanía en la zona sur de Chile, zona que presenta los más altos índices de pobreza económica del país, bajos índices en educación y gran riqueza intercultural y de recursos y atractivos naturales.

Si bien la UCT es una universidad selectiva que participa del SUA, dada su misión, el contexto regional en que se desenvuelve y las características de los estudiantes que forma (en general sobre el 80% primera generación en la universidad y perteneciente a los cinco primeros deciles de ingresos económicos, 33% perteneciente al pueblo mapuche), el año 2005 definió en su nuevo Plan de Desarrollo Institucional un compromiso de hacerse cargo responsablemente de los estudiantes que ha optado por formar, lo que quedó a su vez plasmado en su Modelo Educativo promulgado el año 2007. Del mismo modo, posteriormente el documento *Ser y Quehacer de la Universidad Católica*, que entrega el marco inspirador y principios orientadores de la UCT, declara explícitamente la relevancia de mantener programas que permitan contribuir al acceso, inserción, trayectoria y éxito académico de todos sus estudiantes, en particular de aquellos provenientes de contextos diversos y desfavorecidos.

Como respuesta a las características del medio sociocultural al que sirve, la Universidad Católica de Temuco implementa un conjunto de medidas y programas que, en el marco del sistema de educación superior chileno, permiten igualar las oportunidades de acceso, permanencia y logro en sus programas de pregrado a estudiantes con dificultades socioeconómicas y con talento académico, provenientes especialmente de las comunas con mayores índices de vulnerabilidad. (UC Temuco, 2013, p. 10).

⁴⁷ Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, persona jurídica de derecho público, de administración autónoma, creado el 14 de agosto de 1954 (Ley N° 11.575) como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación. Está integrado por los Rectores de universidades con sentido público (estatales y privadas) y tradicionales del país (<http://www.consejodirectores.cl>).

De este modo, la realidad en la que se desenvuelve y las opciones institucionales se han traducido en la diversificación de las vías de ingreso y la generación de diversas estrategias de acompañamiento académico y socioemocional para hacerse cargo responsablemente de los estudiantes con los que ha optado trabajar. Así, desde el 2011 se asume el desafío del acceso inclusivo para jóvenes talentosos de alto rendimiento académico en contexto y bajas oportunidades, que se traduce en diversas estrategias y programas que se describirán más adelante. Esto responde a la opción institucional de contribuir a la equidad y restaurar el derecho a la educación superior de jóvenes académicamente talentosos de contextos desfavorecidos que han tenido menos oportunidades.

INSTITUCIONALIZACIÓN DEL ACCESO INCLUSIVO Y ACOMPAÑAMIENTO

En el marco antes descrito, la UCT ha realizado importantes acciones que buscan fortalecer su rol como institución católica, socialmente responsable y comprometida con la Región de La Araucanía. El quehacer de la universidad se vincula fuertemente con las características de la Región, su sello intercultural, la riqueza de sus recursos naturales, pero también con los altos indicadores de pobreza, desigualdad y vulnerabilidad social que posee.

El crecimiento de la matrícula de estudiantes provenientes de los tres primeros quintiles de ingreso ha aumentado durante los últimos años, alcanzando durante el año 2015 el 83,4% del total de la matrícula de pregrado. Del mismo modo, el año 2016 el 76,2% de los estudiantes de primer año pertenece a los primeros 5 deciles de ingreso (ingreso familiar per cápita menor a \$154.000). Además, parte importante de los estudiantes que entran a nuestra universidad, lo hacen con un importante déficit de competencias básicas que son primordiales para la educación superior.

Ante un escenario de estas características, sin duda que como universidad que busca ser socialmente responsable y comprometida, se imponen desafíos, tanto en las vías de acceso como en la forma de hacer docencia y en el desarrollo de estrategias que aseguren una trayectoria académica exitosa para todos los jóvenes que son seleccionados para ingresar a la universidad. Es por ello, que durante los últimos años, el crecimiento y diversificación de las actividades vinculadas a procesos de acceso inclusivo y de acompañamiento académico y socioemocional fue constante, entregando una oferta amplia que involucraba una multiplicidad de iniciativas y programas, tanto con financiamiento interno como ministerial. Estas trabajaban con diversos grados de focalización, atendiendo sin embargo a un público objetivo común y desarrollando una diversidad de estrategias, a veces similares, que en ocasiones también se superponían. La importancia de sus acciones, la multiplicidad de servicios que se brindaban, el crecimiento de los equipos y particularmente la necesidad de establecer una mejor coordinación y sinergia y un direccionamiento estratégico acorde a modelo educativo de la universidad, hicieron imprescindible que la institución diera un salto cualitativo hacia una integración y consolidación mayor de estos programas y acciones, de modo de responder de mejor manera a las necesida-

des de los diversos estudiantes y a las disímiles realidades de las unidades académicas de la universidad.

Es en este marco que la universidad, decide el año 2016 crear una unidad especializada en los temas de acceso inclusivo y acompañamiento, lo que finalmente se concretiza en diciembre de dicho año. La creación de la Dirección General de Inclusión y Acompañamiento (DGIA) fue aprobada por el Honorable Consejo Superior en su acuerdo 1-388-2016, adoptado en su Sesión Ordinaria N° 388, del 18 de octubre de 2016. Su existencia formal entró en vigencia por el Decreto de Rectoría 107/2016 del 20 de diciembre de dicho año.

La DGIA (<https://dgia.uct.cl>) se crea al interior de la Vicerrectoría Académica, y a la par de la Dirección General de Docencia y de la Dirección General Estudiantil. Su rango de Dirección General ratifica e institucionaliza el compromiso de la universidad con la inclusión y la equidad. Esto se expresa tanto en el acceso inclusivo para estudiantes con talento académico provenientes de contextos vulnerables, como en el acceso para estudiantes en situación de discapacidad. Del mismo modo, este compromiso se manifiesta en el acompañamiento responsable de la universidad a sus estudiantes, de manera de ofrecer no solo condiciones de equidad para el acceso, sino también condiciones de equidad a través del desarrollo de diversas instancias que contribuyan a la permanencia y logro académico de todos sus estudiantes (Espinoza & González, 2015). Para ello se definió la siguiente misión y visión:

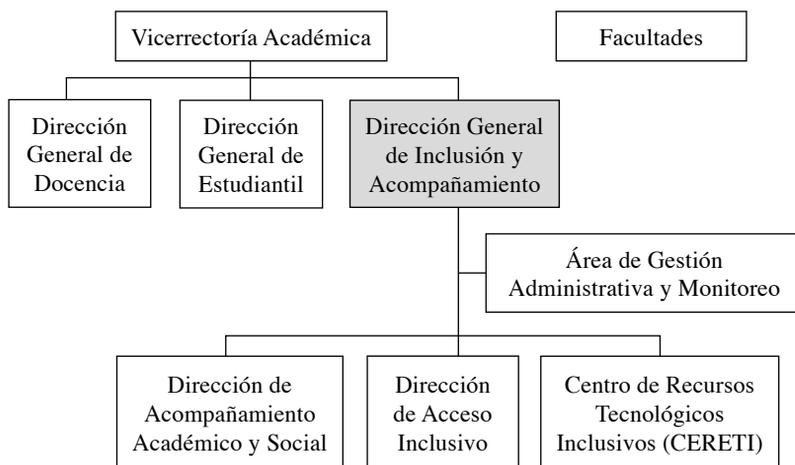
Misión: *La Dirección General de Inclusión y Acompañamiento Académico contribuye a la inclusión, progreso y éxito académico, de estudiantes académicamente talentosos provenientes de contextos socioeconómicos, educacionales y étnico-culturales diversos y desfavorecidos y de estudiantes en situación de discapacidad, mediante el desarrollo de estrategias de acceso inclusivo, monitoreo y acompañamiento académico y socioemocional, que aporten a la igualdad de oportunidades, a la equidad y a la valoración de la diversidad en la Universidad Católica de Temuco y en la Región de La Araucanía.*

Visión: *Al año 2020 la Dirección General de Inclusión y Acompañamiento Académico será una unidad consolidada y reconocida al interior de la universidad y fuera de ella, por su aporte a los procesos de acceso inclusivo, monitoreo y acompañamiento, con capacidad de adaptarse a las necesidades de los estudiantes que acompaña y a los nuevos escenarios de la educación superior chilena. Ello se traducirá en políticas claras y programas y servicios eficientes y eficaces, que contribuyen de manera significativa a la igualdad de oportunidades, equidad y valoración de la diversidad en la formación de profesionales competentes, íntegros y socialmente responsables en la Universidad Católica de Temuco.*

En este marco estratégico, la DGIA tiene por objetivo implementar, fortalecer e institucionalizar las estrategias de acceso y de acompañamiento académico y socioemocional a través del desarrollo de programas que permitan contribuir a la inserción, trayectoria y titulación oportuna de los estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos, educacionales y étnico-culturales

diversos y de estudiantes en situación de discapacidad. Para realizar esta labor, como se observa en la Figura 1, esta Dirección General cuenta con cuatro unidades permanentes.

FIGURA 1
ORGANIGRAMA DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE INCLUSIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO



La Dirección de Acceso Inclusivo (DAI), en consistencia con los principios orientadores antes analizados, tiene por objetivo implementar un modelo de ingreso a la educación superior que disminuya la desigualdad en el acceso y aporte a la equidad social y a la restitución de los derechos educativos de estudiantes talentosos con proyección académica. Luego, la Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional (DAAS), es la unidad destinada a acompañar la trayectoria académica de los estudiantes, proporcionando herramientas que les permitan desenvolverse íntegramente en la vida universitaria, a través del fortalecimiento de habilidades cognitivas y disciplinarias de base y también a través del acompañamiento socioemocional en los casos que sea necesario. Es importante destacar que esta última forma de acompañamiento es distinta de la atención psicológica que ofrece el Servicio de Salud dependiente de la Dirección General Estudiantil, que está enfocada en los casos más complejos, teniendo ambas unidades espacios de colaboración permanente y un protocolo de derivación mutua en caso de ser necesario.

Además de las dos direcciones señaladas, la DGIA cuenta con un centro especializado destinado al acompañamiento de los estudiantes en situación de discapacidad. Es el Centro de Recursos Tecnológicos Inclusivos, conocido como CERETI (<http://cereti.uct.cl>). Si bien este centro se originó en un proyecto y se centró en poder facilitar algunos recursos tecnológicos especiales requeridos por estudiantes en situación de discapacidad, principalmente visual, hoy es un centro que tiene un objetivo mucho más amplio; en efecto, en la ac-

tualidad busca favorecer la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes en situación de discapacidad de la universidad, independiente del tipo de discapacidad o de la vía de ingreso, contribuyendo a suprimir o disminuir las barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje.

La cuarta y última unidad de la DGIA es el Área de Gestión y Monitoreo Académico, la que diseña e implementa mecanismos de control y análisis, tanto de la gestión administrativa de la DGIA como del monitoreo académico de los estudiantes. Lo anterior es imprescindible en una unidad de acceso inclusivo y acompañamiento para poder contar con evidencia que respalde sus resultados e impacto y para establecer procesos de mejora continua y aseguramiento de la calidad para el logro de sus objetivos y como aporte a la gestión que realizan las carreras para el logro académico de sus estudiantes.

PROGRAMAS DE ACCESO INCLUSIVO

Como se ha señalado, el actual sistema de selección utilizado a nivel nacional (SUA) presenta limitaciones que hacen que un grupo no menor de estudiantes talentosos tiendan a quedar fuera de las universidades selectivas. Esto ciertamente es una pérdida para el país, lo que es especialmente problemático en regiones dado el centralismo existente que promueve que estudiantes y profesionales talentosos se concentren en las grandes ciudades y en particular en Santiago. Sin embargo, como se ha señalado, hay otras vías y mecanismos para identificar esos talentos y seleccionarlos, las que se pueden enmarcar bajo el concepto general de ‘acceso inclusivo para estudiantes talentosos en contexto’. Así, la UCT ha realizado una opción institucional por potenciar estas vías de acceso a través de varios programas, que se reseñan a continuación.

Desde el año 2011 la UCT comenzó la implementación sistemática de programas de acceso inclusivo, sumándose a la Red de Propedéuticos UNESCO (F. J. Gil & C. Del Canto, 2012; Orellana & Moreno, 2015) para promover que jóvenes talentosos que han tenido menos oportunidades puedan acceder a la universidad. Como se señaló al inicio, los programas de acceso inclusivo como estos, buscan aumentar la motivación y gusto por el estudio de los jóvenes y han evidenciado que los jóvenes, que en su contexto aprovechan al máximo sus oportunidades de aprendizaje, continuarán con este desempeño en la educación superior.

La UCT asume entonces que “una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas que cada quien necesita para estar en igualdad de condiciones de beneficiarse de las oportunidades educativas y ejercer el Derecho a la Educación. Es una obligación de los sistemas educativos asegurar la equidad en una triple dimensión: en el acceso, en los procesos y en los resultados” (Mineduc, 2014, p. 2). Por ello, desde el año 2012 más de 1.700 jóvenes talentosos, que de otro modo no podrían haber accedido a la UCT, se han matriculado en la institución accediendo a través de los diversos programas de acceso inclusivo que se describen a continuación. En concreto la universidad cuenta actualmente con siete programas y vías de acceso inclusivo para estudiantes talentosos provenientes de contextos diversos y desfavorecidos que han eviden-

ciado proyección académica, lo que se traduce en que anualmente entre el 10 y el 15% de la matrícula de primer año ingresa a la UCT a través de estas vías.

Propedéutico

El programa propedéutico de la UCT es el programa de acceso inclusivo más antiguo en la universidad. Es parte de la Red de Propedéuticos UNESCO (F. J. Gil & C. Del Canto, 2012) y como tal asume sus lineamientos generales, siendo una vía alternativa de acceso a la UCT desde el año 2011, habiendo dado entre los años 2012 y 2018 acceso inclusivo a la UCT a 698 estudiantes. Este se ha consolidado como una importante iniciativa institucional con positivos resultados, que busca la inclusión y la generación de oportunidades para los jóvenes estudiantes de La Araucanía, llegando a ser el programa propedéutico más grande en Chile (Del Valle, 2017). Por medio de este programa se busca iniciar un trabajo temprano e integral con estudiantes que han mostrado buenos desempeños en educación media. Con esto se busca aumentar sus expectativas y prepararlos a cursar estudios en la educación superior (¡preparación para la vida universitaria no para la PSU!).

En la etapa de preparación se trabaja con estudiantes del último año de enseñanza media, los que deben asistir a clases y talleres todos los días sábado durante el segundo semestre académico de ese año. Los estudiantes participan en cuatro módulos de preparación para la vida universitaria en áreas específicas: Lenguaje, Matemáticas y Gestión Personal, elementos tradicionales de todo programa de la Red de Propedéuticos, a los que se ha sumado un módulo de pensamiento crítico y ciudadanía. En el módulo de lenguaje se trabaja la comprensión y producción de textos orales y escritos y la argumentación para un contexto universitario, en particular a través de una primera aproximación a la escritura académica. En matemáticas, se trabaja el pensamiento lógico matemático y la resolución de problemas. Gestión personal busca el desarrollo de aprendizajes integrales para los nuevos contextos universitarios que enfrentarán, como la resiliencia, comunicación, compromiso y gestión de sí mismo. Finalmente, el nuevo módulo de pensamiento crítico y ciudadanía, implementado por primera vez el año 2016, busca trabajar también las áreas de las ciencias sociales y artes, elementos a veces descuidados en una mirada más pragmática de la educación, desarrollando actividades para el desarrollo del pensamiento crítico, la valoración de la cultura, la formación ciudadana, con énfasis en la creatividad de los estudiantes.

Para ingresar al propedéutico se solicita a los estudiantes cumplir con tres requisitos: a) provenir de un colegio público (municipal o subvencionado) que presente un IVE igual o superior a 75%; b) estar entre el 10% de estudiantes de mayor rendimiento de su generación en ese establecimiento (inicialmente se restringía al 7,5% superior del ranking pero desde el 2018, dada la experiencia y evidencia de otros propedéuticos y del PACE se amplió el requisito); c) contar con el apoyo de su colegio. En consideración a los requisitos a) y c) el acceso no es en forma individual, sino solo a través de establecimientos en

convenio. Posteriormente, de ser aceptados, deben acreditar postulación al sistema único de becas y créditos (www.becasycréditos.cl).

Las exigencias de aprobación del Propedéutico constituyen no solo un elemento de selección sino una importante dimensión formativa. Por ello, los estudiantes deben tener una asistencia perfecta, se les solicita el 100%, excepto razones de salud y fuerza mayor y deben también aprobar los cuatro módulos descritos, además de cumplir con el ranking señalado. De este modo, los que aprueban el propedéutico quedan eximidos del puntaje mínimo PSU requerido para entrar a la universidad y tradicionalmente se los invita a ingresar al programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades (www.uctemuco.cl/facultad/bachiller), desde el que luego de un año pueden acceder a cualquier carrera de la universidad⁴⁸. Siguiendo la experiencia de otras universidades de la Red de Propedéuticos UNESCO, la modalidad de acceso solo a Bachillerato desde el proceso de admisión 2019 se ampliará con cupos directos a algunas carreras a los estudiantes que han evidenciado mejores resultados. Los que ingresan por esta vía reciben también, en caso de requerirlo, acompañamiento académico y socioemocional durante los primeros años de estudio y cuentan con una beca UCT complementaria que cubre la diferencia entre el arancel real de la carrera (cubierto por beca Mineduc) y el arancel de referencia en caso de no tener gratuidad.

Sumado a lo anterior, cada año aumentan los casos en que, a pesar de las brechas de cobertura curricular y de las bajas oportunidades a las que tienen acceso, muchos propedeutas logran ingresar a la UCT en forma directa a su carrera de elección a través del SUA, dada la alta ponderación asignada por la institución al Puntaje Ranking y un aumento en su puntaje PSU, que plausiblemente se debe al aumento de expectativas que hacen que vean cada año más cierta la posibilidad de ingreso a la universidad, en especial conociendo a compañeros de cohortes previas que lo han hecho, que permanecen en la universidad con buenos resultados, y que inclusive ya se han comenzado a titular, existiendo al 2017 ya 30 estudiantes titulados.

El programa cumple entonces tres funciones: ser un espacio de preparación para la vida universitaria, una instancia de equiparación de oportunidades, y a la vez, un mecanismo de selección de estudiantes talentosos. En este sentido, si bien este y los restantes programas descritos a continuación son vías acceso incluso también lo son de formación y selección, para jóvenes talentosos, pertenecientes a liceos de contextos diversos y en general de altos índices de vulnerabilidad, que dado su desempeño previo, las dificultades que les toca sobrellevar y las exigencias de los programas, muestran la tenacidad e interés necesarios para culminar con éxito su formación profesional universitaria.

⁴⁸ Es importante señalar que en esta y otras vías de acceso incluso, los que postulan a carreras de Pedagogía, deben cumplir además con los requisitos de la Ley N° 20.903 para ser admitidos.

PACE

Siguiendo la tradición y experiencias de los propedéuticos, el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la educación superior (PACE - <https://pace.mineduc.cl>), comenzó el año 2014 como una nueva política pública, que busca masificar el acceso inclusivo y permanencia de estudiantes talentosos que han tenido menos oportunidades (Bustamante, 2016; Castro, 2016). En este contexto, la UCT ha sido pionera al ser una de las cinco instituciones piloto, a las que hoy se suman otras 26 instituciones de educación superior en Chile, incluyendo a todas las universidades del CRUCH, las que trabajan con 574 establecimientos educacionales de 311 comunas de Chile. Al igual que los propedéuticos, el PACE tiene como objetivo implementar estrategias de preparación y acceso inclusivo para estudiantes de enseñanza media, que proviniedo de establecimientos con altos índices de vulnerabilidad escolar (muchos de ellos técnico profesionales), se destacan académicamente. En este caso aquellos que estén en el 15% superior del Ranking y cumplen con las actividades de preparación tienen un cupo garantizado en la educación superior en alguna de las 31 instituciones pertenecientes al PACE.

A diferencia del propedéutico, el PACE trabaja con los estudiantes en una etapa de Preparación Académica Temprana (PAT) durante todo tercero y cuarto medio, en la que se desarrollan tanto actividades en los propios liceos como también en la universidad (en los liceos también se realizan actividades con docentes, directivos y apoderados). En el caso de la UCT, en cuarto medio se desarrolla una etapa intensiva en que, al igual que en el propedéutico, los jóvenes asisten a clases y talleres todos los días sábado del segundo semestre, con un currículo con los mismos cuatro módulos del propedéutico, siendo estos un componente central de la etapa PAT del PACE. Una vez iniciada su participación en esta etapa, los jóvenes interesados en carreras de la Facultad Técnica de la UCT (carreras técnicas de dos años) pueden optar por un plan diferenciado de formación para el mundo técnico. Del mismo modo, aquellos que manifiesten una vocación pedagógica temprana pueden también escoger participar en la Escuela de Talento Pedagógico cuyas características se presentan más adelante. Ambas alternativas son importantes de destacar en un marco en que en muchos casos existe una fuerte presión social y familiar por aprovechar la oportunidad del 'cupos PACE' para estudiar carreras que tradicionalmente conducen a mayores ingresos y prestigio social, muchas veces sin consideración hacia la tan relevante dimensión vocacional.

El PACE UCT trabaja con 36 liceos en 19 comunas de la Región de La Araucanía y es el programa más grande del país en cuanto a estudiantes atendidos en los liceos (cerca de 6.500 cada año) y a estudiantes PACE matriculados en la universidad, con 700 estudiantes del 15% superior del ranking de notas de sus liceos matriculados en la UCT en los últimos desde el año 2015, los que además, una vez en la universidad cuentan con las correspondientes instancias de acompañamiento. A estos se suman cada año más de 100 estudiantes de los liceos PACE atendidos por la universidad que utilizan su cupo PACE en otra de las universidades PACE del país.

Ranking 850

A pesar de los esfuerzos realizados por desarrollar el acceso inclusivo, actualmente alrededor de 20% de estudiantes de máximo rendimiento escolar en contexto (máximo puntaje ranking o ranking 850), pero muy bajo rendimiento en pruebas estandarizadas como la PSU, probablemente por las razones descritas al inicio, aún no tienen la posibilidad de ingresar a las universidades selectivas dado que no obtienen ni siquiera los 475 puntos promedio requeridos para participar en el proceso y sus establecimientos, de contextos vulnerables (la gran mayoría de ellos técnico profesionales), no participan de otros programas de acceso inclusivo. En este escenario, una red de siete universidades del CRUCh, lideradas por la Universidad de Santiago de Chile, está desarrollando un nuevo programa para estos estudiantes: el cupo Ranking 850 (R850 - [www. ranking850.cl](http://www ranking850.cl)), por el que los estudiantes que alcanzan dicho ranking tienen acceso directo a la universidad, alcanzando hasta ahora buenos resultados (Faúndez García *et al.*, 2017), y en el caso de la UCT, con acceso inicial al Bachillerato, con un 100% de permanencia de los 13 estudiantes que han entrado desde el 2017 por esta vía.

Para ser admitidos por esta vía de ingreso los estudiantes deben cumplir con los siguientes requisitos: a) tener un puntaje Ranking igual a 850, o ser el estudiante con ranking superior de su generación en caso de no existir estudiantes ranking 850 ese año en el establecimiento; b) pertenecer a un establecimiento municipal o particular subvencionado con un IVE igual o superior al 70%; c) no participar de los programas propedéuticos o PACE; d) haber rendido la PSU y obtener un puntaje promedio en las pruebas PSU de matemática y lenguaje inferior a 475 puntos; e) haber postulado al sistema único de becas y créditos; f) haber egresado de 4° medio el mismo año en que postulan.

A diferencia del propedéutico o del PACE, R850 es esencialmente un mecanismo de acceso inclusivo para estudiantes talentosos con proyección académica, ya que cuenta solo con una breve etapa de preparación una vez que los estudiantes ya han sido seleccionados. Si bien los estudiantes que son posibles candidatos pueden realizar su postulación online en forma anticipada en el sitio web del programa entre septiembre y diciembre de cada año, solo es posible saber si cumplen con el requisito de tener un puntaje promedio PSU inferior a 475 una vez que se publican los resultados de la PSU a fines del mes de diciembre.

Una vez que se determina que los postulantes a la UCT cumplen con todos los requisitos señalados acceden a similares beneficios que los estudiantes de ingreso vía propedéutico (acceso al Bachillerato, acompañamiento académico y socioemocional y beca complementaria en caso de requerirlos). Además, son invitados a algunas reuniones de inducción en el mes de enero.

Escuela de Talentos Pedagógicos

La Escuela de Talentos Pedagógicos (ETP), que opera desde el año 2013 (primera cohorte de ingreso a la UCT el 2014), busca fortalecer la vocación temprana hacia la profesión docente y las competencias personales de jóvenes talentosos de la Región de La Araucanía que deseen ser y hacer un cambio en la educación. Es en ese sentido un programa de formación y selección, pero también de promoción de la vocación docente que busca detectarla y estimularla en forma temprana.

Al igual que en el propedéutico y la etapa PAT del PACE, se trabaja con estudiantes del último año de enseñanza media, los que deben asistir a clases y talleres todos los días sábado durante el segundo semestre académico. Los estudiantes participan en tres módulos de preparación especialmente diseñados: motivación y vocación docente (fortalecimiento de la opción vocacional); emprendimiento en educación (liderazgo y gestión de proyectos educativos en equipo) y gestión personal (herramientas personales y sociales para enfrentar la vida universitaria y la situaciones desafiantes y de conflicto que esta y la profesión docente conllevan).

En forma similar al propedéutico, se invita a participar en la ETP a estudiantes de cuarto medio que estén en el 10% superior del ranking de su establecimiento. Estos deben entregar una carta de intención, declarar que quieren ser profesores y participar de una entrevista personal con académicos y profesionales de la Facultad de Educación. Deben además contar con el respaldo de su colegio, cuyos directivos también participan del proceso de selección. Si bien en este caso no existe un requisito de provenir de un establecimiento con un alto IVE, en la práctica parte importante de los postulantes proviene de colegios con estas características. Los que aprueban la ETP quedan eximidos del puntaje mínimo PSU requerido para ingresar a una de las pedagogías, ya que el programa mismo constituye una de las vías de acceso a las pedagogías contempladas en la Ley N° 20.903 de Carrera Docente, contando al 2018 con 233 estudiantes que han ingresado a la UCT vía ETP.

Acceso estudiantes en situación de discapacidad

Un capítulo aparte merece el acceso de estudiantes en situación de discapacidad, ya que este está mandatado por ley desde el año 2010 (Ley N° 20.422: Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad). La ley establece que “La educación superior deberá contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras” (Art. 39). Sin embargo, al igual que con el Artículo 26 de la Declaración de Derechos Humanos, cabe preguntarse si cumplimos esta ley en las universidades chilenas, y en muchos casos probablemente la respuesta es que no, o solo recientemente, a pesar de que la ley ya tiene ocho años de vigencia. Lo anterior se ha visto reforzado por la reciente promulgación de la nueva ley de educación superior (Ley N° 21.091), la cual en su artículo 2, inciso E, señala que la

Institución debe promover la “realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad”.

En este marco, la UCT, anticipándose a la ley, cuenta desde el año 2007 con un procedimiento de admisión especial para las personas en situación de discapacidad. Este comenzó con quienes presentaban discapacidad visual para luego irse ampliando a personas con discapacidad auditiva y personas en situación de discapacidad motora. Esta es una vía de acceso para postulantes que, dada su situación, se encuentran en una condición de desventaja para rendir la PSU o simplemente no puedan darla.

Los postulantes deben haber egresado de la enseñanza media y acreditar su situación de discapacidad. Dada la experiencia institucional en este ámbito, actualmente también se solicita a los estudiantes que desean ingresar por esta vía de acceso inclusivo, que evidencien su proyección académica a través de elementos que son necesarios para su buen desempeño en educación superior y que por lo mismo son buenos predictores de su éxito académico. Estos son: autonomía en el desplazamiento (por ejemplo, manejo de bastón blanco, uso autónomo de silla de ruedas, perro guía, etc.); manejo de tecnologías para la inclusión acordes a su situación de discapacidad (por ejemplo uso de lectores de pantalla, lupas, etc.) y manejo de destrezas comunicativas orales. La experiencia muestra que sin al menos un manejo básico en estos ámbitos, su vida en la universidad será difícilmente viable, por ello estos se han definido como requisitos de ingreso, los que son evaluados en una entrevista por profesionales del CERETI (<http://cereti.uct.cl>), unidad especializada antes descrita, que también realiza campañas y actividades con los establecimientos educacionales para promover toma de conciencia en este sentido. La aceptación fina es definida por la Comisión de Admisión Especial de la Universidad.

A través de esta vía todos los años ingresan en promedio a la UCT unos cinco estudiantes talentosos, que han demostrado, en el marco de su situación de discapacidad, tanto características de perseverancia y resiliencia como la proyección académica necesaria para concluir con éxito su formación profesional.

Cupo Explora

El Cupo Explora (www.cupoexplora.cl) constituye la más reciente vía de acceso inclusivo en la educación superior chilena a la que la UCT se integró en 2018, esperando tener su primera cohorte ingresada el 2019. Es una iniciativa de la Cátedra UNESCO de Inclusión en la educación superior (radicada en la USACH) y el programa Explora de CONICYT, a la que se dio inicio el año 2017 (para la admisión 2018) con cinco universidades participantes, habiendo hoy 14 universidades para el proceso de admisión 2019. El Cupo Explora promueve el ingreso a la universidad de jóvenes con trayectoria científica, a través de una vía especial de ingreso. Está dirigida a jóvenes talentosos, tanto en el área de las ciencias naturales como sociales, quienes pueden postular a diversas carreras vinculadas a las ciencias, siendo estas nueve en el caso de la UCT.

Para obtener un cupo en alguna de las carreras definidas, los estudiantes egresados de la enseñanza media en los últimos dos años, deben haber rendido la PSU (sin importar su puntaje) y participado persistentemente en actividades de carácter científico acreditadas por el Programa Explora de CONICYT, tales como investigación escolar, academias, pasantías, clubes o talleres de ciencia, debates científicos, congresos escolares de ciencia y tecnología, etc.

En forma similar al programa R850, y a diferencia del propedéutico o del PACE, el Cupo Explora no cuenta con una fase de preparación. Es esencialmente un mecanismo de selección y acceso inclusivo para estudiantes que han evidenciado su talento y gusto por aprender a través de su compromiso con el mundo de la ciencia. Al igual que en R850 los estudiantes que son posibles candidatos pueden realizar su postulación online en forma anticipada y en diciembre de cada año, se sabrá si cumplen con los requisitos establecidos y han accedido a alguno de los cupos disponibles. Las universidades pueden además determinar otros requisitos, y en el caso de la UCT se añade una entrevista con un profesional de la DGIA. Al igual que R850, tampoco compromete financiamiento de ningún tipo, por lo que los estudiantes deben postular al sistema de becas del Ministerio de Educación.

En este caso se busca que lleguen a la educación superior jóvenes con proyección académica, que han demostrado interés y talento destacado en el ámbito de las ciencias, pero que muchas veces los sistemas tradicionales de selección (como el SUA) no son capaces de detectar. Son jóvenes talentos con potencial científico que como país y sistema universitario no nos podemos dar el lujo de desperdiciar. Además, visto desde el punto de vista del joven y sus intereses, son estudiantes talentosos a los que no podemos seguir excluyendo por las limitaciones propias de un sistema de admisión masivo y estandarizado, que si bien cumple una función importante, debe ser perfeccionado y complementado.

Uso del Puntaje Ranking

Finalmente, aunque no es en sí una vía o programa de acceso inclusivo, la incorporación en el SUA del ‘ranking de notas’ a partir del año 2012 es un factor que promueve la inclusión en educación superior y por lo mismo un elemento importante a relevar, en tanto hoy es parte del sistema, sumándose a las dos variables previas (puntaje PSU y promedio de notas de la enseñanza media o NEM). El ranking de notas o ‘puntaje ranking’ es un factor que recoge el esfuerzo de los estudiantes durante su trayectoria escolar bonificando a los que están por sobre la media de su colegio. En el fondo reconoce el alto desempeño que presenta un estudiante con las oportunidades reales a las que ha tenido acceso. El uso del Rnking como un factor de selección más inclusivo surge desde la experiencia de los programas propedéuticos (Gil, Frites & Muñoz, 2010; Kri, González, Gil & Lamatta, 2013), existiendo ya evidencia de que es buen predictor de éxito académico a nivel universitario (Larroucau, Ríos & Mizala, A. 2015) y se usa tanto en estos como en el PACE como el principal factor de selección.

El ranking aporta a la selección de estudiantes con interés por aprender que han demostrado compromiso académico y por definición no tiene el sesgo económico de la PSU. Contribuye así a seleccionar estudiantes más aptos para la universidad a la vez que favorece la equidad en el acceso porque valora el desempeño en contextos diversos. Además, motiva a los estudiantes al estudio durante toda su enseñanza media.

En este contexto, se destaca el que la UCT, junto a otras 6 universidades del país, 5 de ellas de regiones, ha otorgado al ranking la máxima ponderación posible (40%). A la vez queda planteada la pregunta de las razones que han tenido las restantes instituciones para mantener ponderaciones más bajas para el puntaje ranking, incluyendo, en el proceso de admisión 2018 a 426 carreras de 17 instituciones participantes en el SUA que lo ponderan solo con un 10%. La gran mayoría corresponde a universidades privadas no tradicionales, habiendo en el CRUCH solo 48 carreras en estas condiciones, las que se concentran en 6 instituciones (DEMRE, 2017).

Matrícula y perfil de ingreso en el marco de una universidad inclusiva

Las opciones que ha tomado la UCT y la región en la que tiene el principal foco de su labor formativa, se traducen en un determinado perfil demográfico de sus estudiantes, el que permite conocer la realidad en la que se trabaja, con los desafíos y el potencial que esta implica, perfil que es en ese sentido su contexto y a la vez opción institucional. El siguiente perfil de ingreso y de matrícula, corresponde a datos de las cohortes 2017 y 2018, que ilustra la realidad institucional en tanto sigue las mismas tendencias que las cohortes previas. Como se observa, la gran mayoría de los estudiantes proviene de colegios particulares subvencionados y municipales (96%), un 90% de ellos declara ser primera generación en la universidad, el 81% se ubica en los 5 primeros deciles de ingreso familiar y el 33% declara pertenecer al pueblo Mapuche, en una región en la que, de acuerdo a los datos de la CASEN 2015, el 31,7% de los habitantes de la región declara dicha pertenencia.

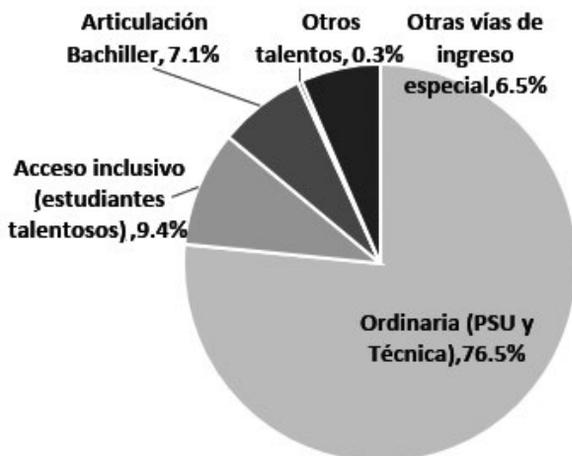
TABLA 1
CARACTERIZACIÓN SOCIOECONÓMICA COHORTE UCT 2017, N=2955

Categoría	Subcategoría	Total Universidad
Género	F	58%
	M	42%
Tipo colegio	Humanista científico	71%
	Técnico profesional	26%
Dependencia colegio	Particular pagado	1%
	Particular subvencionado	55%
	Municipal	41%
1 ^{ra} generación en la universidad	Sí	90%
Porcentaje de estudiantes por Ingreso bruto familiar declarado en los 5 primeros deciles	1 (Hasta \$172.000)	20%
	2 (Hasta \$262.000)	27%
	3 (Hasta \$345.000)	17%
	4 (Hasta \$456.000)	11%
	5 (Hasta \$570.000)	6%
Declara pertenencia al pueblo mapuche	Sí	33%
Proviene de la Región de La Araucanía (donde se ubica la UCT)	Sí	80%

Fuente: Dirección General de Gestión Institucional, base de datos DEMRE.

En cuanto a las vías de ingreso, el año 2018, el 76,5% de los estudiantes se matriculó por una de las vías ordinarias (SUA y admisión directa por promedio de notas de enseñanza media a la Facultad Técnica), y el 23,5% restante fue seleccionado y se matriculó por una vía alternativa. De esos, casi el 10% accedió a la universidad por una vía de acceso inclusivo (PACE, ETP, Propedéutico, R850).

FIGURA 2
 PORCENTAJE DE ESTUDIANTES SEGÚN VÍAS DE ACCESO UCT, COHORTE DE
 INGRESO 2018 (N=3.151)



Fuente: Dirección General de Gestión Institucional - Dirección General de Inclusión y Acompañamiento - Base de datos Matrícula Cohorte 2018 (04-05-2018)

Por otra parte, en términos académicos, el perfil de ingreso de los estudiantes de acceso inclusivo comparado con el de sus compañeros que ingresan vía regular se puede ver reflejado, a modo de ejemplo, en el perfil de los estudiantes que han ingresado vía propedéutico en los últimos 5 años. Como se puede observar en la Tabla 2, los estudiantes Propedéutico cuentan con un puntaje PSU considerablemente inferior, pero con un Puntaje Ranking (desempeño escolar) considerablemente superior, siendo ambas diferencias estadísticamente significativas. El escenario es muy similar para los restantes programas de acceso inclusivo y de ahí la importancia de que las universidades comiencen a considerar ambos puntajes (PSU y Ranking) a la hora de realizar análisis en relación a su población estudiantil.

TABLA 2
 PERFIL DE INGRESO ESTUDIANTES SELECCIONADOS VÍA PROPEDEÚTICO
 AÑOS 2013 A 2017, N=642

Puntaje	Promedio últimos 5 años		Diferencia para ingreso propedéutico
	Estudiantes ingreso propedéutico	Estudiantes ingreso PSU	
Puntaje Ranking*	743	585	+158 puntos
PSU Lenguaje*	486	547	- 61 puntos
PSU Matemática*	483	534	- 51 puntos
Promedio PSU*	485	542	- 57 puntos

*Diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$)

Acompañamiento académico y socioemocional

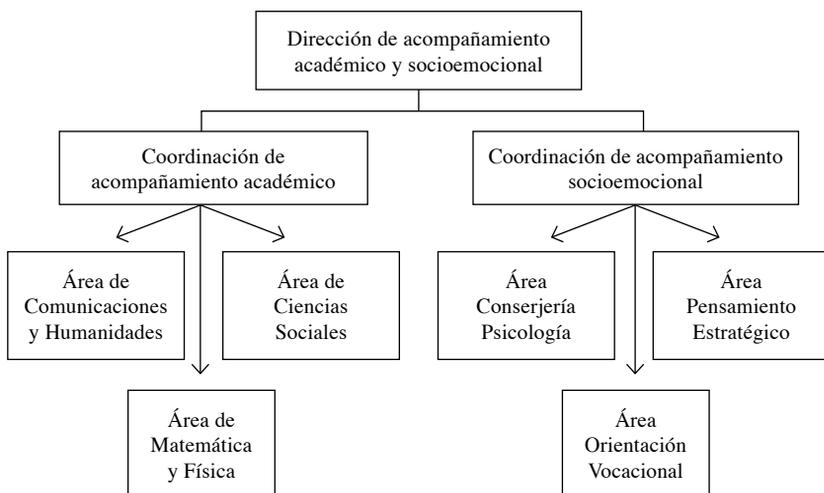
Así como es necesario preguntarse si las universidades están haciendo realidad el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en cuanto al acceso, es también imprescindible preguntarse si es que una vez que los estudiantes de sectores desfavorecidos logran entrar a la universidad ¿existe equidad en la permanencia (que incluye los procesos de inserción y de trayectoria) y finalmente en cuanto a los resultados (logros académicos, titulación e inserción laboral)? ¿Están estos estudiantes realmente en igualdad de condiciones y con las mismas oportunidades si solo se considera la inclusión para el acceso? La respuesta es que en general no. La experiencia de la UCT en los últimos ocho años y la teoría y evidencia científica (Faúndez García *et al.*, 2017; F. J. Gil & C. Del Canto, 2012; Morgado, 2012), señalan la importancia del acompañamiento y que si bien los estudiantes que ingresan por vías de acceso inclusivo alcanzan los mismos resultados que aquellos que son seleccionados por vías tradicionales que consideran pruebas estandarizadas (en el caso de Chile por el SUA), en general requieren un acompañamiento especial para el proceso de transición de la enseñanza media a la universidad, en especial en el primer semestre dada la importante diferencia existente en las oportunidades previas a las que han tenido acceso y a su capital cultural. Como plantean Espinoza, González y Latorre (2009, p. 97).

Las personas de sectores desaventajados (por razones socioeconómicas, de género o etnia) que postulan a la educación superior, son las que logran “sobrevivir” a una historia de desigualdades. Por ello, concretar la “igualdad de oportunidades” implicaría no solo facilitar el acceso a educación superior a los que logren terminar la educación secundaria y obtengan un buen rendimiento en la prueba de selección, sino también, generar las condiciones para que los jóvenes puedan desarrollar efectivamente su potencial a través de toda su trayectoria educativa.

En este marco, no es posible ni ético concebir el acceso inclusivo sin instancias apropiadas de acompañamiento a los estudiantes, en especial en primer año, y en algunos casos especiales, particularmente a los estudiantes en situación de discapacidad, durante años posteriores también. Por ello, la UCT asume una mirada en la cual la equidad se debe dar en cuatro dimensiones: acceso, permanencia, desempeño y resultados (Espinoza & González, 2015; Espinoza, González & Latorre, 2009), en consecuencia, al igual que muchas otras universidades en Chile, en particular en regiones, ha desarrollado desde hace años diversos programas e instancias de acompañamiento para sus estudiantes que espera seguir ampliando, en particular para los estudiantes de acceso inclusivo y en situación de discapacidad (independiente de su vía de acceso).

Muchos de estos programas e iniciativas fueron impulsados desde el Ministerio de Educación a través de fondos MECESUP, la Beca de Nivelación Académica (BNA), Proyectos de Mejoramiento (PMI y PM) y recientemente el Programa PACE. Sin embargo, en el caso de la UCT, se decide dar un paso más allá, y como se ha señalado anteriormente al describir la creación de la DGIA (dirección general dependiente de la Vicerrectoría Académica), el año 2016 institucionaliza y consolida dichos esfuerzos y crea la Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional (DAAS), heredera del Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA) y del programa BNA, la que se complementa con el trabajo especializado del CERETI para acompañar a los estudiantes en situación de discapacidad. Como se observa en la continuación (Figura 3), la DAAS se organiza en torno a dos grandes áreas, la de acompañamiento académico y la de acompañamiento socioemocional, las que a su vez se dividen en otras seis áreas de trabajo. En el caso del acompañamiento académico el foco es disciplinar, y las principales estrategias implementadas son las tutorías pares, los talleres, las consultoría con profesionales y la asignatura eje. En el acompañamiento socioemocional las principales estrategias son las sesiones de consejería, las sesiones de pensamiento estratégico y de orientación vocacional y la atención fonoaudiológica. A ello se suman dos componentes transversales, que son la aplicación y uso de los resultados de instrumentos de diagnóstico, tanto a nivel disciplinario como en el ámbito psicosocial, y la realización de la Semana de Transición Efectiva a la Vida Universitaria (Semana TEVU), actividad intensiva para los estudiantes novatos al inicio de cada año.

FIGURA 3
 ÁREAS DE ACOMPAÑAMIENTO ACADÉMICO Y SOCIOEMOCIONAL EN LA UCT



La DAAS busca aportar al desarrollo académico integral de los y las estudiantes implementando mecanismos de apoyo en el ámbito académico y socioemocional, que apuntan a fortalecer en los estudiantes las competencias genéricas y específicas necesarias para su correcta adaptación y desenvolvimiento en el contexto universitario, de modo que puedan completar con éxito y en el menor tiempo posible su proceso formativo. Las áreas de trabajo reflejan la complejidad de los procesos de acompañamiento y las diversas aristas que son importantes de considerar para la institucionalización de este tipo de iniciativas al interior de una universidad.

Por otra parte, como se ha señalado, al interior de la DGIA se ubica también el CERETI, unidad especializada en acompañamiento a estudiantes en situación de discapacidad que tienen por objetivo favorecer la igualdad de oportunidades de dichos estudiantes, contribuyendo a suprimir o disminuir las barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje. En este sentido, el CERETI facilita el acceso a la información mediante la utilización de recursos tecnológicos y materiales adaptados, acompaña a los estudiantes, asesora a las carreras y docentes, gestiona redes de apoyo y financiamiento internas y externas para cubrir necesidades vinculadas al desempeño académico de los estudiantes, y orienta a las distintas unidades de la universidad de modo que se implementen acciones requeridas para asegurar la inclusión y equiparación de oportunidades. Para lo anterior, al igual que centros similares en otros países, además de su equipo profesional, hace un intensivo trabajo con un amplio equipo de estudiantes voluntarios (el voluntariado más grande de la universidad), y cuenta anualmente con más de una docena de estudiantes en práctica de las carreras de Educación Diferencial, Psicología, Fonoaudiología y Trabajo Social.

El trabajo del CERETI evidencia que tomarse en serio los procesos de inclusión para que estos sean efectivos, en particular en el caso de estudiantes en situación de discapacidad, requiere necesariamente de abordar el fenómeno en forma integral y considerando el contexto, yendo mucho más allá de las acciones directas de acompañamiento al estudiante. Por ello el CERETI trabaja también con docentes, autoridades, administrativos, y la comunidad universitaria y regional en general.

Es importante también señalar que el trabajo del CERETI da cumplimiento al Artículo 39 de la Ley N° 20.422, que no solo define la obligación de contar con mecanismos de acceso a la educación superior para personas en situación de discapacidad, sino también de adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza respectivos. La normativa además señala explícitamente que en caso de no proveerse las adaptaciones necesarias, los estudiantes podrán inclusive ejercer acciones legales ante el Juzgado de Policía Local correspondiente. En ese marco, la UCT cuenta con un *Manual de prácticas docentes inclusivas para estudiantes en situación de discapacidad*, el que recientemente se ha visto además formalizado con una resolución de la Vicerrectoría Académica (Res. VRA 40/2018), de modo que todas las carreras y docentes tengan claridad de sus obligaciones en este sentido.

RESULTADOS ACADÉMICOS ESTUDIANTES ACCESO INCLUSIVO

En los acápites anteriores se han revisado los diversos programas de acceso inclusivo, el perfil de ingreso de los estudiantes de la universidad en general y de los que ingresan a través de dichos programas, además de las acciones de acompañamiento estudiantil disponibles. A continuación se presentan someramente algunos de los principales resultados académicos de los estudiantes de acceso inclusivo (tomando como ejemplo la cohorte 2017), los que son consistentes con la literatura especializada (del Valle, 2017; Faúndez García *et al.*, 2017; J. Gil & C. Del Canto, 2012) en el sentido de que en general presentan los mismos resultados académicos que sus compañeros que ingresan a través de las vías de acceso regular. Situación que se presenta en forma similar en cohortes previas.

En primer lugar, si se comparan todos los estudiantes que ingresaron vía admisión ordinaria con aquellos que ingresaron por alguna vía de admisión especial, incluyendo las diversas vías de acceso inclusivo, pero también articulación desde el Bachillerato o la Facultad Técnica, deportistas destacados, estudiantes extranjeros, etc. (Tabla 3), se observa que tanto su promedio general de notas como el porcentaje de aprobación de asignaturas, ya al término del primer año no presentan diferencias estadísticamente significativas.

TABLA 3
RENDIMIENTO ACADÉMICO SEGÚN TIPO DE INGRESO,
PARA COHORTE 2017 (N = 2.955)

Vía de acceso	Promedio general de notas*	% de aprobación asignaturas*	N Estudiantes	% Estudiantes
Admisión Especial	4,85	86,1	714	24,2
Admisión Ordinaria	4,89	86,8	2.241	75,8
Total general	4,88	86,7	2.955	100

* No se evidencian diferencias estadísticamente significativas en el promedio general.
 Fuente: Dirección General de Gestión Institucional - Dirección General de Inclusión y Acompañamiento.

Al realizar un examen más detallado, considerando solo los estudiantes ingresados por vías de acceso inclusivo (Tabla 4), se observa que en tres de las cuatro vías de acceso inclusivo, los estudiantes presentan un mejor promedio de notas que sus pares ingresados por admisión ordinaria, destacándose los estudiantes de la ETP quienes además presentan también una tasa superior de aprobación de asignaturas.

TABLA 4
RENDIMIENTO ACADÉMICO ESTUDIANTES DE ACCESO INCLUSIVO
PARA COHORTE 2017 (N = 369)

Categorías	Promedio general de notas	% de aprobación asignaturas	N Estudiantes	% Estudiantes
PACE	4,78	82,6	253	68,56
Propedéutico	4,98*	84,4	77	20,87
ETP	5,12*	88,7*	34	9,21
R850	5,13*	83,4	5	1,36
Total general	5,00*	83,4	369	100,0

* Diferencia estadísticamente significativa ($p < 0.05$) comparado con los estudiantes ingresados vía admisión ordinaria Fuente: Dirección General de Gestión Institucional - Dirección General de Inclusión y Acompañamiento.

Por otra parte, al considerar los resultados académicos en relación a los acompañamientos recibidos (Tabla 5), se observa que existe una relación importante entre dichos acompañamientos y los buenos resultados académicos ya desde el primer semestre. Aquellos que asisten presentan en promedio 1,9 décimas más en su promedio general de notas y una tasa de aprobación 5,6% superior que aquellos que no asisten.

TABLA 5
RENDIMIENTO ACADÉMICO I SEMESTRE 2017 SEGÚN VÍA DE INGRESO Y
ASISTENCIA A ACOMPAÑAMIENTOS (ACADÉMICO Y SOCIOEMOCIONAL),
COHORTE 2017 (N = 2955)

Categorías	Sí asisten a acompañamientos			NO asisten a acompañamientos		
	Promedio General	Aprobación Asignaturas	% Est	Promedio General	Aprobación Asignaturas	% Est
Admisión especial ⁴⁹	4,76	82,4%	67,9	4,57	79,6%	32,1
Admisión ordinaria	4,82	83,4%	67,4	4,64	76,9%	32,6
Total general	4,81	83,1%	100	4,62	77,5%	100

Fuente: Dirección General de Gestión Institucional - Dirección General de Inclusión y Acompañamiento.

Al hacer el análisis anterior exclusivamente para aquellos que ingresaron a través de alguno de los programas de acceso inclusivo, la diferencia aumenta en forma considerable (Tabla 6). En este caso, los que asisten presentan en el primer semestre en promedio 3,1 décimas más en su promedio general de notas y una tasa de aprobación 10,4% superior que aquellos que no asisten, lo que ratifica la importancia que tiene para estos estudiantes contar con instancias de acompañamiento durante su primer año de universidad.

TABLA 6
RENDIMIENTO ACADÉMICO I SEMESTRE 2017 ESTUDIANTES DE ACCESO
INCLUSIVO QUE ASISTEN Y NO ASISTEN A ACOMPAÑAMIENTOS (ACADÉMICO Y
SOCIOEMOCIONAL), COHORTE 2017 (N = 369)

Categorías	Asisten a acompañamientos			NO asisten a acompañamientos		
	Promedio General	% Aprobación Asignaturas	% Est	Promedio General	% Aprobación Asignaturas	% Est
PACE	4,70	79,5	79,4	4,47	73,4	20,6
ETP	4,65	77,8	58,8	5,00	88,0	41,2
R850	5,05	81,7	80	4,12	50,0	20
Propedéutico	4,95	84,9	70,1	4,09	56,9	29,9
Total general	4,76	80,8	100	4,45	70,4	100

Fuente: Dirección General de Gestión Institucional - Dirección General de Inclusión y Acompañamiento.

⁴⁹ Incluye tanto a estudiantes de acceso inclusivo como a estudiantes de articulación Bachillerato y otras vías especiales de admisión.

Finalmente, en cuanto a la tasa de permanencia⁵⁰ de primer año, mientras que para el total de la cohorte 2017 esta es de 84,47%, para los estudiantes de acceso inclusivo esta es de 86%, destacándose el caso de Ranking 850 y de Propedéutico con un 100% y 87% de permanencia respectivamente luego del primer año en la universidad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los programas de acceso inclusivo y de acompañamiento descritos y los resultados presentados se suman a la evidencia existente en el sentido de que, en general, los estudiantes de contextos vulnerables que demostraron un buen desempeño en la enseñanza media obtienen buenos resultados académicos y permanecen en la universidad en la misma medida o mejor que sus compañeros que ingresaron en forma directa a través del SUA, a pesar de las diferencias de oportunidades y puntajes insuficientes en las pruebas estandarizadas de selección universitaria, con el acompañamiento necesario para una buena transición. Es decir, se logra igual calidad pero con mayor equidad; estos programas son, por tanto, una gran oportunidad para atraer y seleccionar a jóvenes talentos con proyección académica y ser así una mejor universidad, que manteniendo su selectividad es a la vez más inclusiva y diversa.

En este escenario, es importante insistir en, si bien existe una opción institucional por promover la equidad, esto sigue siendo en el contexto de una universidad selectiva que genera vías de acceso inclusivo porque son estudiantes talentosos con proyección académica, pero que no han tenido las mismas oportunidades que otros. Es decir, no son admitidos por su condición socioeconómica ni tampoco por su situación de discapacidad, sino para abrirles las puertas que la sociedad muchas veces ha cerrado a pesar de sus talentos, compromiso y deseos de aprender (se trata de una opción de justicia, no de caridad). Son estudiantes que, a pesar de las adversidades, han salido adelante y se han destacado, entre otras cosas por su perseverancia y motivación. Por lo mismo, suelen ser personas altamente resilientes y talentosas, no ‘estudiantes vulnerables’. Parece relevante desinstalar este discurso, dado que todos los seres humanos somos vulnerables en alguna forma; sin embargo, a algunos les ha tocado vivir en contextos de mayor pobreza o derechamente han sido vulnerados en sus derechos. Son las barreras y problemas a los que nos enfrentamos los que hacen que nos encontremos en mayor o menor situación de vulnerabilidad. Además, en el caso de los estudiantes que entran a la universidad vía acceso inclusivo, lo que ocurre es que a pesar de ser talentosos y tener proyección académica para continuar estudios universitarios, históricamente se han vulnerado sus derechos, en particular el derecho a la educación superior. Por lo tanto, como universidades debemos trabajar para que efectivamente el acceso a nuestras

⁵⁰ Se opta por el concepto permanencia en lugar del tradicional ‘retención’ dado que este refleja mejor el rol del estudiante y las acciones de acompañamiento destinadas a que este potencie su actuar como agente de su proceso universitario.

instituciones sea igual para todos, ciertamente en función de los méritos respectivos. Esto implica asegurarnos de que estudiantes talentosos, con proyección académica e interés en estudiar una carrera universitaria, no queden fuera por las limitaciones de nuestros instrumentos de selección.

Por otra parte, es necesario recalcar que los programas descritos, no son solo una vía de acceso más. Estos cumplen tres funciones: ser un espacio de preparación para la vida universitaria, una instancia de equiparación de oportunidades, y también un mecanismo de selección de estudiantes talentosos. Son entonces instancias de formación y selección para jóvenes talentosos de contextos vulnerables, que dado su desempeño previo, las dificultades que les ha tocado sobrellevar y las mismas de exigencias de los programas, muestran la tenacidad, el compromiso e interés necesarios para culminar con éxito su formación profesional universitaria.

En el marco expuesto, ciertamente es posible seguir utilizando instrumentos como la PSU o similares, pero al mismo tiempo es necesario cautelar que, fruto de su aplicación, no queden fuera de la universidad estudiantes que tienen 'los méritos respectivos' que señala la Declaración de Derechos Humanos. Que eso ocurra no solo es un profundo problema de equidad, sino que es una gran pérdida para la sociedad en su conjunto que desperdicia parte de esos talentos, lo que es de especial relevancia en regiones. Por oposición, el dar acceso a la universidad a dichos estudiantes contribuye no solo a la equidad, impactando muchas veces sus vidas y la de su entorno y futuros hijos en forma determinante, sino que es una gran contribución a la calidad de la experiencia formativa de cada universidad, la que se enriquece por la mayor diversidad que genera la inclusión. El conjunto de los estudiantes y la comunidad universitaria quienes se ven a la larga beneficiados, al igual que toda la sociedad por el aporte al desarrollo y a la cohesión social que la inclusión implica. En este sentido, todas las universidades, por su propio bien como instituciones, y en particular por el bien de los estudiantes y de los territorios de donde provienen, tienen el desafío de profundizar estas ideas fuerza en toda la comunidad, tanto universitaria como local, de modo de contribuir más eficazmente, desde la diversidad, al imperativo país de mejorar los niveles de equidad y cohesión social.

Por otra parte, es importante señalar al respecto que ciertamente estos programas tienen un costo, en especial para las fases de preparación a la vida universitaria, que es posible agrupar como 'etapa propedéutica', y para la fase de transición y acompañamiento en el primer año. El problema, es que en la actualidad existe una alta dependencia de las políticas públicas y fondos concursables (BNA, PACE, SENADIS, DFI, FDI, etc.) para poder sostener este tipo de programas, tanto en su fase de acceso inclusivo como de acompañamiento en primer año. En ese sentido, es imperativo que se avance a considerar estos costos dentro del arancel de referencia, en especial en las universidades de regiones y en aquellas que, como la UCT y otras, desde su misión optan por recibir a estudiantes con estas características y hacerse responsables de su proceso formativo. Al mismo tiempo, es relevante considerar al interior de las propias universidades que este tipo de programas a la larga se 'autofinancian', desde la perspectiva del aumento de matrícula de calidad que pueden generar y del aporte que hacen para que indicadores institucionales, en especial las tasas de

permanencia y titulación, sean mejores. Los esfuerzos realizados constituyen una enorme y positiva inversión en los estudiantes, que tiene un rédito muy alto para la institución, primero humanamente y segundo también en la estabilidad y la permanencia de los estudiantes en la universidad.

Con todo, los programas de acceso inclusivo y acompañamiento, requieren contar que la universidad tome esta opción desde su misión y visión, institucionalizando este tipo de programas, dado su alto rédito social y para cada uno de los estudiantes beneficiados. En este sentido, es importante destacar que llevar adelante estos programas significa para las universidades de regiones la posibilidad de tener un mayor impacto en la propia región, generando mayor movilidad social y formando a estudiantes que presentan un alto potencial de compromiso con el desarrollo de la propia región.

Finalmente, es necesario seguir profundizando el acervo de conocimiento empírico y teórico en el ámbito del acceso inclusivo. A modo de ejemplo, es importante determinar con mayor claridad el tipo de instrumentos y factores que tienden a disminuir el sesgo económico de la selección universitaria. También se hace necesario avanzar en una mayor precisión del concepto de 'proyección académica' (utilizado a lo largo del capítulo), como la característica esencial que deben poder identificar, quizás más que medir, los mecanismos de selección. En efecto, es preciso desarrollar aproximaciones que, siendo sensibles a la diversidad (social, étnica, económica, etc.), sean a la vez mejores predictores de éxito académico, es decir, que determinen la 'proyección académica' de los estudiantes, desde la diversidad de sus talentos en la línea de lo que proponen Klasik y Stryhorn (2018), con la idea de '*college readiness*'. Seguir profundizando este constructo y establecer las mejores formas para identificarlo, o determinar con mayor precisión el nivel de ranking que estos programas deben requerir (10 o 15%) son esfuerzos que es necesario seguir abordando para resolver la tensión entre selección, diversidad y calidad.

REFERENCIAS

- Arocena, R. & Sutz, J. (2001). *La universidad latinoamericana del futuro: Tendencias-Escenarios-Alternativas*. México: Editorial UDUAL.
- Bernasconi, A. (2015). *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis*: Santiago, Ediciones UC.
- Brunner, J. & Miranda, D. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica - Informe 2016*.
- Brunner, J.J. & Hurtado, R.F. (Eds.). (2011). *Educación Superior en Iberoamérica - Informe 2011* (Primera ed.). Santiago: CINDA.
- Bustamante, I. (2016). *Diseño de un cuadro de mando integral para evaluar la gestión del programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior de la Universidad de Santiago*. (Magíster), Universidad de Chile, Santiago.

- Carvajal Muquillaza, C., González, J., Tassara, C. & S Álvarez, M. (2018). *Sobre-duración: una Aproximación Cuantitativa Carvajal Sobre-duración: una Aproximación Cuantitativa Over-duration: A Quantitative Approach*.
- Castro, J., Frites, C., Vargas, P. (2016). *El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la educación superior (PACE). Notas acerca del diseño e implementación desde la Universidad de Santiago*. Extraído de http://www.uchile.cl/documentos/estudio-de-seguimiento-a-la-implementacion-del-programa-pace_110549_7_5300.pdf
- Centro-Estudios-Mineduc (2013). *Implementación del currículum de Educación Media en Chile*. Santiago, Mineduc. Extraído de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/A2N21_Curriculum_EMedia.pdf
- Contreras, M.A., Corbalán, F. & Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 259-263.
- González, A. (2014). Aspirar a una universidad selectiva y concretar las expectativas: factores determinantes, desafíos y resultados. *Actas de los siete años de la instalación del propedéutico UC Temuco*. Paper presented at the VII Conferencia internacional CLABES, Córdoba, Argentina.
- Jiménez, M. & Lagos, F. (Eds.). (2014). *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad de Chile.
- Sebastián, Bernasconi, A. (2018). *Lessons from Chile's Transition to Free College*. Extraído de <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2018/03/dennis-and-bernasconi-report.pdf>
- Klasik, D. & Strayhorn, J.L. (2013). The Complexity of College Readiness: Differences by Race and College Selectivity. *Educational Researcher*, 38(1), 1-11.
- DEMRE (2007) 3º Informe de Misión 2018: Oferta Definitiva de Carreras, Vacantes y Ponderaciones. Extraído de <http://www.psu.demre.cl/publicaciones/pdf/2018-17-09-21-oferta-definitiva-p2018.pdf>
- Kofjatic, M. & Silva, M. (2010). Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. *Estudios Públicos*, 120, 125-146.
- Espinoza, O. & González, L. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. In A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 517-579). Santiago: Ediciones UC.
- Kri, F., González, M., Gil F. & Lamatta, C. (2013). *Ranking de notas como predictor de éxito en la educación superior. Estudio de Caso Universidad de Santiago. Informe Final*. Consejo Nacional de Educación, Santiago.
- *Revista de la educación superior*, 38, 97-111.
- Faúndez García, R., Labarca Tapia, J.P., Cornejo Moreno, M.F., Villarreal Jorquera, M., Llambías, G. & Javier, F. (2017). Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. *Pensamiento Educativo*, 54 (1), 1-11.
- García-Huidobro, J.E. (2015). ¡De nuevo la PSU! *Cuaderno de Educación* (64).
- Gil, F.J. & Del Canto, C. (2012). El caso del programa propedéutico en la Universidad de Santiago de Chile (USACH). *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49 (2), 65-83.

- Larroucau, T., Ríos, I. & Mizala, A. (2015). Efecto de la incorporación del ranking de notas en el proceso de admisión a las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo*, 52 (2), 95-118.
- Lugg, R. & Morley, L. (2009). Mapping Meritocracy: Intersecting Gender, Poverty and Higher Educational Opportunity Structures. *High Educ Policy*, 22 (1), 37-60.
- Lázaro, A. (2016). Acciones afirmativas en brasil: conquistas y desafíos recientes. In C. Zúñiga, J. Redondo, M. López & E. Santa Cruz (Eds.), *Equidad en la educación superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (pp. 59-72). Santiago: Ediciones El Desconcierto.
- Manzi, J., Bosch, A., Bravo, D., del Pino, G., Donoso, G., Martínez, M. & Pizarro, R. (2010). Validez Diferencial y Sesgo en la Predictividad de las Pruebas de Admisión a las Universidades Chilenas (PSU). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 31-48.
- Mineduc (2014). *Fundamentos del PACE*. Extraído de http://www.uchile.cl/documentos/fundamentos-del-pace_110549_5_5300.pdf
- Morgado, N. (2012). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una aproximación interdisciplinaria al concepto. *Paradigma*, 2, 63-88.
- Mönckeberg, M.O. (2013). *Con fines de lucro. La escandalosa historia de las universidades privadas de Chile*. Santiago: Debate.
- Orellana, M. & Moreno, K. (2015). Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social. UNESCO.
- Rodríguez Ponce, E. (2012). La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿culpable o inocente? *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 20, 126-135.
- Román Pérez, C. (2013). Más programas propedéuticos en Chile: El discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Silva Henríquez. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39, 263-278.
- SUA-CRUCH (2017). *Estudio a cerca de la validez predictiva del ranking de notas*. Santiago: CRUCH.

LA FORMACIÓN ON-LINE PARA CONSEGUIR UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA: LA PROPUESTA ESTRATÉGICA DE LA UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA

GEMMA XARLES I JUBANY⁵¹
PASTORA MARTÍNEZ SAMPER⁵²

⁵¹ Gemma Xarles i Jubany, magíster en Resolución de Conflictos en la Universidad de los Andes. Actualmente es directora de globalización y cooperación de la Universitat Oberta de Catalunya (España).

⁵² Pastora Martínez, vicerrectora de Globalización y Cooperación de la Universitat Oberta de Catalunya (España). Actualmente preside el grupo de trabajo de Cooperación de la CRUE Universidades españolas y representa a dichas universidades en el Consejo de Cooperación del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación español.

PALABRAS CLAVE: Agenda 2030, Objetivos de Desarrollo Sostenible, elearning, educación superior, educación inclusiva, educación equitativa, calidad, refugiados, movilidad virtual, personas con discapacidad, equidad de género.

RESUMEN: Naciones Unidas aprobó en 2015 la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, un plan de acción que busca atender los grandes retos globales y contribuir a construir un futuro sostenible. Entre los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el ODS 4 busca garantizar en 2030 una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos y todas, incluida la enseñanza universitaria.

La Universitat Oberta de Catalunya (UOC) es una universidad innovadora, arraigada en Cataluña (España) y abierta al mundo, creada en 1995. La misión de la UOC es formar a las personas a lo largo de la vida contribuyendo a su progreso y al de la sociedad, a la vez que lleva a cabo investigación sobre la sociedad del conocimiento. Este trabajo presenta diferentes iniciativas de la UOC que ejemplifican cómo una educación superior online de calidad es una herramienta muy eficaz y eficiente para contribuir. El perfil de los y las estudiantes de la UOC en Catalunya es el de profesionales que requieren elementos de conciliación que la universidad presencial no les ofrece. Asimismo, es significativo el rol de la UOC para cubrir la demanda de personas con diversidad funcional. Además, proyectos específicos para personas refugiadas o demandantes de asilo, o para profesionales que trabajan en zonas remotas alrededor del mundo, son propuestas muy difíciles de cumplir si no es mediante el uso intensivo de las tecnologías para acompañar los procesos de aprendizaje. Por último, cabe destacar que la experiencia de la UOC puede ser replicada en otros contextos para ampliar el acceso y la cobertura de la educación superior de calidad. En este sentido, la UOC ha estado acompañando instituciones educativas y gobiernos a la puesta en marcha de sus propuestas de educación online.

INTRODUCCIÓN

Naciones Unidas aprobó en septiembre de 2015 la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (en adelante, Agenda 2030). La Agenda 2030 plantea una propuesta de acción internacional para el periodo 2016-2030 con el propósito de abordar los grandes retos globales a los que nos enfrentamos a la vez que se construye entre todos un futuro sostenible. Entre los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la Agenda 2030, el ODS 4 busca para el 2030.

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Naciones Unidas, 2015)

Cabe destacar que por primera vez en una agenda de Naciones Unidas se incorpora la educación superior como una de las metas a alcanzar y se va, por tanto, más allá de recalcar la necesidad de una educación básica para todos como palanca de desarrollo de nuestra sociedad. Sin embargo, son hasta 10 las

metas que recoge este ODS 4. A efectos de este trabajo nos centraremos en las que hacen referencia al compromiso de garantizar un acceso equitativo a una educación superior de calidad sin discriminación alguna (meta 4.5), a la necesidad de adquisición por parte de los alumnos de los conocimientos para una ciudadanía global (meta 4.7) y a aquella que menciona el compromiso de poner en marcha mecanismos de discriminación positiva a determinados colectivos, a través de sistemas de becas (meta 4.b).

4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad

(...)

4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible

(...)

4.b De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, (...) a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo.

(...)

4.c De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

Y para ello, tomaremos la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) como caso de estudio, revisando los principales aspectos, iniciativas y políticas académicas llevadas a cabo en sus más de 20 años de existencia y que nos hacen sugerir la educación superior virtual de calidad como propuesta amplificadora para conseguir alcanzar las metas del ODS 4.

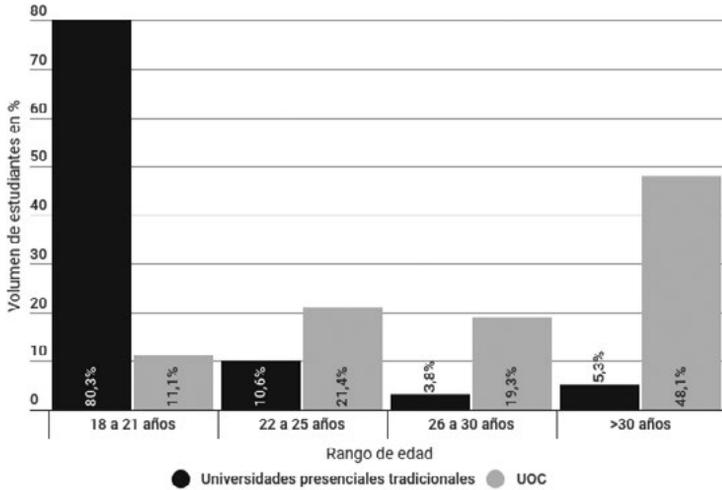
LA UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA, UNA UNIVERSIDAD COMPLEMENTARIA

La UOC es una universidad innovadora, creada en 1995 por mandato de la Generalitat de Catalunya como universidad complementaria a las ya existentes en el sistema universitario catalán: la universidad catalana a distancia. La idea

visionaria del rector fundador de la UOC, Gabriel Ferraté, de gestarla desde sus inicios basándose exclusivamente en la educación virtual, da una vuelta de tuerca a los modelos de las universidades a distancia existentes en aquel entonces y la convierte en la primera universidad del mundo completamente online. Su modelo educativo se basa en la personalización del aprendizaje y el acompañamiento del estudiante mediante el e-learning.

Durante estos años, la UOC ha dado la posibilidad de acceder a una educación superior de calidad a personas que, por razones diversas, habían quedado excluidas del sistema universitario. Hasta la fecha, más de 60.000 personas han obtenido un título de la UOC, personas con un perfil muy diferente del habitual en las universidades presenciales. De esta forma, de los más de 58.300 estudiantes de la UOC del curso 2016-2017, más del 48% supera los 30 años de edad y el 78% compagina sus estudios con su actividad profesional. Como se mencionaba antes, la complementariedad con la mayoría de universidades presenciales es evidente cuando se analiza el perfil del alumnado de titulaciones oficiales (grados y másters) por franjas de edad (figura 1). Mientras que la gran mayoría de nuevas incorporaciones en las 11 universidades presenciales de Cataluña tiene entre 18 y 21 años (80,3%), esta franja de edad tan solo representa el 11,1% de nuevas incorporaciones en la UOC. En cambio, en esta última la mayoría de nuevas incorporaciones recae en el grupo de estudiantes con edades superiores a los 30 años (48,1%). Este hecho diferencial ha llevado a la UOC a ser reconocida por distintas instituciones. Destaca el Premio Nacional Alares recibido en 2009 por reconocer la labor de la UOC en favor de la conciliación de la vida familiar y laboral de sus estudiantes, así como del desarrollo de servicios para la autonomía personal y atención a la dependencia (Fundación Alares, 2009).

FIGURA 1
ESTUDIANTES DE NUEVA INCORPORACIÓN EN EL SISTEMA CATALÁN DE
EDUCACIÓN SUPERIOR (POR EDADES)



EDUCACIÓN SUPERIOR ONLINE Y PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL (META 4.5)

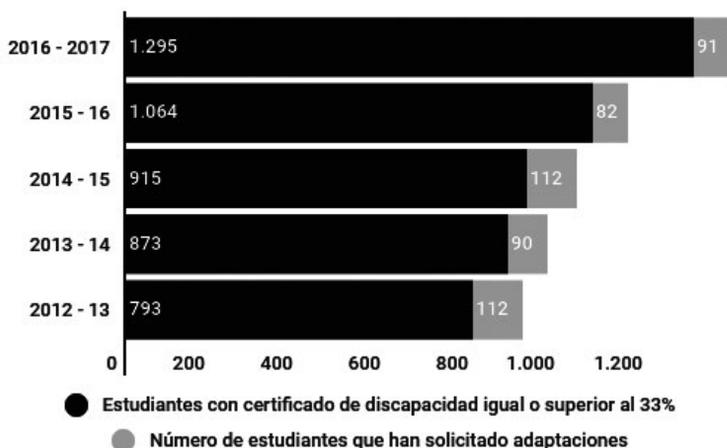
En un informe publicado recientemente por el *UNESCO Institute for Statistics* (UIS) sobre la relación entre educación y diversidad funcional, con datos recogidos en 49 países entre 2005 y 2015, se confirma que en promedio las personas con diversidad funcional no solo tienen un nivel de formación inferior al de las personas sin estas diversidades, sino que son más susceptibles de ser expulsadas del sistema educativo, ya en sus niveles más básicos (UIS, 2018).

Sabiendo que la educación superior es tremendamente importante para la realización personal y profesional de este colectivo, la UOC ha estado comprometida desde sus orígenes con la inclusión social de las personas con diversidad funcional. Desde el principio, la UOC puso en marcha un plan de mejora de la accesibilidad que, además de facilidades económicas, le ha llevado a desarrollar adaptaciones significativas en su plataforma virtual (con la adaptación de interfaces para mejora de la navegación para personas con discapacidad visual, por ejemplo) y recursos de aprendizaje (materiales multiformato). Unas mejoras significativas que desde su incorporación han sido comunes para todo el alumnado y no solo para colectivos específicos. Además, a través del Comité para la Adaptación Curricular de la UOC, se realizan adaptaciones individualizadas a los currículos. Se ofrece, asimismo, acompañamiento especial relacionado con la orientación laboral de los estudiantes y a la realización de prácticas. Además, si es requerido, también se dispone de material de apoyo al estudio.

Los resultados de estas políticas son evidentes. El alumnado con diversidad funcional ha ido creciendo en los últimos años (figura 2) hasta representar alrededor del 2,7% de la totalidad de la UOC en el curso 2016-2017. Es importante recalcar en este punto que únicamente un grupo reducido de alumnos con

diversidad funcional de la UOC solicita algún tipo de adaptación de contenidos de las asignaturas por parte de la universidad (apenas un 7% durante el curso 2016-2017 como muestra la figura 2). Estos datos confirman que el diseño del modelo y recursos de la UOC se adaptan perfectamente a las necesidades de estas personas.

FIGURA 2
ESTUDIANTES UOC CON DIVERSIDAD FUNCIONAL



En Cataluña la cifra de estudiantes con diversidad funcional ascendió a 2.503 en 2017 (tabla 1). Alrededor del 40% de estas personas estudian en la UOC, el 60% restante (1.064 estudiantes) se distribuye entre las otras 11 universidades del sistema universitario catalán. Según el censo de los estudiantes con discapacidad matriculados en las universidades española (Fundación Universia, 2017), en 2017 estudiaron en España 20.793 personas con diversidad funcional, representando el 1,4% respecto al total de estudiantes universitarios. La UOC fue ese año la tercera universidad española en número de estudiantes con diversidad funcional, detrás de la UNED (6.793) y muy a la par con la Universidad de Valencia (1.076 estudiantes).

TABLA 1
CENSO DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD MATRICULADOS EN LAS
UNIVERSIDADES DE CATALUÑA

	2015	2016	2017
Universidad Abat Oliva CEU	4	10	10
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)	140	320	311
Universidad de Barcelona (UB)	654	722	730

Universidad de Girona	140	135	104
Universidad de Lleida	52	57	62
Universidad de Vic	10	12	17
Universidad Internacional de Catalunya (UIC)	13	13	10
Universidad Oberta de Catalunya (UOC)	793	873	793
Universidad Politécnic de Catalunya (UPC)	150	162	174
Universidad Pompeu Fabra (UPF)	85	85	108
FPCEE Blanquerna, Universidad Ramon Llull	33	33	29
Universidad Rovira i Virgili	105	105	155
	2.179	2.527	2.503

Esta labor de la UOC de inclusión de personas con discapacidad ha sido reconocida por diversas instituciones. Merece la pena destacar aquí el reconocimiento que la Organización Nacional de Ciegos de Españoles (ONCE) otorgó a la UOC en 2017 a través de la entrega del Premio Ilunion por su compromiso con la accesibilidad (Ilunion, 2017), así como el de la Federación Española de Enfermedades Raras con el Premio a la Inclusión por las Enfermedades Raras en 2016 (FEDER, 2016).

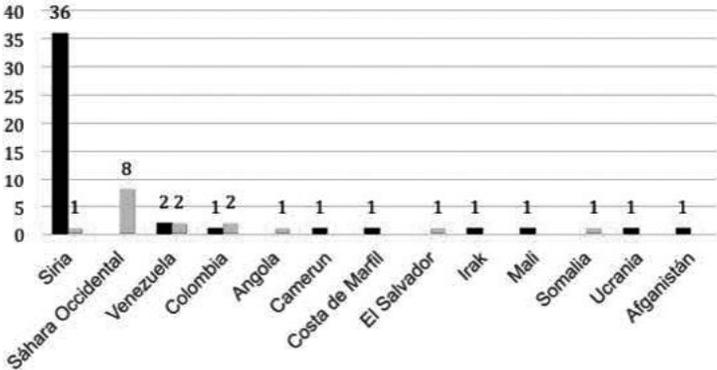
EDUCACIÓN SUPERIOR ONLINE Y PERSONAS REFUGIADAS O DEMANDANTES DE ASILO (META 4.5 Y 4.B)

Sin perder los compromisos establecidos desde sus inicios, la UOC también quiere ser una universidad atenta a las necesidades de educación superior sobrevenidas en diferentes momentos por diferentes circunstancias. Este ha sido el caso de la crisis originada por la guerra que se inició en Siria en 2011, donde miles de jóvenes vieron truncados sus estudios universitarios, y con ello sus sueños y proyecto de vida, al tener que marchar de manera precipitada de su país y buscar asilo en otros territorios. España se comprometió ante la Comisión Europea a acoger a 17.387 refugiados, sin embargo, en marzo de 2017 apenas habían llegado 1.167 al país (Oxfam Intermón, 2017). Ante esta circunstancia, desde la UOC se decide poner en marcha un proyecto de acceso a estudios superiores, mediante convocatoria de ayudas, que beneficiara no solo a personas refugiadas o demandantes de asilo de este país sino también a otros colectivos en la misma situación que ya hace unos años, estando o no en territorio español, se encuentran también en esta situación con dificultades para poder acceder al sistema de educación superior estándar.

En 2017, en las dos primeras convocatorias del citado programa, la UOC ha ofrecido un total de 61 becas para estudiar idiomas y especializaciones de posgrado. Las personas beneficiarias son de distintos países de origen, especialmente de Siria y del Sáhara Occidental, pero también del África subsahariana y América Latina (figura 3). Se trata de personas que viven en campos de refugiados (Grecia y Sáhara) o residen en Europa, eminentemente en España

pero también en Alemania, Holanda y Noruega (figura 4). La gran mayoría de ellas había iniciado o completado estudios superiores previamente (figura 5), sin embargo, otras no habían podido acceder a la universidad porque el conflicto en sus respectivos países se inició cuando eran muy jóvenes y estaban en niveles educativos inferiores al universitario. Gracias a este programa de la UOC, estas personas han podido retomar sus estudios o iniciar un aprendizaje de idiomas, independientemente de donde residan actualmente o en los próximos meses.

FIGURA 3
PROGRAMA DE BECAS UOC PARA PERSONAS REFUGIADAS. PAÍS DE ORIGEN



Fuente: elaboración propia. Datos de las 2 convocatorias de 2017. En negro, programas de idiomas; en gris, programas de especialización.

Es pertinente destacar que, a pesar de las múltiples ventajas del aprendizaje online, existen aún desafíos a superar para facilitar a estos colectivos el acceso y éxito de estudios superiores en la UOC. A la dificultad de acceso a internet y los límites de la conectividad en los campos de refugiados se suman sobre todo las barreras psicológicas derivadas del trauma, la soledad, la adaptación al cambio y la baja autoestima de este grupo de población. Conscientes de ellos, la UOC ha puesto en marcha en paralelo un programa de acogida a los estudiantes refugiados para acompañar su proceso de adaptación. Dicho programa consiste en un servicio de mentoría realizado por estudiantes voluntarios de la UOC que acompañan virtualmente a los estudiantes becados durante el curso, que se complementa con las figuras de profesores y tutores que ya lo hacen habitualmente.

EDUCACIÓN SUPERIOR ONLINE Y FORMACIÓN DE PROFESIONALES GLOBALES (META 4.7)

Pero el aprendizaje online no solo permite ampliar el acceso y cobertura de la educación superior a personas que quedan excluidas del sistema estándar de educación. Esta metodología tiene múltiples ventajas que, de saberlas aprovechar, favorecen la formación de ciudadanos y profesionales globales.

Durante estos más de veinte años de historia de la universidad, instituciones de ámbito global como el Instituto de las Naciones Unidas para la Formación y la Investigación (UNITAR, por sus siglas en inglés), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, por sus siglas en inglés) se han acercado a la UOC para el diseño y puesta en marcha de programas formativos para sus funcionarios y funcionarias, así como para equipos específicos de instituciones de distintos países del mundo. Una necesidad de formación de profesionales físicamente alejados entre sí, que requieren conocimientos técnicos específicos mientras comparten experiencias profesionales entre pares. Es así como surgió en 2013 el *Master in Conflictology* UNITAR-UOC destinado a la formación a cascos azules de equipos de Naciones Unidas destinados en zonas de conflicto. Actualmente, este máster ha sido cursado por más de 130 profesionales de 69 países del mundo. De la misma manera se pusieron en marcha dos programas relacionados con los ámbitos de la nutrición y de la salud: el *Master Food Security and International Food Governance*, que forma anualmente a equipos de la FAO y les ayuda a redefinir las políticas de intervención en seguridad alimentaria, y el curso en *Specialization Management of Skin Neglected Tropical Diseases*, que entrena a agentes de salud en países del trópico y norte del Magreb en la puesta en marcha de los protocolos de la OMS para la atención de personas que presentan estas enfermedades. Además de salvar las distancias entre el alumnado y sus profesores y tutores, lo que destaca la gran mayoría del primer colectivo es la ventaja que ofrece un aprendizaje que te permite compartir conocimientos y experiencias con otras personas en situación similar pero viviendo otras realidades y contextos.

Con la voluntad de extender estas oportunidades y prácticas de aprendizaje entre pares a más programas de la UOC, la universidad comenzó a finales de 2016 una línea de trabajo para establecer movilidades virtuales masivas con universidades internacionales. Estas movilidades virtuales permiten que numerosos estudiantes de otras universidades puedan cursar una o más asignaturas en las aulas virtuales de la UOC, proporcionándoles así una experiencia internacional sin tener que desplazarse además de un intercambio con otros estudiantes ubicados en otras partes del planeta. En este segundo aspecto ambos grupos salen beneficiados por el hecho de compartir vivencias y conocimientos en una misma aula virtual.

La primera experiencia de movilidad virtual en la UOC se realizó con 706 alumnos de grado de la universidad colombiana Uniminuto durante el segundo semestre del curso 2015-2016. Hasta donde llega nuestro conocimiento, se trata de la primera experiencia masiva de movilidad virtual realizada hasta la fecha en el mundo. Gracias al éxito de esta primera experiencia, durante el curso 2016-2017 esta misma iniciativa ha sido extendida a otras organizaciones de educación superior de Perú (Universidad Peruana Cayetano Heredia), Colombia (Universidad Cooperativa de Colombia) y Chile (Universidad de Talca y Duoc UC). Estas 5 instituciones presentan características diferentes entre sí (por ejemplo, solo los estudiantes de Uniminuto eran de modalidad

online) y sus motivos por participar en el programa respondían a diferentes objetivos, lo que nos permite augurar una amplia diversidad de programas de movilidad en el futuro.

EXTENDER LA EXPERIENCIA DE LA UOC MÁS ALLÁ DEL TERRITORIO (META 4.C)

Convencidos de que la experiencia de la UOC, con sus lecciones y aprendizajes, tiene interés en ser replicada en otros contextos del planeta para ampliar el acceso y la cobertura de la educación superior de calidad y contribuir así a la consecución del ODS 4, la universidad ha estado acompañando agencias y gobiernos en la puesta en marcha de sus mecanismos de reconocimiento de titulaciones online, a la vez que asesora a instituciones educativas en el complejo proceso de incorporar metodologías virtuales en su oferta académica.

Por ejemplo, la UOC ha participado en el proyecto europeo de eQTeL para promover la reforma y la modernización de la educación superior en Jordania mediante la introducción de un sistema nacional de garantía de calidad para el aprendizaje mejorado en tecnología (eQTeL, 2013). Este proyecto contaba con la participación de 5 universidades jordanas y de su Ministerio de Educación. Asimismo, en los últimos 3 años se ha asesorado al Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la educación superior (CEAACES) del Ecuador, a la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) de Chile y al Consejo para la Acreditación de la educación superior de México (COPAES) de México.

CONCLUSIONES

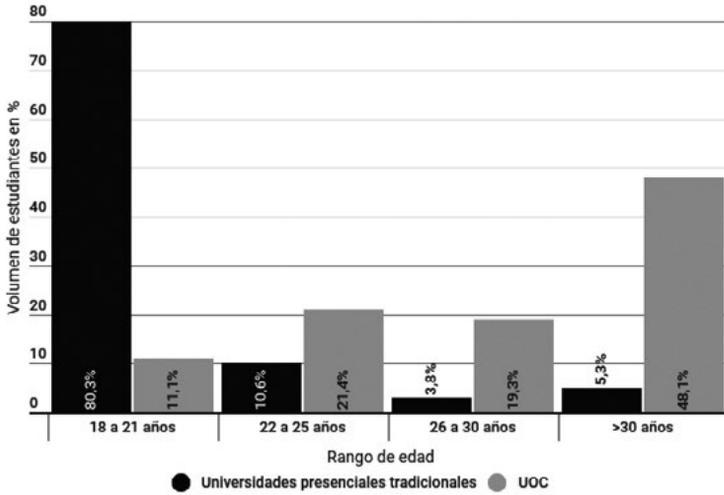
Las iniciativas y experiencias presentadas en este trabajo, fruto del trabajo de más de 20 años de la UOC de forma directa y/o colaborando con distintos tipos de instituciones internacionales, muestran que una de las formas más eficaces y eficientes de contribuir a algunas de las metas del ODS 4 es mediante el una educación superior online de calidad. Un modelo de aprendizaje como el de la UOC ofrece una importante oportunidad para conseguir lo inalcanzable por otras fórmulas, por unos motivos u otros. La voluntad de la UOC es la de compartir su experiencia y conocimiento con instituciones y administraciones para la mejora de la calidad de la educación superior al largo de la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fundación Alares (2009). Recuperado en: http://www.fundacionalares.es/index.php/fundacion_ales/premios_nacionales_ales_r/premios_nacionales_ales_r_2009__1/galardonados_premios_nacionales_ales_2009

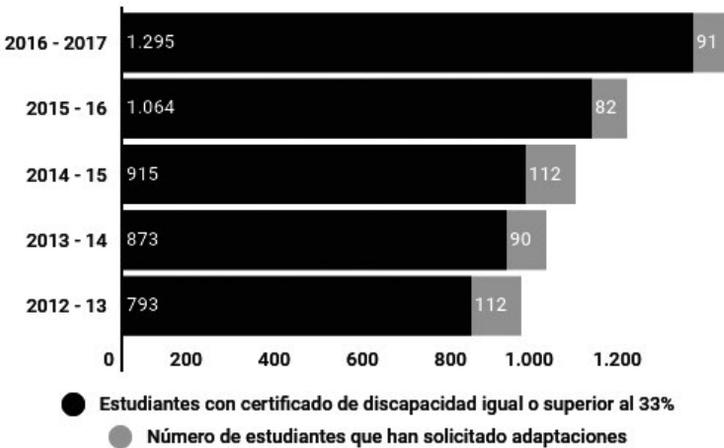
- eQTeL (2013). TEMPUS project number 544491-TEMPUS-1-2013-1-ES-TEMPUS-SMGR (grant agreement for 2013-4568). <http://eqtel.psut.edu.jo/Home.aspx>
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>
- FEDER (2016). *Su Majestad la Reina preside el acto oficial del Día Mundial de las ER*. Recuperado de <https://enfermedades-raras.org/index.php/slider-home/5581-su-majestad-la-reina-preside-el-acto-oficial-del-d%C3%ADa-mundial-de-las-er?jij=1500768065002>
- Fundación Universia (2017). *Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad 2017*. Anexo Territorial. Recuperado de http://www.fundacionuniversia.net/wp-content/uploads/2017/05/Guia_Atencion_Discapacidad_2017_ACCESIBLE.pdf
- Anexo Territorial recuperado de: http://www.larazon.es/documents/10165/0/video_content_4484966_20160303015512.pdf
- Ilunion (2017). *ILUNION entrega a cerca de 40 instituciones y empresas un diploma que reconoce su compromiso con la accesibilidad*. Recuperado en <http://www.ilunion.com/es/comunicacion/actualidad/04102017/ilunion-entrega-cerca-de-40-instituciones-y-empresas-un-diploma-que>
- Oxfam Intermón (2017). *Realidad de la Ayuda 2017: la Cooperación española toca fondo*. Recuperado en https://oxfamintermon.s3.amazonaws.com/sites/default/files/documentos/files/Informe_Realidad_de_la_Ayuda_marzo%202017.pdf
- UIS (2018). *Education and Disability: Analysis of Data from 49 Countries*. Information paper n. 49. UNESCO Institute for Statistics (marzo 2018). <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip49-education-disability-2018-en.pdf>

FIGURA 1
ESTUDIANTES DE NUEVA INCORPORACIÓN EN EL SISTEMA CATALÁN DE EDUCACIÓN SUPERIOR (POR EDADES)



Fuente: elaboración propia. Curso académico 2016-2017 incluyendo únicamente grados y másteres oficiales.

FIGURA 2
ESTUDIANTES UOC CON DIVERSIDAD FUNCIONAL



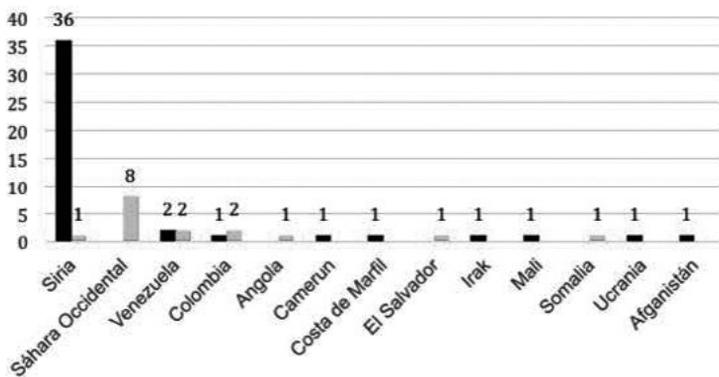
Fuente: elaboración propia. Curso académico 2016-2017, incluyendo únicamente grados y másteres oficiales.

TABLA 1
CENSO DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD MATRICULADOS EN LAS
UNIVERSIDADES DE CATALUÑA

	2015	2016	2017
Universidad Abat Oliva CEU	4	10	10
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)	140	320	311
Universidad de Barcelona (UB)	654	722	730
Universidad de Girona	140	135	104
Universidad de Lleida	52	57	62
Universidad de Vic	10	12	17
Universidad Internacional de Catalunya (UIC)	13	13	10
Universidad Oberta de Catalunya (UOC)	793	873	793
Universidad Politécnica de Catalunya (UPC)	150	162	174
Universidad Pompeu Fabra (UPF)	85	85	108
FPCEE Blanquerna, Universidad Ramon Llull	33	33	29
Universidad Rovira i Virgili	105	105	155
	2.179	2.527	2.503

Fuente: Fundación Universia, 2017, Anexo Territorial p. 2.

FIGURA 3
PROGRAMA DE BECAS UOC PARA PERSONAS REFUGIADAS. PAÍS DE ORIGEN



Fuente: elaboración propia. Datos de las 2 convocatorias de 2017. En negro, programas de idiomas; en gris, programas de especialización.

INTERVENCIONES PARA LA INCLUSIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: EXPERIENCIA IPCHILE

PATRICIA CANELO⁵³
SANDRA DOMANCIC⁵⁴

⁵³ Patricia Canelo Páez, Psicóloga Educacional, Magíster en Evaluación, Actual Directora de Desarrollo Curricular en IPCHILE.

⁵⁴ Sandra Domancic Dragicevic, profesor de Estado en Educación Diferencial con mención en Trastornos del Aprendizaje; Magíster en Administración y Gestión Educacional. Actual Directora de la Escuela de Humanidades de IPCHILE.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

IPCHILE, institución de treinta años de trayectoria en la formación de técnicos y profesionales, tiene una matrícula de 25.995 estudiantes en 2018, 49 carreras y 6 sedes, en 4 regiones del país. Desde sus inicios ha puesto foco en la atención de la diversidad, lo cual refleja su misión institucional:

“Formar personas en el área técnica y profesional, a través de un proyecto educativo institucional orientado al desarrollo de habilidades técnicas y sociales, con sello propio, que permitan a los titulados desempeñarse con éxito en el mundo laboral, de manera responsable y productiva.

El proyecto se desarrolla con una infraestructura y equipamiento didáctico de calidad, y adscrito a todos los sistemas de financiamiento estatal que favorezcan la accesibilidad, considerando criterios de inclusión y cobertura geográfica.

La propuesta educativa se orienta tanto a egresados de enseñanza media, como a personas pertenecientes al mundo del trabajo que aspiran a convertirse en mejores profesionales.

Para lograr lo anterior la Institución busca mantener y cultivar relaciones estables y de largo plazo con estudiantes, egresados, docentes, empleadores y organismos reguladores de las actividades educativas del país”

En el contexto de la reforma a la ley de educación superior, IPCHILE llevó a cabo una larga y sistemática reflexión respecto de las implicancias que los cambios estructurales del país podían tener para el proyecto institucional; los escenarios que, con mayor o menor incertidumbre, se producirían en el entorno social y regulatorio y respecto de los cuales la Institución debía reaccionar. Producto de esta reflexión, el organismo controlador tomó en 2016 la decisión de transformar a IPCHILE en una corporación de derecho privado sin fines de lucro. Este cambio estructural ha sido el más relevante desde 2003. Se ha reforzado con voluntad la misión de formar técnicos y profesionales facilitando el acceso a los estudios superiores a la población más vulnerable. En la actualidad es uno de 6 institutos que forman parte de esta política nacional. La gratuidad ha favorecido a más del 68% de los estudiantes nuevos y de continuidad de IPCHILE.

La orientación hacia la inclusión se ha plasmado en dos políticas institucionales. En primer lugar, la política de accesibilidad universal de 2017, la cual tiene el propósito de reconocer la diversidad como un rasgo inherente y enriquecedor del proyecto educativo y de incorporarla a la cultura organizacional. Así todas las personas que estudian o laboran en la institución pueden hacer uso de las instalaciones y de los diferentes servicios libremente, y se generan las condiciones para que el proyecto educativo sea accesible a todos los estudiantes, con independencia de su condición social, personal, cultural, física o bien en situación de discapacidad. En segundo lugar, la política de atención a la diversidad, cuyo fin es enmarcar las acciones que realiza el instituto en una regulación que permita levantar y realizar un seguimiento en un plan de acción. En 2018 se creó un comité de inclusión que observa que se provean las condiciones necesarias para que todos los estudiantes y colaboradores se sientan

respetados y considerados dentro de la comunidad, actuando con equidad de criterios frente a estudiantes y colaboradores, fomentando la igualdad de oportunidades a través de la valoración y evaluación de los estudiantes y colaboradores por sus capacidades y desempeños.

Este plan de acción contempla (1) diseñar e implementar procesos de atención a la diversidad de los estudiantes y colaboradores, velando por la exclusión de cualquier barrera que obstaculice su adecuada incorporación al proceso académico o área de desempeño; (2) emprender acciones para favorecer la inclusión, comprometiendo esfuerzos para atender las necesidades específicas que los estudiantes y colaboradores requieran, a fin de incorporarlos de manera exitosa a la institución; (3) promover una cultura interna de diversidad e inclusión, rechazando los actos discriminatorios y favoreciendo la aceptación y el trato respetuoso al interior de la comunidad educativa.

CARACTERIZACIÓN ESTUDIANTIL (DESCRIPCIÓN Y GRÁFICO 2017-2018)

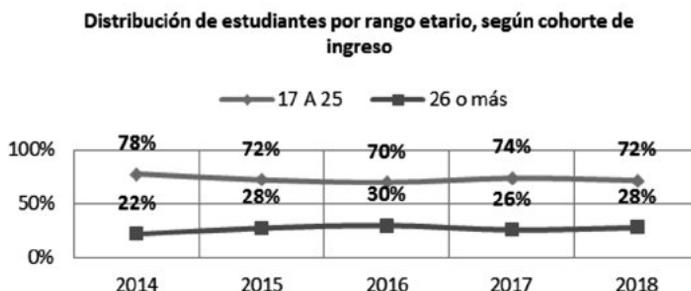
A partir del año 2010, IPCHILE reconoce la necesidad de estudiar el perfil de ingreso de sus alumnos, teniendo a la vista que el proyecto educativo institucional pone en el centro de su quehacer al estudiante. Por otra parte, la educación superior en Chile ha mejorado los sistemas de acceso, lo que implica la participación de una mayor heterogeneidad de personas, realidades y, por ende, implica un desafío para las instituciones, que deben en consecuencia considerar de forma prioritaria las realidades previas al momento de acompañar el desarrollo académico de los estudiantes.

La creciente diversidad que esto ha traído al contexto institucional es un desafío que IPCHILE ha abordado integrando a sus procesos de gestión la información que entregan sus estudiantes respecto a sus historias, dificultades, talentos y expectativas. Esta necesidad se ha hecho patente con la mayor oferta de programas, modalidades y vías de ingreso, esto es, en que se incluyen jornadas vespertinas para trabajadores, modalidades no presenciales o ingresos especiales vía reconocimiento de aprendizajes previos. Conocer las trayectorias desde donde provienen los estudiantes, sus familias, los espacios socio-afectivos, laborales, de migración, de pertenencia a grupos o minorías, entre otros elementos ha favorecido el adecuado acompañamiento. Desde 2010 se lleva a cabo un estudio sistemático en este sentido, denominado Estudio de Caracterización, que consta de un cuestionario de autorreporte, el cual ha permitido conocer las diferentes dimensiones que influyen de manera directa en los procesos académicos futuros. Los resultados de dicho estudio se procesan, sintetizan e informan a los docentes, directivos y responsables estratégicos de los procesos de formación. De este modo se estudia el grado de motivación académica, el estilo de aprendizaje y el nivel de autoconcepto de los estudiantes, y se puede agrupar por escuela, carrera, sede y hasta sección. Esta información se pone a disposición de los docentes a través de su portal. Estos resultados facilitan el trabajo en torno a orientaciones metodológicas que son objeto del trabajo del docente y que en conjunto con el asesor pedagógico escogen,

más allá de lo establecido en el programa de cada asignatura, las estrategias pertinentes con las cuales ejecutan sus clases.

Ejemplos de algunas dimensiones:

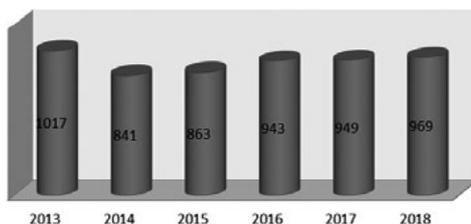
RANGO ETARIO



Se observa un rango etario estable, con una leve desviación de su promedio histórico en 2017, año de inicio de la gratuidad, en favor de estudiantes más jóvenes.

DECLARACIÓN ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD (SdD)

Nº Estudiantes declara SdD años 2013 a 2018



El porcentaje de estudiantes que se declaran en situación de discapacidad en relación a la matrícula total, ha sido estable entre los años 2013 a 2018, siendo este cercano al 10%.

ESTUDIANTES EN SdD POR DISCAPACIDAD Y SEDE 2018

Sede	D. Física	D. Intelectual	D. Visceral	D. Psiquiátrica	D. Visual	D. Auditiva	Total sede
La Serena	13	1		1	119	6	140
Rancagua	11	6		3	106	8	134
República	68	16	2	21	358	24	489
San Joaquín	4	4		3	67	5	83
Temuco	13	7	2	2	92	7	123
Total general	109	34	4	30	742	50	969

Se observa que la discapacidad visual tiene un mayor porcentaje de presencia en las declaraciones, seguido de la discapacidad física, siendo la menor la discapacidad visceral.

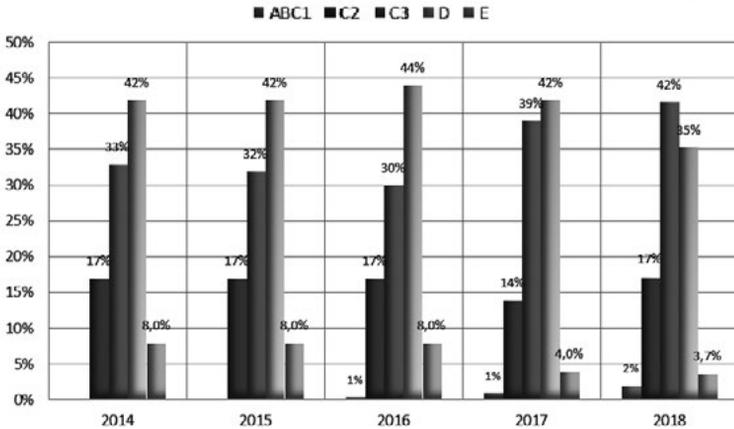
MIGRANTES

Nacionalidad	2015		2016		2017		2018	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Chilena	8.694	97,90	8.577	98,00	8.615	98,30	8.856	98,30
Otro	183	2,10	177	2,00	148	1,70	152	1,70
Total general	8.877	100,00	8.754	100,00	8.763	100,00	9.008	100,00

Se observa que en los últimos años el porcentaje de estudiantes nuevos extranjeros es aproximadamente 2%.

NIVEL SOCIOECONÓMICO

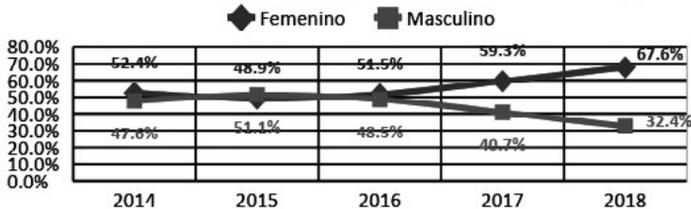
Distribución de Estudiantes por Grupo Socioeconómico, según Cohorte de Ingreso



En general los estudiantes se concentran en los grupos C3 y D. El año 2018 se observa que el grupo con beneficio de gratuidad presenta una variación importante en el porcentaje de alumnos del grupo D respecto del 2017.

GÉNERO

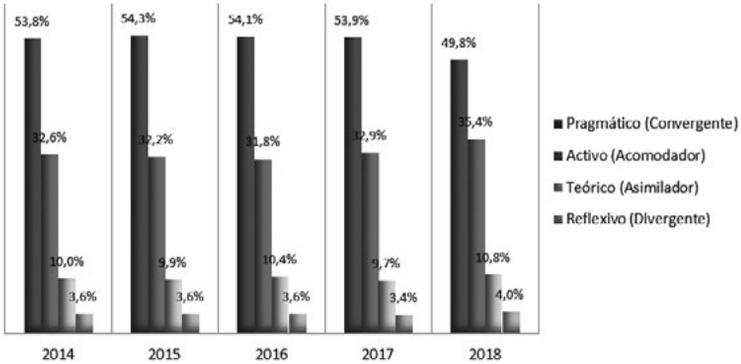
Distribución de estudiantes por género según cohorte de ingreso



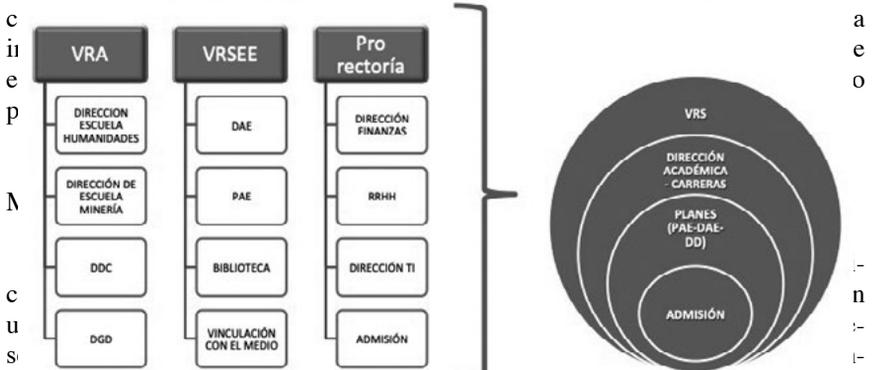
En el gráfico se observa que coincidentemente con el inicio de la gratuidad, se ha incrementado el porcentaje de mujeres que ingresan a estudiar, en 2017 este aumento fue de 7 puntos porcentuales y en 2018 de 9 puntos porcentuales, al analizar en relación al año anterior.

ESTILOS DE APRENDIZAJE

Distribución de Estudiantes Nuevos por Cohorte, según Estilo de Aprendizaje 2014-2018



En cuanto al estilo de aprendizaje sigue predominando el pragmático.



El comité de evaluación y recomendación de las tesis. Es por ello que, mandados por el rector, se convocó a las direcciones de la prorectoría, de la vicerrectoría académica y vicerrectoría de servicios estudiantiles y egresados. El esquema siguiente grafica las unidades participantes.

Desde 2018 el comité sesiona mensualmente, guiado por un plan de trabajo organizado por las unidades estratégicas de la institución, denominado comité ampliado, en tanto, semanalmente, sesiona el equipo de casa central que llevan

ta las propuestas de acción que opera el comité ampliado. Este comité técnico está formado por diferentes profesionales de las áreas de educación, ciencias sociales, salud e ingeniería.

DESCRIPCIÓN DISPOSITIVOS DE ATENCIÓN

IPCHILE genera procesos de atención para todos sus estudiantes, sin exclusión, para lo cual realiza acciones organizadas, con recursos pertinentes y oportunos que permiten el desarrollo de ellas en un periodo de tiempo determinado. Cada unidad, presupuesta anualmente de acuerdo a los lineamientos que prorectoría entrega y control de gestión realiza un seguimiento a la ejecución presupuestaria mensualmente. Por ejemplo, el presupuesto aprobado para la realización de apoyos académicos, formación docente, asistencia a reuniones encuentros nacionales de RESI, actualización curricular, actividades de concientización en sedes, orientadas a las acciones que el comité ha definido para 2018 y que se presentan en el apartado siguiente es de \$230.000.000 aprox. A continuación la descripción de los dispositivos de atención.

Campaña concientización permanente

Tanto las sedes como las unidades dependientes de la casa central realizan actividades permanentes para concientizar a la comunidad en el uso correcto del lenguaje y en la perspectiva de derechos que resguarda las intervenciones sin exclusión. Entre otros, destacan los Fondos de Desarrollo Institucional, FDI, estudiantiles que promueven la capacitación en lengua de señas en sede La Serena, las reuniones con asesores expertos de la escuela de Humanidades, la participación en la mesa de coordinación de RESI-RM, conversatorios docentes de prácticas de atención a la diversidad.

Plan de Formación Docente

Este plan tiene el propósito de contribuir al logro de la misión institucional, a través de la mejora de la calidad de la formación docente por medio del fortalecimiento de una docencia pedagógicamente pertinente, que permita a los estudiantes lograr el éxito en sus estudios y, con ello, favorecer su permanencia y término oportuno de sus carreras.

La formación docente tiene 2 etapas: inicial y continua. La inicial es la entrada al proceso de desarrollo docente o inducción. La formación continua se entiende como la progresión en las líneas de formación intermedia y avanzada, con actualización pedagógica contextualizada y acompañamiento pedagógico. Esta formación considera la diversidad de modalidades de enseñanza (presencial y virtual), tipos de jornadas (diurnas y vespertinas), espacios geográficos (elementos contextuales propios de cada sede). Dentro de la formación continua destaca el Diplomado de Atención a la Diversidad, que busca formar al

docente en metodologías didácticas y evaluativas, el que se realiza anual y gratuitamente para los docentes.

Plan de Acompañamiento Estudiantil

El Plan de acompañamiento estudiantil ha sido diseñado para que los estudiantes reciban una atención personalizada por parte de profesionales idóneos, para satisfacer sus necesidades psicoeducativas, las cuales facilitan la progresión académica de los beneficiarios. El plan se organiza en las siguientes 4 líneas de acción (1) Consejerías individuales: Intervenciones individuales realizadas por un psicólogo y/o psicopedagogo, en la línea de: aprendizaje estratégico, exploración vocacional, motivación académica, adquisición de habilidades sociales, autoestima y autoconcepto académico, manejo de ansiedad, estrés, entre otros; (2) Tutorías: Instancias realizadas por estudiantes de niveles superiores y consisten en reforzamientos, orientación y resolución de dudas a estudiantes que requieran de apoyo adicional, sobre la base de asignaturas críticas; (3) Talleres psicoeducativos: Instancia grupal donde se abordan temáticas específicas a las necesidades presentadas por los estudiantes (estrategias de aprendizaje, planificación del tiempo, comunicación efectiva, manejo ansiedad y estrés, entre otros), con una metodología activa participativa; (4) Charlas Psicoeducativas: Encuentros masivos que contribuyen a la formación integral de los estudiantes, donde diferentes especialistas abordan temáticas de interés, relevadas desde las consejerías.

Dirección de Asuntos Estudiantiles

La dirección de asuntos estudiantiles, DAE, tiene el propósito de incentivar la vida estudiantil a través de actividades e iniciativas extracurriculares, que permiten el fortalecimiento del sello IPCHILE, enfocado en el desarrollo de competencias sociales identificadas en 4 ámbitos: Adaptación, Compromiso, Confianza y Consciencia Social y que potencian el crecimiento personal y profesional de los estudiantes. Se han definido 5 líneas de acción para llevar este propósito: Fortalecimiento del Sello IPCHILE, Bienestar Estudiantil, Participación Estudiantil, Vinculación Familiar, Seguimiento de los Servicios Estudiantiles.

ESTRUCTURA PLAN DE ACCIÓN 2018

El comité de inclusión, para el año 2018 realizó la propuesta de plan que se observa en la tabla siguiente. Este plan es monitoreado por las vicerrectorías de sede y casa central en conjunto.

Objetivo General	Objetivos específicos	Algunas acciones asociadas a objetivos específicos
<p>Generar las condiciones para que el Proyecto Educativo Institucional sea accesible a toda la comunidad educativa de IPCHILE independiente de su condición social, personal, cultural, física o bien en situación de discapacidad.</p>	<p>Considerar los elementos del diseño universal arquitectónico y curricular para todos los nuevos proyectos de desarrollo institucional para que todas las personas que estudian y laboran en él, puedan hacer uso de las instalaciones y servicios libremente</p>	<p>Diseñar e implementar Manual de Acceso universal arquitectónico para las unidades de IPCHILE</p>
	<p>Desarrollar y monitorear planes de acción que permitan implementar la política de acceso universal</p>	<p>Diseñar e implementar Manuales de diseño universal de aprendizaje y curricular para las unidades de la comunidad IPCHILE</p>
	<p>Campañas de sensibilización</p> <p>Realizar capacitación a los diferentes estamentos para la atención con foco en la diversidad según su rol.</p>	
	<p>Identificar recursos de aprendizaje existentes e identificar aquellos que es deseable tener.</p>	

Paralelamente, junto a la dirección de recursos humanos, se está implementando el plan de acción para dar respuesta a la Ley N° 21.015. Finalmente, la realización de grupos focales multiestamentales del primer semestre de 2018, entrega información relevante sobre la perspectiva que estudiantes, do-

centes, colaboradores, directivos tienen sobre ámbitos relativos a la diversidad: concepto de diversidad, inclusión, equidad, género, entre otros.

De esta manera, la materialización de una cultura con foco en la atención a la diversidad nos acerca a la construcción de un país más abierto, justo, tolerante y respetuoso.

TRANSICIÓN SECUNDARIA-EDUCACIÓN SUPERIOR: DESAFÍOS PARA LOS ESTUDIANTES, DESAFÍOS PARA LAS INSTITUCIONES

GONZALO GALLARDO⁵⁵

FERNANDA GOÑI⁵⁶

MACARENA SANHUEZA⁵⁷

M. SOLEDAD CRUZ⁵⁸

⁵⁵ Gonzalo Gallardo, psicólogo y Magíster en Psicología Educacional UC, Coordinador Observatorio de la Juventud Universitaria UC, Académico Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad Alberto Hurtado.

⁵⁶ Fernanda Goñi, psicóloga y estudiante Magíster Educational Studies KU Leuven, Bélgica, investigadora asociada Observatorio de la Juventud Universitaria Pontificia Universidad Católica de Chile.

⁵⁷ Macarena Sanhueza, psicóloga y Magíster (c) en Psicología Educacional UC, investigadora asociada Observatorio de la Juventud Universitaria Pontificia Universidad Católica de Chile.

⁵⁸ María Soledad Cruz, psicóloga Universidad de Chile, Magíster en Psicología Educacional Universidad de Barcelona, Directora Desarrollo Estudiantil, Dirección Asuntos Estudiantiles Pontificia Universidad Católica de Chile.

PALABRAS CLAVE: transición secundaria-educación superior, desarrollo, aprendizaje, inclusión.

RESUMEN: El presente documento ofrecerá parte de lo expuesto en abril de 2018 por el Observatorio de la Juventud Universitaria de la Pontificia Universidad Católica de Chile en el *Seminario GOP-CINDA: Educación Superior Inclusiva*. Se abordarán aquí tres temas: (1) la noción de transición secundaria-educación superior como proceso de desarrollo, (2) una breve descripción sobre los principales desafíos que los estudiantes experimentan en este proceso y (3) una propuesta respecto al rol que las instituciones de educación superior pueden asumir en esta transición, considerando la inclusión como horizonte de sentido para la acción.

TRANSICIONES VITALES

A lo largo de la vida, el desarrollo humano se despliega en procesos dinámicos de estabilidad y cambio. Desde el nacimiento hasta la muerte, el desarrollo supone la impermanencia como condición (Bourgeois, 2009). Así, el curso vital de toda persona podría ser caracterizado tanto por el establecimiento progresivo de regularidades, como también por la existencia de momentos de ruptura e interrupción, instancias generadoras de nuevas orientaciones al desarrollo. A estas instancias de ruptura, capaces de constituir puntos de bifurcación y transformación, se les denomina *transiciones* (Zittoun, 2009).

Las transiciones han sido descritas como procesos que producen y son producto del desarrollo de una persona. Estas pueden implicar cambios de ambiente de desarrollo, cambios de rol, o bien, involucrar tanto un cambio de rol como de ambiente (Bronfenbrenner, 2005). Al representar cambios en el rol social (por ejemplo, llegar a *ser madre*, quedar *cesante* o pasar a ser *estudiante universitario*), las transiciones adquieren un doble carácter, público y privado: se transforma la subjetividad de cada quién –la persona debe comprenderse como algo que antes *no era*–, y también cambian las expectativas que otros asumen sobre quien ha experimentado la transición.

Además, las transiciones suponen incertidumbre respecto al proceso y al punto de llegada que estas habilitan, pues “se sabe desde dónde se sale pero no se tiene claro adónde se va a llegar y en qué estado quedará uno en la nueva situación” (Gimeno, 1996, p. 17).

TRANSICIÓN EDUCACIÓN SECUNDARIA - EDUCACIÓN SUPERIOR COMO PROCESO DE DESARROLLO HUMANO

Acceder por vez primera a la educación superior implica siempre un cambio de rol y de ambiente para quien experimenta este proceso, y la vivencia de un grado variable de incertidumbre. Representa así, para cada individuo, una transición vital importante, la cual es también compartida con su círculo cercano (familia, amigos, pareja), abriendo potenciales oportunidades de desarrollo (Sanhueza, Goñi & Gallardo, 2017).

Gimeno (1996) destaca que toda transición educativa supone la posibilidad de experimentar momentos críticos de duda, perplejidad, inquietud e incluso malestar. Así también, las transiciones conllevan la necesidad de afrontar exigencias de adaptación personal, lo cual puede favorecer transformaciones futuras.

Además –como en toda transición– ingresar a la educación superior podría involucrar otras transiciones (Elder, Kirkpatrick & Crosnoe, 2006, en Blanco, 2011). Cambiar de ciudad de residencia y de hogar habitual, por ejemplo, son transiciones que podrían acompañar al movimiento de la secundaria a la educación superior, complejizando el proceso (Gallardo, Goñi y Sanhueza, 2013).

Ahora bien, es importante recalcar que el resultado de toda transición no depende nunca en exclusiva de cada individuo. La forma que tome esta experiencia será siempre el producto de relaciones, delineada en conjunto con otras personas, en otra cultura, en otro ambiente (Sanhueza *et al.*, 2017; Zittoun, 2008). La transición a la educación superior vincula a una persona con *una comunidad educativa* y su cultura académica específica, con *otras personas* e incluso con las ideas de *otros mediados*, presentes a través de un libro o un documental, por ejemplo (Bourgeois, 2009).

Para ajustarse al nuevo ambiente y al nuevo rol de estudiante, las personas necesitan dar sentido a lo que les sucede (Bruner, 1990, 1996; West, 2006, citado en Zittoun, 2008), proceso que nunca se desarrolla en solitario, sino en interdependencia con otros (Gallardo y Sebastián, 2016; Sebastián, Gallardo & Calderón, 2016; Zittoun, 2009). El proceso es complejo, pues demanda a cada persona la movilización de recursos afectivos, cognitivos y motivacionales en la formación en curso (Bourgeois, 2009).

En este escenario, cada institución de educación superior ofrece –explícita e implícitamente– distintos recursos simbólicos (imágenes, relatos, narrativas) útiles para comprender su presente e imaginar su futuro. Desde ellos cada quien dota de sentido a su formación e interpreta su posición y posible trascendencia en ella (Sanhueza *et al.*, 2017; Zittoun *et al.*, 2003). Así, estos recursos pueden ayudar a brindar estructura, coherencia y continuidad al cambio individual experimentado. Esta transformación se produce, además, en contextos siempre abiertos al cambio, del cual cada individuo también puede llegar a participar (Zittoun *et al.*, 2013).

En síntesis, el ingreso y ajuste a la educación superior representa un proceso desafiante para todo estudiante. El resultado de cada transición será responsabilidad compartida entre cada estudiante y la comunidad académica que le recibe. Considerar esto resulta clave para orientar el trabajo de las instituciones de educación superior, sus directivos, profesionales y funcionarios, y especialmente sus académicos y encargados de asuntos estudiantiles.

El rol de las culturas académicas institucionales en la transición secundaria-educación superior

En toda institución educativa y en cada carrera se construyen culturas académicas específicas, modos habituales de hacer y pensar a los que cada nuevo

estudiante debe adaptarse, en tanto inmigrante recién llegado a una cultura extraña y ajena (Carlino, 2005).

Una de las particularidades de las culturas académicas es la construcción de marcas o sellos de distinción. Lo que se valora en una carrera científica no es lo mismo que lo destacado en una artística, por ejemplo, y estos aspectos –en ocasiones sutiles, en otras evidentes– pueden promover desigualdades arbitrarias entre los estudiantes. De manera activa, cada cultura académica destaca algunos atributos por sobre otros, distinguiendo perfiles esperados y marcadores de estatus, considerando por ejemplo destrezas, disposiciones al aprendizaje, capacidades de consumo, manejo de idiomas, habilidades derivadas de la formación escolar e incluso atributos adscritos, como los apellidos familiares (Gallardo, Lorca, Morrás y Vergara, 2014).

Con ello, cada cultura académica selecciona y orienta bajo qué marcas señalará lo esperado entre individuos diversos. De esta manera se construyen los ejes de *lo normal* y *lo diferente* en los contextos educativos, otorgando su lugar en la institución a cada nuevo estudiante, donde “la diferencia solo es posible de ser reconocida, nombrada y descrita en función de una normalidad instalada” (Matus y Haye, 2015, p. 140).

En el encuentro con los discursos y prácticas propias de cada unidad académica –históricamente producidos, susceptibles al cambio– cada quien se sostendrá y confiará su futuro a la enseñanza recibida, o bien experimentará desaliento, pudiendo incluso desistir del espacio de formación, ya sea por no encontrar cabida o por no lograr proyectarse desde tal elección vocacional.

Por todo lo anteriormente señalado, por la complejidad que supone y por los diversos niveles involucrados –intrapersonal, social y cultural– (Zittoun, 2009), la transición secundaria-educación superior no se clausura al ingresar al nuevo ámbito de formación. El proceso se extiende típicamente hacia el segundo año, cuando el estudiante confirma su deseo de continuidad en la institución (Rodríguez, Fita & Torrado, 2004). Incluso, desde la perspectiva de algunos estudiantes, la transición ha sido considerada en un marco temporal más extenso, al constatar retrospectivamente que su apropiación del “oficio” de estudiante recién habría sido lograda al tercer año de formación (Gallardo, Vergara y Pérez, 2017).

En lo que sigue, se describirá una propuesta comprensiva sobre los principales desafíos que enfrentan los estudiantes en la transición a la educación superior. Estos desafíos serían comunes a todos los estudiantes, pero la experiencia subjetiva frente a ellos no. Desigualdades previas y desiguales oportunidades para participar ofrecidas en cada institución influirán en este tránsito.

Cada uno de estos desafíos puede ser afrontado por los estudiantes, especialmente si cuentan con apoyo institucional (desde programas específicos, profesores, ayudantes, tutores, profesionales de asuntos estudiantiles y administrativos, entre otros). De existir soportes, habrá mayores probabilidades de sobrepasar las tensiones del proceso, alcanzar los aprendizajes esperados y desarrollarse en el nuevo contexto educativo.

Desafíos para los estudiantes en la transición secundaria-educación superior

Considerando estudios de elaboración propia (v.g. Gallardo y Reyes, 2010; Gallardo *et al.*, 2013; Gallardo *et al.*, 2014; Gallardo, Espinosa, Vergara, Sanhueza y Cruz, 2016; Gallardo, *et al.*, 2017; Sanhueza *et al.*, 2017), consultorías desarrolladas en diversas instituciones y estudios nacionales e internacionales (v.g. Habel & Whitman, 2016; Leyton, Vásquez & Fuenzalida, 2012; Pascarella & Terenzini, 2005; Reay, Crozier & Clayton, 2009; Sobrero, Lara-Quinteros, Méndez y Suazo, 2014; Tinto, 2015), el equipo del Observatorio de la Juventud Universitaria UC ha sintetizado siete desafíos comunes a los estudiantes que ingresan por primera vez a la educación superior (y en particular a la formación universitaria). Estos se presentarán a continuación:

1. Cambiar y ser la misma persona en el proceso: cada persona construye su identidad desarrollando una historia respecto a sí misma, enlazando en este proceso narrativas, discursos e incluso mandatos sociales disponibles en contexto (Erikson, 1968; Hammack, 2011; Sebastián, Gallardo y Calderón, 2016). En la construcción de la propia identidad, el uso de narrativas resulta un instrumento clave. En tanto historias para hablar sobre uno mismo o referir a un colectivo social (McAdams & McLean, 2013; Hammack, 2008), las narrativas logran enhebrar retrospectivamente acontecimientos diversos, de modo de producir como un efecto causalidad e intencionalidad, dando sentido y coherencia al curso de una vida (Cohler, 1982 en McAdams, 2014; McAdams, 2006; Tomasello, 2007).

En su desarrollo, las narrativas personales se enlazan siempre con discursos mayores –las denominadas narrativas principales o dominantes– ligadas al grupo social con el que preferentemente cada quien se identifica, alcanzando así credibilidad y fidelidad con su entorno (Hammack, 2011). Por ello, la historia de sí que en Inglaterra podría contar un estudiante de clase trabajadora dista de la narrada por un estudiante de clase alta (Reay, *et al.*, 2009), o la construida por un joven palestino varía ampliamente en relación con otro israelí, aun viviendo a pocos kilómetros de distancia (Hammack, 2008).

Llegar a la educación superior desafía la propia identidad de cada estudiante. Esta transición supone una importante oportunidad de apertura en la narrativa personal, inaugurando un nuevo capítulo en la historia de cada estudiante. La experiencia orienta a incluir en la propia identidad las narrativas de cada institución, y también las específicas de cada carrera, movimiento donde resulta importante conservar sentido de continuidad y coherencia individual en medio del cambio.

Por lo anterior, la transición secundaria-educación superior representa un hito capaz de transformar la propia comprensión de sí. Esta tarea –nada fácil en general– en ocasiones puede volverse un problema, una amenaza a la propia identidad (Bourgeois, 2009). Para algunos, el costo de esta transición puede ser muy alto en términos identitarios.

Por ejemplo, afrontar este desafío puede ser amenazante cuando las narrativas y prácticas dominantes en el nuevo contexto no ofrecen recono-

cimiento o valoración a los grupos sociales o contextos desde donde los estudiantes han construido su propia identidad (Sobrero *et al.*, 2014).

Otra amenaza puede emerger desde el entorno familiar, los amigos del barrio y quienes han conocido al estudiante desde antes de la transición. Cuando personas significativas hacen señalamientos negativos sobre algunos cambios en proceso (por ejemplo en lenguaje, en estética o en visión de mundo), reclamando al estudiante por una supuesta incoherencia en su transformación respecto a lo que *antes era*, pueden emerger tensiones importantes (Gallardo, *et al.*, 2014).

En escenarios como los descritos, podría ocurrir que un estudiante sienta que no tiene cabida en el nuevo contexto, o bien que sumergirse en el nuevo entorno lo alejará demasiado de sus orígenes. Experiencias de desajuste identitario como los referidos provocan vivencias que dificultan la pertenencia a uno u otro ambiente significativo (Lehmann, 2013).

- 2. Poner a prueba una opción vocacional en relación al propio proyecto de vida:** la historia que las personas cuentan de sí –la identidad narrativa de cada quien– no busca solo articular coherentemente eventos pasados para dar sentido al presente, sino también enlazar las nuevas vivencias con futuros posibles, imaginados y deseados (Sebastián *et al.*, 2016; Zittoun *et al.*, 2013).

Así, la propia identidad en desarrollo tiende a vincularse con la expresión más o menos concreta de un proyecto de vida personal. Este proyecto, construido y deconstruido permanentemente, orienta el futuro personal a partir del análisis del propio pasado y presente, justificando las decisiones realizadas (Rojas Otálora y Suarez Barros, 2017).

Con el ingreso a la educación superior fruto de una opción vocacional específica y el conocimiento concreto de aquello que una carrera ofrece al futuro individual, el proyecto de vida personal puede cuestionarse, fragmentarse, reforzarse o incluso extraviarse a ojos del propio estudiante. El viejo dicho *otra cosa es con guitarra* aplica perfectamente aquí al contraste entre lo imaginado y lo que realmente significa estudiar una carrera.

A esto se añade que la armonía entre la elección de una carrera y el proyecto de vida personal puede diferir entre estudiantes. Así, no es de extrañar que el primer día de clases algunos estudiantes declaren haber llegado a *la carrera de sus sueños*, donde *siempre* quisieron estudiar, y que al mismo tiempo otros señalen *haber tenido que entrar* a la carrera porque *no les alcanzó* el puntaje para lo que querían, o por mero descarte (Freire Hermosilla, Rodríguez Arratia y Solórzano Marchant, 2010).

El ingreso a la educación superior puede llevar a cuestionar el proyecto de vida de cada estudiante, poniendo en tensión en ocasiones la elección vocacional de carrera. Estas situaciones de incertidumbre pueden generar malestar entre algunos estudiantes. En último término, esta tensión puede llevar a la salida temprana de la carrera elegida.

Al mismo tiempo, al contar con más información y nuevos referentes para imaginarse a futuro desde una carrera específica, los estudiantes pueden encontrar una oportunidad relevante para construir nuevas

proyecciones personales, articulando con más fuerza y motivación su elección vocacional.

- 3. Desarrollar relaciones interpersonales de apoyo, confianza e intimidad:** transitar y aprender en la educación superior supone ubicarse en un plano que, necesariamente, exige a cada estudiante la creación de vínculos interpersonales. Estas relaciones pueden ser relativamente asimétricas, con académicos y profesionales, o más bien horizontales, con compañeros, compañeras y pares de años mayores (Pascarella & Terenzini, 2005).

Relaciones sociales de buen trato, apoyo y cuidado facilitan el proceso de ajuste a la institución educativa (Tinto, 2015; Sanhueza *et al.*, 2017). La existencia de este tipo de vínculos favorece la construcción de sentido de pertenencia con la institución, especialmente cuando los estudiantes se perciben valorados y apreciados por otros (Schlossber, 1985, en Strayhorn, 2016). Si bien crear redes de apoyo y cuidado en la institución resulta un desafío para todos, es importante constatar que algunos estudiantes cuentan con ventaja al respecto, encontrando más rostros conocidos en su primer día de clases en relación a quienes llegan sin conocidos a este nivel educativo (por venir desde otro país o región o por pertenecer a grupos sociales menos representados en la institución, por ejemplo).

Llegar a la educación superior sin redes previas ni referentes del propio grupo podría suponer mayores dificultades para formar relaciones cercanas durante los primeros meses en la institución (v.g. Gallardo *et al.*, 2016; Roberts y Rosenwald, 2013).

Además, es importante considerar que contar con diversidad estudiantil (por origen social o territorial, por ejemplo) en una carrera e incluso en una misma sala de clases, no asegura necesariamente integración entre los estudiantes, pudiendo existir segregación entre estudiantes en los espacios comunes de relación (De Tezanos-Pinto, Gallardo, Berger, Valenzuela, Palacios, Rasse y Ullóa, 2015).

Si desde las instituciones educativas no se gestiona la diversidad ni se ofrecen oportunidades de contacto positivo entre distintos grupos, pueden primar los prejuicios en las relaciones entre pares diversos (Ortiz, 2017).

- 4. Sostener y crear nuevas relaciones de apoyo, cuidado y confianza con familia de origen:** a la educación superior no solo ingresan los estudiantes. La familia nuclear también participa de este proceso. Su apoyo en esta etapa vital es crucial (Scabini, Marta y Lanz, 2006). Las familias colocan sus experiencias al servicio de la transición, constatan en ocasiones las brechas entre lo que pueden ofrecer y lo que demanda la educación superior e instalan sus expectativas respecto a los estudios de cada estudiante. Al mismo tiempo, los grupos familiares demandan presencia en el hogar, proyectan el egreso y típicamente sostienen económicamente a los estudiantes. En momentos de incertidumbre o malestar, las familias pueden favorecer la persistencia en los estudios (Byun, Meece y Agger, 2017; Ezcurra, 2005; Gamallo y Nuñez, 2013, Tachine, Cabrera & Yellow Bird, 2017). Sin embargo, la propia familia en ocasiones puede representar una fuente de ten-

sión para los estudiantes, por falta de comprensión o por la emergencia de exigencias domésticas o financieras hacia los estudiantes (Ezcurra, 2005). Por lo anterior, es importante constatar que el ingreso a la educación superior demanda a los estudiantes a sostener y recrear las relaciones establecidas con sus familias. En este marco, negociar el vínculo de cuidado y afecto puede volverse un desafío importante. Los estudiantes requieren contar con espacios y tiempos para estudiar y, al mismo tiempo, esperan ser comprendidos frente a las nuevas demandas y dificultades de la educación terciaria (Kiyama *et al.*, 2015).

Además, las instituciones de educación superior no debieran dar por descontado que todas las familias comprenden los códigos y exigencias emocionales, intelectuales, materiales y temporales que esta formación reclama de los estudiantes. Orientar al respecto, favoreciendo el apoyo y acompañamiento en este proceso por parte de las diversas familias podría resultar una acción a considerar.

- 5. Enfrentar nuevas formas de exigencia académica y poner a prueba el propio autoconcepto académico:** si bien algunos colegios forman en niveles de exigencia alto a sus estudiantes, para muchos las demandas académicas en la educación superior resultan un quiebre importante que exigen adaptación.

Aprender a llevar “el ritmo” de una carrera no es tarea sencilla, y para muchos estudiantes supondrá un monto de tensión a sobrellevar durante su paso a la educación superior. A esta presión, incrementada en períodos de evaluación, se suma el desafío de interpretar las retroalimentaciones recibidas.

Una mala nota puede hacer mella respecto al autoconcepto académico de un estudiante, entendido como la representación que un estudiante tiene “de sí mismo como aprendiz, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional” (Miras, 2010, p. 312).

Este autoconcepto tendría diversas fuentes, siendo las experiencias de éxito y fracaso previas, los mensajes sociales recibidos respecto a las propias capacidades y la experiencia de comparación con los compañeros aspectos fundantes. Cuán hábil o no se perciba un estudiante en una determinada instancia de aprendizaje puede influir en su involucramiento, su inversión cognitiva y sus afectos ligados a la tarea (Bourgeois, 2009).

Además, el tipo de creencias respecto a la inteligencia que maneje cada estudiante sobre sus capacidades influirá en sus reacciones frente a las dificultades. Si los estudiantes creen que la inteligencia es una propiedad fija y cada nota un reflejo de sus capacidades, entonces podrían desistir frente a bajos rendimientos, mostrando respuestas de desesperanza. Si por el contrario, los estudiantes creen que la inteligencia (su inteligencia) es incremental, que sus capacidades son susceptibles de modificación en virtud de esfuerzo y solicitud de ayuda, entonces es más probable sostenerse y persistir en actividades complejas (Dweck, 1999), pese al “golpe” que supone una mala nota para el autoconcepto.

6. Aprender a pensar al modo de una comunidad académica específica: al final del primer año de carrera, no es extraño constatar que los estudiantes perciban un cambio importante en su modo de pensar y ver el mundo.

Por ejemplo, es frecuente escuchar desde alumnos iniciados en Arquitectura que reconozcan “mirar la ciudad con otros ojos”, valorando estructuras y formas de manera distinta a la que habrían sostenido en el pasado. Su experiencia estética con el mundo circundante es diferente. Han aprendido a percibir con las categorías ofrecidas por la formación, logrando ver “más allá del sentido común”. Este cambio no resulta sorprendente, parece *natural*, pero representa un proceso absolutamente fascinante y desafiante de aprendizaje y transformación.

Aun cuando no siempre se declara de manera directa, toda formación en educación superior sostiene como expectativa que sus estudiantes aprendan a pensar, sentir y actuar al modo de una profesión específica. Esta es la expectativa sostenida en la acción docente y es también la expectativa de los estudiantes, que eligen una carrera para *llegar a ser* un profesional de la misma.

El aprendizaje de cada profesión supone participar de una comunidad de práctica específica, situada en un contexto y tiempo histórico particular (Wenger, 2001; Carlino, 2005). Cada carrera opera sobre el presente de los estudiantes en función de un perfil de egreso a formar, de un futuro imaginado, sea este declarado o implícito en las prácticas cotidianas de enseñanza.

Clase a clase, semestre a semestre, las instituciones de educación superior construyen condiciones para la constitución de un futuro profesional, alguien a quien en cada carrera poder denominar como *colega* sin dudar de la existencia de rasgos generales compartidos en su modo de leer, interpretar y actuar sobre la realidad. La llegada a cada comunidad académica exige a los nuevos miembros a aprender lo evidente y lo sutil, lo declarado y lo implícito que terminará brindándoles pertenencia (Carlino, 2005).

En este desafío, algunos estudiantes llegarán con claves previas para comprender lo valorado en su carrera, logrando destacar y pertenecer rápidamente. Algunos sabrán pronto cómo *jugar el juego* que cada formación demanda, pudiendo adaptarse rápidamente y participar activamente de los modos esperados. Otros podrán llegar con menos bagaje previo al respecto, encontrando mayores brechas para participar, hacerse presentes y aprender en el nuevo contexto. Traducir lo valorado, nombrar lo que por costumbre ya no se indica explícitamente –aunque se exija permanentemente– y tomar nota de demandas que podrían representar barreras arbitrarias al aprendizaje es tarea de las instituciones y de cada carrera (Carlino, 2005).

7. Desarrollar autonomía para asumir responsabilidades: al final del día, por más apoyos que se ofrezcan desde las instituciones y desde las familias, el juicio sobre los resultados de un proceso de aprendizaje recaerá siempre sobre los hombros de los estudiantes. La responsabilidad por las acciones y el desempeño es individual. Aprender esto es desafiante para

todo estudiante. En el contexto actual, reciben mensajes ambiguos respecto a su autonomía.

Por una parte, la educación superior opera como “el más grande aplazamiento organizado y artificial de la adultez” (Erikson, 1994, p. 565). Esto implica participar de instituciones educativas y sistemas familiares que esperan –típicamente– que cada estudiante posponga la asunción de responsabilidades mayores (cuidado de otros, crianza y generatividad), para así continuar en posición de aprendices más allá de la vida escolar, al menos hasta alcanzar un título.

Por otra parte, la expectativa tradicional de quienes trabajan en este nivel educativo es que los estudiantes exhiban absoluta autonomía, tanto respecto a su aprendizaje como a su vida personal. Se espera que los estudiantes sean capaces de autorregularse en sus estudios, vida social y descanso, ajustando con equilibrio distintas demandas, considerando como desvío de lo “normal” al estudiante que no logra responder a este modelo (Labarca, 2017).

No es posible dar por sentado que todo nuevo alumno haya recibido previamente las herramientas para actuar con autonomía. Parte del desafío de la transición es aprender a hacer esto, incluso sin contar con claves previas. Por ello es que las habilidades de autorregulación y gestión de sí han de ser activamente orientadas desde el ingreso a la educación superior. Con mayor razón si se considera que el actual sistema escolar en Chile forma muy parcialmente en autonomía (Castillo & Contreras, 2014). En la medida que se ofrezcan oportunidades y soportes, es posible aprender estos modos de hacer altamente valorados y exigidos en la educación superior.

Además, resulta importante constatar que en Latinoamérica, por lo general, durante su formación los estudiantes seguirán siendo dependientes económica y afectivamente de sus familias (Marzana, Pérez-Acosta, Elena y González, 2010). Así, para quienes acceden a la educación superior sin dejar el hogar familiar, desarrollar autonomía tendrá un margen de tiempo mayor, una moratoria psicosocial extendida para su despliegue. Distinto será el caso para quienes deciden tomar estudios tras insertarse formalmente en el mundo laboral o para quienes migran de ciudad para estudiar, dejando la casa de sus padres (Ezcurra, 2005; Gamallo y Núñez, 2013, Tachine *et al.*, 2017; Zimmerman, Di Benedetto, Diment, 2008).

Los siete desafíos recién presentados serían compartidos entre quienes ingresan por primera vez a la educación superior. Integrarse social y académicamente es parte del proceso de transición a este nivel educativo. Integrar esta experiencia en relación a la propia identidad y al proyecto de vida personal también será una tarea compartida. Aprender a pensar al modo de una comunidad específica es un desafío que acompaña la construcción del futuro profesional por el cual se ha elegido una formación.

Ahora bien, aun cuando estos siete desafíos sean comunes a cada nueva generación de estudiantes, es relevante sostener que entre los estudiantes existirían condiciones desiguales para afrontarlos. Trayectorias educativas y vitales distintas y en ocasiones muy distantes, promueven disposiciones y recursos disímiles al momento de intentar participar y aprender en la educación supe-

rior (De Clercq *et al.*, 2016). Además, las prácticas educativas en este nivel no siempre resultan inclusivas ni sensibles a perfiles juveniles heterogéneos, aumentando el riesgo de incomodidad, malestar, desaliento e incluso salida temprana desde una carrera.

Junto a los desafíos compartidos recién presentados, existirían otras condiciones específicas que podrían traer consigo tensiones importantes para algunos estudiantes. Estas condiciones o estresores psicosociales específicos representan *influencias no normativas* sobre el desarrollo (Baltes, 1983). La presencia de alguna de estas influencias podría afectar las trayectorias de aprendizaje de estudiantes específicos, especialmente si las condiciones de funcionamiento habitual de las instituciones no son sensibles a estas particularidades.

Las influencias no normativas son diversas. Revisar cada posible situación o condición que configure este tipo de tensión resulta siempre un trabajo incompleto. Algunas de estas influencias podrían ser transitorias. Otras podrían ser permanentes. La capacidad de reacción individual y colectiva frente a ellos resulta también variable. Por lo tanto, en su identificación estas situaciones han de ser asumidas siempre como estresores *potenciales*, siendo imposible afirmar la magnitud de su impacto en la vida de individuos específicos.

Con el fin de ilustrar este tipo de estresores psicosociales, capaces de afectar el proceso de aprendizaje y transición a la educación superior, se ofrecerán a continuación algunos ejemplos:

- a. Fallecimiento de un familiar.
- b. Situación de discapacidad permanente.
- c. La necesidad de dedicarse al cuidado de un adulto en la familia.
- d. Combinar maternidad / paternidad y estudios universitarios.
- e. La pérdida de ingresos principales en el hogar familiar por cesantía.
- f. La necesidad de combinar trabajo y estudios.
- g. Enfrentar violencia en la pareja / matrimonio durante los estudios.
- h. Consumo problemático de drogas / alcohol.
- i. Vivir a más de dos horas de distancia promedio del lugar de estudios.
- j. Experimentar discriminación en programa de estudios por parte de compañeros y/o docentes.

Frente a esta amplitud de temáticas, las instituciones pueden generar y activar redes de apoyo internas y externas, elaborar programas de atención específicos, promover bolsas de trabajo, elaborar protocolos de acción, etc. En cada institución es posible realizar acciones para prevenir impactos específicos en la trayectoria académica de algunos estudiantes, es posible intervenir a tiempo para detener una situación compleja y también es factible promover orientaciones generales que fomenten bienestar para toda la comunidad académica.

Si bien son típicamente encargados de Asuntos Estudiantiles y profesionales de salud institucional quienes se dedican a velar por estas temáticas, en toda comunidad académica cada quien puede desarrollar sensibilidad y capacidad de reacción. Las instituciones –sus académicos, profesionales, tutores, ayudantes, encargados de asuntos estudiantiles y directivos– pueden actuar con el fin de

brindar herramientas generales para el afrontamiento de los desafíos comunes antes referidos, así como también construir capacidad de reacción frente a situaciones específicas, no normativas.

Por ejemplo, es posible avanzar en la construcción de climas de campus acogedores, forjar carreras sensibles a la diversidad, promover relaciones interpersonales bien tratantes y brindar apoyos orientados a favorecer el acceso, el sentido de pertenencia y la permanencia de todos los estudiantes (Strayhorn, 2016; Tinto, 2015).

En lo que sigue se describirá brevemente el rol posible de las instituciones en relación a la transición de sus nuevos estudiantes a la educación superior, con la inclusión como horizonte para la acción.

ROL DE LAS INSTITUCIONES EN FUNCIÓN DE LA INCLUSIÓN Y EL BIENESTAR ESTUDIANTIL EN LA TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A los planteamientos ofrecidos por este documento los atraviesa una certeza. Esta es que los resultados de aprendizaje de cada estudiante no ocurren en el vacío social. Los resultados académicos –en general, y también los específicos de la transición a la educación superior– se producen siempre en el marco de relaciones sociales, dentro de contextos culturales históricamente producidos en las comunidades académicas de cada institución.

No basta entonces con conocer las trayectorias previas de los estudiantes para explicar su rendimiento académico. Para alcanzar una comprensión justa sobre las posiciones finales alcanzadas por una generación de estudiantes –al finalizar un semestre, por ejemplo– importa incluir las situaciones concretas de intercambio, soporte o exclusión ofrecidas por cada contexto de aprendizaje en el proceso (Baquero, 2008; Gallardo y Sebastián, 2016).

De este modo, no depende nunca en exclusiva de las acciones de cada estudiante –ni de sus condiciones previas– el tipo de trayectoria que despliegue en la educación superior. La responsabilidad final será individual, pero el proceso debe ser asumido de manera situada e interdependiente, siendo responsabilidad de cada institución ofrecer oportunidades justas para el desarrollo estudiantil.

¿Qué significa ofrecer oportunidades justas en educación superior? Significa preguntarse siempre, en cada acción educativa (curricular, cocurricular y extracurricular), cuáles son y cómo reducir las barreras existentes en vistas de favorecer la presencia, el aprendizaje y la participación de cada estudiante en condiciones de igualdad con sus iguales. Solo así se puede aspirar de manera concreta a la inclusión (Echeita & Ainscow, 2011; Terigi, 2014).

Favorecer activamente la inclusión es un deber a asumir por las instituciones de educación superior (UNESCO, 1998; 2009), más aun si se considera a la educación como un derecho humano cuya garantía ha de extenderse a lo largo de la vida (McCowan, 2014). Esto supone transformar los contextos, para que así todos tengan cabida en ellos. Implica pensar a las instituciones de educación superior como ámbitos privilegiados para el progreso de la sociedad toda.

Apoyar institucionalmente los procesos de transición a la educación superior implica velar por el bienestar de todos y la construcción de sentido de pertenencia (Gallardo *et al.*, 2016; Strayhorn, 2016). Esto supone observar las relaciones sociales entre pares y las relaciones entre estudiantes y profesores, además de las actividades de aprendizaje, los contenidos curriculares y prácticas discursivas dominantes en las culturas académicas de llegada, interpretando su potencial de inclusión o exclusión. Avanzar en esta línea exige actuar y reflexionar sobre la acción profesional y académica de manera permanente, incluyendo en el ejercicio a docentes, funcionarios de asuntos estudiantiles, profesionales de apoyo, tutores pares y ayudantes de cátedra, entre otros.

Asumir la inclusión como desafío implica además no perder de vista nunca la perspectiva de los propios estudiantes, dando voz a quienes están dirigidas estas políticas y prácticas, incluso en sus etapas de diseño y evaluación.

Conocer los desafíos que viven los estudiantes en su transición a la educación superior, y ofrecer soporte en este proceso, es un ejemplo de acción reflexiva a desarrollar.

En el actual escenario de ampliación global de la educación superior, es importante constatar que el debilitamiento de los obstáculos al acceso no ha significado el fin de las barreras sociales, ni tampoco la abolición de las diversas formas de discriminación existentes en las sociedades latinoamericanas (Gentili, 2001). Estas barreras persisten, reflejadas tanto en la segregación y segmentación social entre instituciones de educación superior, como también en el desplazamiento de barreras de exclusión, prejuicio y conflicto social hacia el propio interior de estas.

De forma análoga a lo que se ha referido para la educación escolar (IIFE-UNESCO, 2010), hoy en día los excluidos de la educación superior son tanto los que todavía no pueden acceder a este plano como también quienes estando *dentro* del sistema no conectan, no acceden a aprendizajes relevantes ni logran dar sentido a esta experiencia. La amenaza de *inclusión excluyente* en educación superior debiera mantener viva la preocupación institucional por la construcción de sentido de pertenencia, bienestar y aprendizajes en todos sus estudiantes, a lo largo de la formación y en particular en la transición a este nivel formativo.

En este camino, resulta importante constatar desde las instituciones que la inclusión es un proceso permanente (Echeita y Ainscow, 2011). Siempre será posible identificar nuevas barreras que obstaculicen la participación, presencia y/o aprendizaje de algunos grupos en condiciones de igualdad con sus iguales en contextos de desarrollo humano.

En consecuencia, siempre será posible identificar nuevas oportunidades de mejoramiento y transformación. La educación superior se construye a diario, no hay nada tallado en piedra aquí, todo puede ser sometido a reflexión en función de un bien mayor como es la inclusión y el derecho a la educación de las nuevas generaciones estudiantiles. Lo que hoy se desarrolle dará forma y será juzgado desde el futuro de este ámbito.

REFERENCIAS

- Baltes, P. (1983). Psicología evolutiva del ciclo vital. Algunas observaciones convergentes sobre historia y teoría. En Marchesi, Carretero y Palacios (Eds.), *Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Baquero, R. (2008). De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas. En R. Baquero, A. Pérez y A. Toscano (Eds.), *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar* (pp. 15-31). Rosario: Homo Sapiens.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5, 8, pp. 5-31.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la Sociología Reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Metropolitana. Trabajo presentado en las XIII Jornadas Internacionales de Psicología Educacional, Universidad de La Serena, La Serena, Chile.

- Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D. y Vergara, M. (2014). Experiencia de la transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo*, 51 (2). doi: 10.7764/PEL.51.2.2014.10
- Gallardo, G., Vergara, M. y Pérez, M. (2017). “Hubo que ponerle mucho empeño” *Transición a la Universidad de estudiantes beneficiarios de la Beca de Nivelación Académica (BNA) en una universidad Selectiva de la RM*. Trabajo presentado en el Cuarto Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago, Chile.
- Gamallo, G. y Núñez, P. (2013). La “aventura del héroe”: proyectos migratorios de los estudiantes universitarios de Río Negro. *Trabajo y Sociedad*, 20. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712013000100005
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Revista Docencia*, 15, pp. 4-11.
- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata Ediciones.
- Gutiérrez, A. (2010). A modo de introducción. Los conceptos centrales en la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. Introducción. En Bourdieu, P. *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Habel, C. & Whitman, K. (2016). Opening spaces of academic culture: Doors of perception, heaven and hell. *Higher Education Research and Development*, 35 (1), 71-83. doi: 10.1080/07294360.2015.1133570
- Hammack, P.L. (2011). Narrative and the politics of meaning. *Narrative Inquiry*, 21, 2, pp. 311-318.
- Hammack, P.L. (2008). Narrative and the Cultural Psychology of Identity. En *Personality and Social Psychology Review*, 12, (3), 222-247.
- IIPE-UNESCO (2010). La escuela media que queremos. Parlamento Juvenil del Mercosur 2010. Cuadernillo para docentes. Buenos Aires: UNICEF-OEA-IIPE-UNESCO.
- Kiyama, J.M., Harper, C.E., Ramos, D., Aguayo, D., Page, L.A. & Riester, K.A. (2015). Parent and Family Engagement in Higher Education: Parent and Family Engagement in Higher Education. *ASHE Higher Education Report*, 41(6), 1-94. <https://doi.org/10.1002/aehe.20024>
- Labarca, I. (2017). *Estudio exploratorio de las Representaciones Sociales de docentes de primer año universitario sobre perfiles de alumnos típicos y atípicos en una universidad CRUCh*. Tesis presentada a la Escuela de Psi-

ciología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Psicología, Mención en Psicología Educacional.

- Lehmann, W. (2013). Habitus transformation and hidden injuries: successful working-class university students. *Sociology of Education*, 87(1), 1-15. doi: 10.1177/0038040713498777
- Leyton, D., Vásquez, A. & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): Resultados de una investigación. *Calidad en la educación*, 37 (2), 61-97. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt969.pdf>
- Marzana, D., Pérez-Acosta, A., Marta, E. & González, M.I. (2010). La transición a la edad adulta en Colombia: una lectura relacional. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1), 99-112.
- Matus Cánovas, C., & Haye Molina, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(especial), 135-146. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300009>
- McAdams, D. & McLean, K. (2013). Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22, 3, pp. 233-238.
- McAdams, D. (2006). The role of narrative in personality psychology today. *Narrative Inquiry*, 16:1, pp. 11-18.
- McAdams, D.P. (2014). The life narrative at midlife. In B. Schiff (Ed.), *Re-reading Personal Narrative and the Life Course. New Directions for Child and Adolescent Development*, 145, pp. 57-69.
- McCowan, T. (2014). *Education as a Human Right. Principles for a Universal Entitlement to Learning*. London: Bloomsbury Academic.
- Miras, M. (2010 [2001]). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortiz, I. (2016). Contacto entre estudiantes de distinto origen social en un escenario escolar inclusivo. En P. Freire, R. Moretti & F. Burrows (Eds.). *Aprender con otros. Aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How College Affects Students. Volume 2: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Prilleltensky, I. (2012) Wellness as fairness. *American Journal of Community Psychology*, 49(1-2), 1-21. doi: 10.1007/s10464-011-9448-8
- Reay, D. (2015) Habitus and the psychosocial: Bourdieu with feelings. *Cambridge Journal of Education*, 45 (1), 9-23. doi: 10.1080/0305764X.2014.990420

- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2009). ‘Fitting in’ or ‘standing out’: working class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, iFirst Article, 1-18. doi: 10.1080/01411920902878925
- Roberts, J.S. & Rosenwald, G.C. (2013). Ever upward and no turning back: social mobility and identity formation among first generation college students. En D. P. McAdams, R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *Turns in the road. Narrative studies of lives in transition* (pp. 91-119). Washington D.C.: American Psychological Association (APA).
- Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334, pp. 391-414.
- Rojas Otálora, A. & Suárez Barros, A.S. (2017). Life Project: Perceptions and Experiences Associated with the Welfare Students in Virtual Mode. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 150-156. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.056>
- Sanhueza, M., Goñi, F. & Gallardo, G. (2017). Actividades institucionales de bienvenida: favorecer la transición colegio-universidad promoviendo el sentido de pertenencia. *Cuadernos de inclusión 1*, 31-45. Santiago de Chile: PAIEP USACH.
- Scabini, E., Marta, E. & Lanz, M. (2006). *Transition to adulthood and family relations: an intergenerational perspective*. New York: Psychology Press.
- Sebastián, C., Gallardo, G. y Calderón, M. (2016). Sentido identitario de la formación. Una propuesta para articular el desarrollo de la identidad y el aprendizaje en contextos educativos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12 (3), 4-12.
- Soares, A., Almeida, L., Diniz, A. & Guisande, M.A. (2006). Construcción y validación de un Modelo Multidimensional de Ajuste de los jóvenes al Contexto Universitario. *Psicothema*, 18(2), 249-255. Recuperado de www.psicothema.com/pdf/3206.pdf
- Sobrero, V., Lara-Quinteros, R., Méndez, P. & Suazo, B. (2014). Equidad y diversidad en universidades selectivas: la experiencia de estudiantes con ingresos especiales en las carreras de la salud. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 152-164. Recuperado de pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pell/article/view/669/1315
- Strayhorn, T. (2016). *Student Development Theory in Higher Education: A Social Psychological Approach*. New York: Routledge
- Tachine, A., Cabrera, N. & Yellow Bird, E. (2017). Home away from home: Native American Students’ Sense of belonging During Their First Year in College. *The Journal of Higher Education*, 88 (5). doi:10.1080/00221546.2016.1257322

- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En C. Feijoó & M. Poggi (Coords.) Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión (pp. 217-234). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Tinto, V. (2015). Through the eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 0 (0), 1-16. doi: 10.1177/1521025115621917
- Tomasello, M. (2007). Los orígenes culturales de la cognición humana. Buenos Aires: Amorrortu.
- UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Informe final de la Conferencia Mundial sobre la educación superior*. París: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.
- Walton, G.M. & Cohen, G. L. (2007). A question of belonging: race, social fit, and achievement. *Journal of personality and social psychology*, 92 (1), 82-96. doi: 10.1037/0022-3514.92.1.82
- Wenger, E. (1991). Comunidades de práctica. Aprendizaje, Significado e Identidad. Barcelona: Paidós.
- Zimmerman, M., Di Benedetto, S. y Diment, E. (2008). No te avisan cuándo borran el pizarrón... *SUMMA Psicológica UST*, 5(1), 45-51.
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: the role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23 (2), 165-181. doi: 10.1007/BF03172743
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of Life-Course Transitions: A Methodological Reflection. En Valsiner, J., Molenaar, P., Lyra, M., Chaudhary, N. (Eds.), *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences*. New York: Springer.
- Zittoun, T., Duveen, G., Gillespie, A., Ivinson, G. & Psaltis, C. (2003). The use of symbolic resources in developmental transitions. *Culture & Psychology*, 9(4), 415-448. doi: 10.1177/1354067X0394006
- Zittoun, T., Valsiner, J., Gonçalves, M.M., Salgado, J., Vedeler, D. & Ferring, D. (2013). *Human development in the life course: Melodies of living*. Cambridge University Press.

ESTUDIANTES FRENTE A UNA UNIVERSIDAD INCLUSIVA: UN DESAFÍO DE INTEGRACIÓN EFECTIVA

JAVIERA RODRÍGUEZ P.⁵⁹

Hace cerca de un año, la expresidenta Michelle Bachelet anunció en su cuenta pública que en 2018 la gratuidad en educación superior universitaria, técnica y profesional se extendería al 60% de los estudiantes más vulnerables del país. Una política controversial que, con dudas y desconfianzas de múltiples sectores, se convertiría en una “realidad que avanzaría a paso firme” en palabras de la anterior mandataria. Cerca de 260 mil estudiantes habían recibido el beneficio para ese entonces y dentro de ese número, al menos cuatro mil pertenecían a la Universidad Católica.

EL SELLO DE LA UC

No fue una historia color de rosa para esta casa de estudios. El proyecto de gratuidad fue ampliamente debatido en la comunidad universitaria, pues su posible adscripción dejaba más preguntas que respuestas: ¿y la autonomía? ¿Y los fondos? ¿Y los estudiantes? Un tira y afloja que solo pudo ser resuelto entre el cruce de la proyección de una universidad más inclusiva y la oportunidad que implicaba *participar del sistema para poder mejorarlo*.

Así, el 2015 la Pontificia Universidad Católica de Chile adhirió al proyecto de gratuidad propuesto por el gobierno, argumentando en su sitio web que “el dar acceso a una educación de calidad a aquellos jóvenes talentosos y en condiciones de vulnerabilidad” era parte de su misión. A cerca de 3 años de esa decisión, los alumnos de la UC que cuentan con el beneficio son aproximadamente 4.700, siendo alrededor de 1.200 de primer año y 3.500 de cursos superiores. Si hoy el número total de matriculados en el 2018 rodea los cinco mil, es posible afirmar que *uno de cada cinco estudiantes de la UC estudia con gratuidad*.

⁵⁹ Javiera Rodríguez, estudiante de periodismo y consejera superior de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ha sido ayudante de varios cursos y es minor en Políticas Públicas.

Graduación efectiva

Y aún no es una historia rosa. Un informe del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE) del Ministerio de Educación (Mineduc) alertó sobre la estrecha relación entre abandono de estudios y nivel socioeconómico del estudiante. Este informe señala que hay una mayor prevalencia a la deserción en grupos de menores ingresos y de menor educación de los padres, lo cual se traduce en que los alumnos que asistieron a colegios particulares pagados y subvencionados tienen un 18% de mayores probabilidades de persistir en el sistema de educación superior al segundo año que quienes provienen de colegios municipales (Santelices, 2013).

Pero en la práctica, ¿qué tan difícil es para estos estudiantes poder terminar una carrera? Según un informe del Servicio de Información de educación superior (SIES) del Mineduc, el 92,7% de la primera generación de estudiantes con gratuidad se mantuvo durante el 2017 en el sistema. Los números, a simple vista, están en verde y si se les compara con estudiantes que no accedieron a este beneficio, pueden sorprender: la tasa de persistencia de estos últimos solo alcanza un 78,6%.

Bajo la alfombra

Si bien los datos analizados responden a una realidad más bien general del sistema de educación superior, cuando se observan las cifras de la UC y aún más específico, del propio sistema de eliminación de la universidad (el cual combina factores como rendimiento académico y avance curricular para tomar determinaciones), los números en verde cambian de color inmediatamente. Según información de la misma casa de estudios, solo para el segundo semestre del 2017, 675 alumnos cayeron en causal de eliminación y alrededor de la mitad de ellos había ingresado vía admisión inclusiva (PACE, BEA o Talento e Inclusión, contemplando las tres los factores socioeconómicos para su otorgamiento) o con el beneficio de Gratuidad.

“Por mí y por todos mis compañeros”

El desafío de permanencia es un desafío de integración que debe tener sus raíces en el aporte que puede hacer la misma comunidad. Un capítulo del libro *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis*, señala que la retención no es únicamente un problema de carácter individual, sino que “responde también a responsabilidades sociales vinculadas al nivel socioeconómico que redundan en una mala formación en el sistema escolar, en el pobre desarrollo del capital cultural y, generalmente, en la preparación que recibe el postulante para incorporarse a la educación superior” (Espinoza & González, 2015).

Tal como lo indica Verónica Himmel (2002), *sobrevivir* a la universidad requiere de “respuestas efectivas a las diversas demandas de los sistemas académicos y sociales de la educación superior”. En ese sentido, se vuelve pertinente explicitar de qué manera los pares pueden hacerse responsables generando medidas de carácter académico-social.

Estudiantes activos

Sin prejuicio de todas las herramientas que entrega la misma institución, como por ejemplo a través del Centro de Apoyo al Rendimiento Académico (CARA) o por medio de talleres de reforzamiento, el soporte que nace desde el mismo entorno del estudiante puede hacer una diferencia. En la UC estos tipos de medidas generalmente tienen un carácter mixto, donde el alumnado que entrega apoyo a sus pares es guiado por administrativos y profesionales. A continuación, un listado general de acciones con una breve descripción:

Cuerpo de tutores

En gran parte de las facultades de la universidad existen programas de tutores. Estos consisten en que alumnos de generaciones mayores apadrinan y acompañan a novatos en su proceso de adaptación a la universidad. A través de los tutores, los estudiantes resuelven dudas del funcionamiento mismo de la institución, sobre cuestiones académicas o de integración social.

Ayudantías

Cuerpo de ayudantes

En gran parte de los cursos de la UC existe la figura de *ayudante*, que depende de la coordinación entre la Unidad Académica y el profesorado. El ayudante es un alumno (en algunos casos puede no ser alumno regular) que tiene la función de apoyar al docente en diferentes materias relacionadas con el ramo, como así también puede ayudar en la generación de reforzamientos para los estudiantes.

Reforzamientos extra

En algunas carreras, estudiantes se organizan (como por ejemplo a través del programa *Lo Damos Vuelta*) para preparar reforzamientos extra a las ayudantías de ciertos cursos de manera gratuita.

Consejeros Académicos

En cada carrera de la UC hay un consejero académico, quien es un estudiante electo democráticamente por sus compañeros, encargado de las políticas

académicas y de asuntos curriculares de su unidad. Así también es aquel que gestiona la defensa y apoyo hacia alumnos que cayeron en causal de eliminación ante la Comisión de Facultad.

Apuntes

En muchas facultades los estudiantes han generado *centrales de apuntes* digitales o físicos y disponibles para toda la comunidad, armando repositorios sobre ejercicios, material de apoyo, textos, entre otros.

DESAFÍOS

Cuando se habla de Gratuidad o de la aplicación de nuevos sistemas de admisión que buscan ampliar las oportunidades de acceso a jóvenes que aspiran a ser la primera generación de universitarios, es hablar de un nuevo panorama educativo donde el Estado y las instituciones proyectan un interés por plasmar este sello inclusivo. “El aumento sostenido en los recursos provistos por el Estado en materia de ayudas estudiantiles para favorecer un acceso más equitativo a este tipo de educación y el consecuente aumento sostenido de las expectativas de los jóvenes y su entorno familiar por el ingreso a la educación terciaria son muestra de este nuevo escenario” (Castillo & Cabezas, 2010).

Esta óptica inclusiva compromete no solo al marco institucional, sino que debe permear a quienes lo componen. Es por eso por lo que, de acuerdo con las acciones y programas anteriormente mencionados, se plantean cuatro desafíos para trabajar en pos de la integración efectiva como comunidad universitaria.

a. Fomento a la generación de iniciativas de integración

Potenciar actividades estudiantiles que tengan como objetivos concientizar sobre la inclusión de pares y la generación de proyectos.

Tal es el caso del programa *MindHandHeart* del MIT, una coalición entre estudiantes, profesores y el personal de la institución, que busca promover el bienestar de la comunidad. El programa está abierto a recibir fondos para iniciativas innovadoras que tengan ese fin.

b. Alertas tempranas y acompañamiento

Recientemente presentado ante la comunidad, el proyecto de reforma al sistema de eliminación de la universidad es una oportunidad para fomentar la participación de los estudiantes en el apoyo a compañeros en situación de vulnerabilidad y con bajo rendimiento. Si se implementan las *alertas tempranas* (mecanismo que identificaría anticipadamente a quienes tengan bajo rendimiento), la responsabilidad estudiantil podría dirigirse a aportar en instancias de reforzamiento y acompañamiento.

c. Cambio de enfoque en programas y en metodologías de trabajo

Modificar programas de tutorías en algunas unidades académicas para permitir una integración real, evitando discriminaciones positivas y fomentando el apoyo focalizado a estudiantes que presenten mayores dificultades académicas. Del mismo modo, incentivar a docentes a que puedan aplicar estrategias de integración en la sala de clases a través de la formación de equipos de trabajo diversos.

d. Mejora de canales de comunicación

Muchas de las instancias de soporte en rendimiento pueden no ser conocidas por el alumnado. Aplicar nuevas estrategias de comunicación y estrechar el vínculo entre los representantes estudiantiles con las unidades académicas, son buenas maneras de lograr una mejor difusión de iniciativas y de comprometer eficazmente a la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- 24hrs.cl. (1 de junio de 2017). *Política*. Obtenido de 24 Horas: <http://www.24horas.cl/politica/michelle-bachelet-anuncia-gratuidad-para-el-60-de-alumnos-de-educacion-superior-en-2018-2402618>
- Castillo, J. & Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. *Revista Calidad en Educación* .
- Dirección de Inclusión, Dirección de Análisis Institucional y Dirección de admisión y financiamiento estudiantil (2018). *Admisión 2018*. Santiago.
- Espinoza, Ó. & González, L.E. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. En A. Bernasconi, *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis*. Ediciones UC.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad En Educación*.
- Mineduc (18 de enero de 2018). *Noticias*. Obtenido de Ministerio de Educación: <https://www.mineduc.cl/2018/01/18/927-la-primera-generacion-gratuidad-se-ha-mantenido-la-educacion-superior/>
- MIT (6 de agosto de 2017). *Innovation Fund*. Obtenido de MindHandHeart: <http://mindhandheart.mit.edu/innovation-fund>

- Pontificia Universidad Católica de Chile (4 de octubre de 2016). *Gratuidad*. Obtenido de Pontificia Universidad Católica de Chile: <http://www.uc.cl/gratuidad>
- Santelices, V. (2013). *Determinantes de deserción en la educación chilena, con énfasis en efecto de becas y créditos*. Santiago: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación Mineduc.

INCLUSIÓN, GRATUIDAD Y CALIDAD

VIVIAN HEYL⁶⁰

⁶⁰ Vivian Heyl, profesional del gabinete departamento de Educación Superior, Ministerio de Educación, Chile.

VISIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- La Educación Superior debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo a sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias para que puedan desarrollar sus talentos; asimismo, debe servir al interés general de la sociedad y se ejerce conforme a la Constitución, la ley y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes.
- El sistema educacional debe promover la inclusión de las(os) estudiantes en las Instituciones de Educación Superior, velando por la eliminación de toda forma de discriminación arbitraria.
- La inclusión en Educación Superior debe resguardar la no segregación de ninguna persona por razones de su cultura, origen socioeconómico, situación de discapacidad e identidad de género, entre otras.
- La inclusión en Educación Superior debe permitir el acceso, permanencia y egreso a través de un sistema equitativo y de calidad, velando por la no discriminación ni abuso de ningún tipo, tanto a nivel de la formación como del entorno social, para una posterior inserción que aporte al desarrollo social y económico del país y del bienestar de las personas.

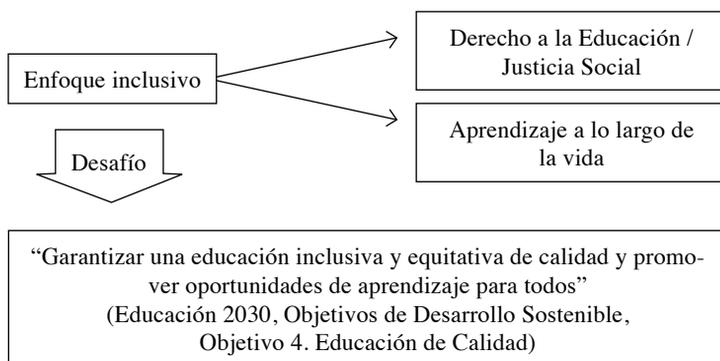
INCLUSIÓN

Se entiende por inclusión social “el proceso de mejorar los términos para que las personas y los grupos participen en la sociedad”, así como “el proceso de mejorar la habilidad, la oportunidad y la dignidad de las personas que se encuentran en desventaja debido a su condición socioeconómica o a su identidad, para que puedan participar en la sociedad” (Inclusión Social: clave de la prosperidad para todos, Banco Mundial 2014).

Por otra parte, la Unesco agrega “Para lograr un desarrollo social inclusivo, han de cuestionarse la marginación arraigada y las actitudes discriminatorias hacia las mujeres, las personas con discapacidad, las poblaciones indígenas, las minorías étnicas y lingüísticas, los refugiados y los desplazados, entre otros grupos vulnerables. Cambiar las normas discriminatorias y empoderar a las mujeres y los hombres requiere mejorar el conocimiento e influir en los valores y las actitudes” (Informe para dar seguimiento a la Educación en el Mundo, UNESCO 2017).

GRÁFICO 1

DISEÑO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS: MODELO Y ENFOQUE PARA EL DISEÑO DE POLÍTICAS PÚBLICAS



Educación Superior y Enfoque Inclusivo

A nivel mundial, “la matrícula en educación superior ha crecido constantemente e incluso ha llegado a duplicarse, pasando de cien millones de estudiantes en todo el mundo en el año 2000 hasta los 207 millones en 2014” (Unesco, 2017).

Esto genera un desafío relevante, que es asumido, entre otros enfoques, por la Tercera Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, que se realizará el 2018 en Córdoba. Allí, uno de los ejes temáticos es “Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina”. La convocatoria destaca que el reto planteado no es la integración de grupos en desventaja, sino transformar a las instituciones de educación superior para que sean abiertas y pertinentes a la diversidad social y cultural.

Desde esta perspectiva, la inclusión en educación superior implica hacer viable el ingreso, progreso, rendimiento y egreso de todas y todos los estudiantes, removiendo obstáculos que hagan posible su participación efectiva.

Significa también incorporar la diversidad como condición de inclusión, y reconocer que esta no solo abarca aspectos socioeconómicos, sino también condiciones asociadas a pertenencia étnica y cultural, discapacidad y género entre otras.

A continuación, una breve mirada a distintas formas de diversidad:

Interculturalidad y educación superior: interculturalidad como un enfoque que busca resguardar y valorar las diferentes culturas; entre ellas, destacan los pueblos indígenas y la población migrante.

- Crecimiento de población escolar perteneciente a pueblos indígenas: en el 2010, esta población escolar alcanzaba a 159.731 estudiantes; en el 2015, se eleva a 208.488 (Fuente: SIGE-Mineduc).
- Crecimiento de matrícula en establecimientos subvencionados, con nacionalidad de origen distinta a la chilena: desde un 0,7% en 2009, a 0,9% en 2015 (Fuente: SIGE-Mineduc).

- En educación superior en el 2016, el 1,5% de la matrícula corresponde a estudiantes extranjeros (Fuente: SIES-Mineduc).

Discapacidad y Educación Superior: Discapacidad como “aquellas personas que, en relación a sus condiciones de salud física, psíquica, intelectual, sensorial u otras, al interactuar con diversas barreras contextuales, actitudinales y ambientales, presentan restricciones en su participación plena y activa en la sociedad” (SENADIS 2015).

- En el año 2015, un total de 7.350 estudiantes que egresaron de 4° de enseñanza media estaban matriculados en Proyectos de Integración Escolar (PIE). De ellos, en el año 2016, un 29% ingresó a instituciones de Educación Superior (Fuente: Centro de Estudios-Mineduc, con BBDD SIGE y SIES).
- El 20% de la población adulta chilena tiene estudios superiores completos; entre la población que declara algún nivel de discapacidad este porcentaje desciende a 9,1% del total de la población adulta (II Estudio Nacional de la Discapacidad ENDISC-2015, SENADIS).

Género y educación superior: el enfoque de género busca resguardar la igualdad en el ejercicio de los derechos, la construcción de espacios de convivencia libres de discriminación y violencia de género y la inclusión de todas las identidades y expresión de género.

- En educación superior se registra un aumento sostenido de la participación femenina (52,6%); en período 2008-2017, la matrícula total de mujeres aumenta en 60,2% y de hombres en 44,2% (SIES 2017).
- La concentración de la matrícula de mujeres se da en áreas de servicios (como educación y salud) y la de hombres en áreas más competitivas (como ingeniería y tecnologías).
- En el mercado laboral, la inequidad es ostensiblemente desventajosa para el segmento femenino (CASEN: 2015).

Normativa Vigente y Compromisos Internacionales

Acuerdos Internacionales Recientes

- **Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible** (aprobada por Asamblea General NU septiembre 2015, contiene 17 objetivos): Objetivo 4. “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”; Objetivo 4.3. “Asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior, incluida la enseñanza universitaria, de calidad y de coste asequible”; Objetivo 5. “pretende lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas para acelerar el desarrollo sostenible”.

- **Declaración de Incheon** (República de Corea, mayo 2015): “Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” aprobada en el Foro Mundial sobre la Educación. (Continuidad del Movimiento de Educación para Todos iniciado el año 1990 en Jomtién.)
- **Educación 2030**: Educación y habilidades para el siglo 21, en Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (Buenos Aires 2017), “Nos comprometemos a desarrollar políticas inclusivas con miras a la mejora de la calidad y la pertinencia de la educación que incidan en todos los actores del sistema educativo”.

Normativa Vigente de Aplicación General

- **Ley N° 20.609/2012** (llamada Ley Zamudio) que establece medidas contra la discriminación, en el Título I, Artículo 2° se hace referencia a la discriminación arbitraria, la que se define como toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes.

Normativa Vigente con relación a Pueblos Originarios

- **Ley N° 19.253/1993**. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los pueblos indígenas. El Estado chileno reconoce la multiculturalidad y el plurilingüismo a través de distintos instrumentos jurídicos. “Es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines...”.
- **Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales** en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo, ratificado por Chile en septiembre de 2008: “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”.

Normativa Vigente con relación a Discapacidad

- **Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación** contra las Personas con Discapacidad, adoptado por las Naciones Unidas en 1999 y ratificado por Chile en 2002.

- **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)** acordada por la Asamblea General de las Naciones Unidas.
- **Ley N° 20.422/2010** que “Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad”.
- **Ley N° 21.015/2017** de “Inclusión Laboral para Personas con Discapacidad”.

Normativa Vigente con relación a Género

- **Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer**, aprobada en 1979 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, entrando en vigor como tratado internacional a partir de 1981.
- **Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la Mujer (1996)**.
- **Ley N° 20.066/2005 de Violencia Intrafamiliar**, tiene por objeto prevenir, sancionar y erradicar la violencia intrafamiliar y otorgar protección a las víctimas.

Acciones de Inclusión en Educación Superior

Articulación y Colaboración con Actores relacionados

- Servicio Nacional de la Discapacidad, SENADIS.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, DEMRE - UChile.
- Sistema Unico de Admisión, SUA - CRUCh JUNAEB.
- Universidad de Chile y Ministerio de Relaciones Exteriores (por revalidación y reconocimiento de títulos académicos y profesionales).
- Red Nacional de Educación Superior Inclusiva, RESI.
- Red de Estudiantes con Discapacidad.

Beneficios Estudiantiles

- **Gratuidad**

- **Becas**

- Beca Bicentenario
- Beca de Excelencia Académica
- Beca Hilo de Profesionales de la Educación
- Beca Juan Gómez Millas
- Beca Juan Gómez Millas Extranjeros
- Beca de Excelencia Técnica
- Beca Nuevo Milenio I
- Beca Nuevo Milenio II
- Beca Nuevo Milenio III
- Beca Puntaje PSU
- Beca de Reubicación UDM
- Beca Vocación de Profesor (Pedagogía)
- Beca Vocación de Profesor (Licenciatura)
- Beca de Articulación
- Beca de Reparación

- **Fondo Solidario de Crédito Universitario**

- **Becas para Estudiantes con Discapacidad**

Cupos especiales para Becas Bicentenario, Juan Gómez Millas y Nuevo Milenio (desde 2013): Cupos Totales (desde 2015): 450 becas total por año.

150 cupos por tipo de beca destinados a estudiantes con discapacidad, con rendimiento académico meritorio, inscritos en Registro Nacional de Discapacidad del Servicio de Registro Civil e Identificación, para estudiar en cualquier Institución de Educación Superior acreditada.

Requisito socioeconómico: pertenecer al 70% de la población con menores ingresos del país; requisito académico: se exige de puntaje PSU y exige promedio NEM igual o superior a 5,0.

El beneficio depende del tipo de beca, institución y carrera en la que se matricule el alumno. Hay 150 cupos en la beca Bicentenario, para carreras en universidades del CRUCH acreditadas, donde la beca financia el arancel de referencia anual de la carrera; 150 cupos de la beca Juan Gómez Millas, para carreras en universidades privadas, institutos profesionales o CFT acreditados, y financia el arancel anual de la carrera; 150 cupos de la beca Nuevo Milenio para carreras técnico-profesionales en instituciones acreditadas, donde financia el arancel anual de la carrera.

A continuación se presenta el uso de las becas por tipo de beca y por tipo de institución:

BECAS PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD PERÍODO 2013-2017

Nombre Beca	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Beca Bicentenario	85	93	128	22	26	354
Beca Juan Gómez Milla	100	100	150	150	150	650
Beca Nuevo Milenio	100	100	150	58	80	488
Beca Nuevo Milenio II	0	0	0	37	65	102
Beca Nuevo Milenio III	0	0	0	55	5	60
Tipo de Institución	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Centros de Formación Técnica	44	73	108	104	106	435
Institutos Profesionales	97	98	145	163	153	656
Universidades Estatales CRUCh	44	47	70	12	22	195
Universidades Privadas	59	22	34	32	36	183
Universidades Estatales CRUCh	41	53	71	11	9	185
Total	285	293	428	322	326	1.654

Iniciativas, Proyectos y Programas

- **Programa PACE, para un acceso equitativo en Universidades del país**
 Objetivos: Abrir oportunidades de acceso a Educación Superior e estudiantes destacados de EM provenientes de contextos vulnerados, apoyar la preparación de jóvenes para egreso de enseñanza media e ingreso a la educación superior, asegurar cupos especiales en IES participantes y facilitar el progreso de los estudiantes que acceden a ES para su retención.
 A 2018, participan 574 Liceos y 31 instituciones a lo largo del país. Los resultados son los siguientes:

 - 3.487 jóvenes ingresan a IES (66% vía cupo PACE, 31% vía PSU y 3% por otra vía).
 - 80% de los jóvenes que ingresan a ES son de regiones fuera de la RM.
 - 63% de los jóvenes que ingresan a ES son mujeres.
 - Mayor retención (2° año en ES) de jóvenes que ingresaron 2016.

- **Programa Beca de Nivelación Académica (BNA 2018)**
 Objetivos: Fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes beneficiarios de gratuidad; implementar prácticas y estrategias pedagógico-curriculares y de apoyo y acompañamiento psicoeducativo, para el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes beneficiarios; desarrollar acciones para el aumento de las tasas de retención y titulación de los estudiantes beneficiarios.
 En 2018 se apoyaron 15 Programas BNA, de diferentes universidades, para apoyar a estudiantes beneficiados con gratuidad.

- **Proyectos de Desarrollo Institucional, período 2014-2017**

El Fondo de Desarrollo Institucional presta apoyo a proyectos de inclusión a nivel institucional (FDI General) y a proyectos de inclusión a nivel de estudiantes, mediante el FDI de Emprendimiento Estudiantil). En el período, se han desarrollado 17 proyectos institucionales (de diferentes IES) y 69 proyectos de emprendimiento estudiantil, en ámbitos de inclusión. Se realizará un nuevo concurso 2018 para proyectos FDI de Emprendimiento Estudiantil que considera línea de inclusión.

- **Convenio Marco con Universidades Estatales**

El objetivo es impulsar o fortalecer Unidades de Inclusión para el desarrollo de políticas e iniciativas inclusivas en las universidades estatales del país, en ámbitos de interculturalidad, discapacidad y género.

En materia de discapacidad las universidades han desarrollado proyectos destinados a:	En materia de inclusión de grupos específicos se han impulsado proyectos destinados a:
<ul style="list-style-type: none"> – Diagnóstico de necesidades de los estudiantes en relación a su acceso, permanencia y titulación. – Adecuaciones de espacios físicos y diseño arquitectónico. – Adaptación del currículo, monitoreo y apoyo académico y psicosocial. – Diseño de estrategias comunicacionales para la socialización y sensibilización a la comunidad universitaria. – Levantamiento de protocolos y mecanismos de apoyo a las personas con discapacidad. 	<ul style="list-style-type: none"> – Implementación de cursos electivos de formación general en relación a la temática intercultural. – Construcción de perfil de estudiantes mapuche, – Desarrollo de programa de tutores y acompañamiento a estudiantes de procedencia indígena. – Impulso de trabajo voluntario en comunidades indígenas y al desarrollo de ferias interculturales. – Creación de redes de universidades que trabajan el tema intercultural.

Resultados 2017:

- Documento “Bases para la Construcción de una Política Inclusiva en Educación Superior” (Divesup, diciembre 2017).
- Sistematización de políticas e iniciativas inclusivas en Universidades Estatales (Divesup, diciembre 2017).
- Módulo con información y características de estudiantes considerando interculturalidad, discapacidad y género en Universidades Estatales (Divesup-Centro de Estudios, diciembre 2017).
- Jornada de Trabajo con Universidades Estatales para compartir avances y desafíos (diciembre 2017).

Continuidad 2018:

- Desarrollo de planes institucionales para la instalación de unidades de inclusión en las Universidades Estatales considerando los ámbitos de interculturalidad, discapacidad y género.

- **Programa de Fortalecimiento de las Universidades Estatales** (nuevo préstamo con el Banco Mundial, 2018-2022)

El programa tiene como objetivo mejorar la calidad y equidad en las universidades estatales y fortalecer sus capacidades institucionales para abordar los desafíos de desarrollo nacional y regional. Concordante con este objetivo, se espera lograr un mejoramiento de la calidad institucional de las universidades estatales, reducir la tasa de abandono de estudiantes vulnerables e incrementar los proyectos de investigación en las universidades estatales para el fomento del desarrollo nacional y regional.

Entre sus componentes y subcomponentes, se considera avanzar hacia una mayor efectividad y homogeneidad en apoyos para poblaciones vulnerables y minorías, con políticas e iniciativas de género, población indígena, personas con discapacidad y población migrante, entre otras.

Recomendaciones y desafío de inclusión en educación superior

Recomendaciones a Nivel del Ministerio de Educación

- Promover un sistema de admisión y de ingreso, que garantice con equidad el acceso a las Instituciones de Educación Superior y sus carreras.
- Promover el apoyo a la postulación de beneficios de estudiantes.
- Promover el apoyo de acciones que posibiliten el éxito en la trayectoria y egreso de estudiantes.
- Promover la consideración de políticas e iniciativas de inclusión en la acreditación institucional y de carreras.
- Fortalecer la colaboración y articulación con organismos del Estado, IES y Sociedad Civil.
- Continuar con fortalecimiento de sistemas de información sobre estudiantes y sus características respecto de ámbitos de inclusión en ES.
- Hacer seguimiento y evaluación de políticas e iniciativas que promueven y fortalecen la igualdad de oportunidades, tanto de acceso como de apoyo a la trayectoria en ES, de poblaciones y grupos minoritarios.

Recomendaciones a nivel de Instituciones de Educación Superior

- Contar con unidades centralizadas de inclusión, que permitan la articulación y planificación estratégica de políticas inclusivas.
- Las unidades centralizadas deben tener responsabilidades en el desarrollo estratégico de las políticas, en consistencia con los Planes de Desarrollo Institucional y los Proyectos Educativos.
- Las políticas institucionales de inclusión deben propiciar el trabajo en red, tanto internas como externas.
- Las unidades centralizadas de inclusión deben formar parte de los procesos de gestión de las universidades, deben participar en la definición de indica-

dores de procesos y resultados; considerando las etapas de ingreso, progreso, rendimiento y egreso de las/os estudiantes, y su inserción laboral.

- Las unidades centralizadas deben impulsar diagnósticos que permitan contar con información sobre las características de las/os estudiantes; desarrollar estudios e investigaciones para profundizar en los desafíos institucionales de inclusión y elaborar protocolos participativos de actuación, que sean legitimados por toda la comunidad educativa.
- Las unidades centralizadas deben gestionar proyectos que permitan el fortalecimiento de las iniciativas y promuevan el vínculo con la comunidad y el entorno.
- Las políticas de inclusión deben cautelar la disponibilidad de información accesible y oportuna para que todas/os los estudiantes puedan acceder a becas y beneficios.

Recomendaciones a nivel de desarrollo curricular y pedagógico en Instituciones de Educación Superior

- Generación de instancias de análisis curricular que permitan identificar barreras para el logro del perfil de egreso y reconocer sesgos asociados a los ámbitos de interculturalidad, discapacidad y género.
- Investigación en aula para detectar metodologías, procedimientos y recursos pedagógicos que se adecúen a la diversidad de estudiantes.
- Implementación de cursos de formación académica en inclusión y talleres complementarios que ayuden al desarrollo e intercambio de metodologías y técnicas que faciliten derribar barreras para la inclusión.
- Generación de estrategias de evaluación de aprendizajes adecuadas a la diversidad de estudiantes y enfocadas en la inclusión.
- Monitoreo del progreso de las/os estudiantes y elaboración de estrategias de apoyo que consideren aspectos de formación académica y no académicos.

<p>El desafío de inclusión en educación superior consiste en avanzar hacia instituciones de educación superior que se constituyan en espacios de desarrollo social inclusivo, derribando barreras tangibles y no tangibles, con la participación y compromiso de toda la comunidad educativa, para hacer efectiva la igualdad de oportunidades en educación, entregar una formación de calidad y facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida, de todas y todos.</p>
--

**CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO – CINDA
GRUPO OPERATIVO DE UNIVERSIDADES CHILENAS**

Este libro recoge los resultados del proyecto interuniversitario “Educación Superior Inclusiva”, llevada a cabo por el grupo operativo de universidades chilenas durante el período 2017-2018. Contiene además los aportes de los especialistas participantes en el seminario internacional realizado al final del proyecto. Los recursos para la ejecución del proyecto y la publicación de este libro fueron aportados por las universidades participantes.

El proyecto fue coordinado por el
Centro Interuniversitario de Desarrollo - CINDA



Centro
Interuniversitaria
de Desarrollo