

Universidad inclusiva, ¿un desafío pendiente?

LEIVA, Roberto Alejandro

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)

Resumen

En este trabajo se aborda el complejo escenario que representa la inclusión en la educación superior. Para ello se identifican los procesos que define, incorpora y lleva a cabo una universidad estatal de la Región Metropolitana en Chile, y que le permiten constituirse como una universidad inclusiva en construcción. Como objetivo general se define “Interpretar los procesos que configuran a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) como una universidad inclusiva en construcción”. Metodológicamente, se contempla la revisión y análisis de distintos documentos que dan cuenta de este tránsito. Como hallazgos preliminares, se identifican diversas acciones que la institución implementa como universidad inclusiva en construcción en todos sus niveles, cuáles son las orientaciones de éstas, además de avanzar en la identificación de las barreras y los facilitadores, así como los desafíos y carencias que tiene la institución para la constitución de una comunidad inclusiva.

Palabras clave

Chile – educación superior - inclusión social - universidad estatal - universidad inclusiva

I. Contextualización

Los vertiginosos cambios que se producen en la región y en el mundo en crisis nos convocan a luchar por un cambio radical, por una sociedad más justa, democrática, igualitaria y sostenible. (CRES 2018, p. 41)

En los últimos 20 años, la tasa de matriculación en la Educación Superior aumentó de 19% a 39% en todo el mundo, siendo América Latina y el Caribe la segunda región del mundo que más ha crecido. Sin embargo, el crecimiento es desigual entre países pobres y ricos y las brechas tienden a incrementarse. (UNESCO, 2023). En el caso de Chile, a partir de los cambios sociales que han ocurrido en los últimos tiempos, el interés por el ingreso a la educación superior ha aumentado considerablemente y según datos del Servicio de

Información de Educación Superior (SIES), la matrícula total de pregrado para el año 2023 ascendió a 1.249.401 estudiantes, lo que refleja un aumento del 3% en el total de matrículas respecto del año anterior, considerando programas de Pregrado, Posgrado y Postítulo, manteniéndose de esta forma la recuperación observada a partir de la fuerte caída en 2020, asociada a la pandemia por Covid-19. Las mujeres representan el 53,4% de esta matrícula, subiendo 2,5% respecto del año anterior, y los hombres el 46,6%, con un alza de 3,8% en igual periodo. (Ministerio de Educación, 2023).

Esta situación ha implicado desafíos para las instituciones, pues deben contar con las condiciones que permitan responder a esta alta demanda educativa, que es diversa en sus características y expectativas y que proviene de todos aquellos grupos que, por años, sistemáticamente venían quedando desplazados, invisibilizados, excluidos y que ahora tienen la posibilidad de ingresar a las universidades a partir de las políticas de inclusión que se han ido promulgando en el país. Sin embargo, la falta de planeamiento a nivel estatal, ha hecho que finalmente cada institución de educación superior realice las incorporaciones de ajustes y adecuaciones para la inclusión, de la forma que les ha parecido y en la que han podido y que permitan dar respuesta a los desafíos que presenta la diversidad en dicha demanda, revelando con esta nueva realidad es que las instituciones de educación superior no estaban (ni están) preparadas para este fuerte aumento en el ingreso de estudiantes provenientes de diversas realidades.

En palabras de Benet, Sales y Moliner “atender al paradigma inclusivo en una sociedad diversa supone promover medidas para dar respuesta a todos los estudiantes garantizando el acceso, la participación y la permanencia, eliminando las posibles barreras y asegurando los apoyos necesarios” (2019, p. 80).

Ahora bien, en estos momentos, la inclusión ha superado este primer peldaño y el desafío actual tiene que ver con cómo hacerse cargo de la diversidad que ha llegado a las aulas. En este sentido, se hace cada vez más necesario que cada institución identifique sus desafíos de inclusión, los cuales pueden venir desde las políticas institucionales, de las prácticas institucionales o de la cultura institucional, haciéndose cargo de esta forma de lo planteado en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2018 en relación a que, “las instituciones de educación superior deben comprometerse con los grupos sociales que enfrentan diversas situaciones de vulnerabilidad, a través de proyectos de inclusión, de combate a la pobreza, de innovación y emprendedurismo social, en pro de la justicia social” (p. 50)

En este trabajo, se aborda la situación de la UMCE que corresponde a una institución estatal de la Región Metropolitana en Chile, eminentemente pedagógica, y que surge como tal en el año 1985, luego de haber sido la continuadora de la historia de la

Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, y del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, fundado en 1889. Se organiza en cuatro Facultades (Artes y Educación Física, Ciencias Básicas, Filosofía y Educación, Historia, Geografía y Letras), y en ellas se imparten 16 programas de pedagogía, además de Kinesiología y Licenciatura en Música.

Esta institución, según se menciona en su Informe de Autoevaluación Institucional (2022), tiene como Misión “Cultivar, generar, desarrollar y transmitir el saber superior en las áreas de la educación, la cultura y el desarrollo humano, bajo una perspectiva inclusiva e interdisciplinaria, en concordancia con las necesidades del país y los desafíos de la época”. Y como Visión establece “Ser la Universidad referente en el ámbito educativo a nivel nacional e internacional en clave latinoamericana, vinculando los saberes de los territorios, comprometida con la transformación social e impactando en políticas públicas nacionales.” (p. 17)

Finalmente, es necesario mencionar que, por el hecho de ser una universidad estatal, el compromiso con la inclusión debe estar en sintonía con la materialización de una política pública de educación superior, de modo tal que exista una relación lineal y un paso gradual asegurado desde la educación escolar hacia la educación superior, como queda establecido en la Ley 21.094, de 2018, en su artículo N°5, que expresa como misión de las universidades estatales,

(...) el respeto de toda expresión religiosa, la libertad de pensamiento y de expresión; la libertad de cátedra, de investigación y de estudio; la participación, la no discriminación, la equidad de género, el respeto, la tolerancia, la valoración y el fomento del mérito, la inclusión, la equidad, la solidaridad, la cooperación, la pertinencia, la transparencia y el acceso al conocimiento.

Los principios antes señalados deben ser respetados, fomentados y garantizados por las universidades del Estado en el ejercicio de sus funciones, y son vinculantes para todos los integrantes y órganos de sus comunidades, sin excepción.

Por esta razón es que, en concordancia con los principios que guían el quehacer de las universidades del Estado, la UMCE declara como sus Principios el pluralismo, la laicidad, la libertad de pensamiento y de expresión; la libertad de cátedra, de investigación y de estudio; la participación, la no discriminación, la equidad de género, el respeto, la tolerancia, la valoración y el fomento del mérito, la inclusión, la equidad, la solidaridad, la cooperación, la pertinencia, la transparencia y el acceso al conocimiento.

II. Antecedentes

En Chile, el proceso de inclusión en educación superior se inicia fundamentalmente a partir del trabajo con todas aquellas situaciones de discapacidad que pueden, principalmente, impedir un normal tránsito e inserción de los estudiantes en la vida universitaria. Esto se refrenda, por ejemplo, en la ley 20.422 del año 2010 del Ministerio de Planificación, que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Posteriormente, han sido las poblaciones más postergadas e invisibilizadas quienes han tomado el relevo en esta lucha por acceder a una educación superior que se plantea como la posibilidad de cumplir con el sueño de surgir en una sociedad que las ha mantenido al margen. Es así que se ha podido avanzar: a partir de la manifestación permanente del descontento, expresado en los diversos y emergentes movimientos sociales.

En este sentido, como parte de las iniciativas desarrolladas en Chile se puede reconocer, por ejemplo, en el año 2015 el establecimiento de la Ley 20.845 sobre Inclusión Escolar, o algunas iniciativas como el surgimiento en el año 2013 del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), o la Ley de Educación Superior 20191/2019, todos ellos mecanismos que intentan a través de la educación, acortar la brecha social.

Por esta razón, como plantea Márquez (2019), “para que las instituciones de educación superior puedan contribuir a la inclusión social deben estar, permanentemente, conectadas con sus entornos y su composición debe ser un fiel reflejo de la diversidad social” (p. 9).

De esta forma, se puede observar que uno de los aspectos centrales al abordar esta diversidad proviene de los desafíos que genera esta nueva condición en toda la institución y que la problematiza en sus componentes más profundos, tensionando además con esta nueva convivencia, la dinámica habitual de la universidad que es también una realidad presente en toda la sociedad.

Por otro lado, en términos generales, las investigaciones a nivel nacional en materia de inclusión universitaria han dado cuenta mayormente de la preocupación por la temática desde la perspectiva de personas en situación de discapacidad y, tan solo recientemente, se han incorporado la población migrante, la perspectiva de género, interculturalidad entre otros.

En esta línea, a continuación, se presentan algunos trabajos que permiten comprender la inclusión en la educación superior desde una perspectiva amplia en su abordaje y que son coherentes con el propósito de este trabajo.

Un primer aporte se encuentra en la investigación denominada “Clima de diversidad e inclusión en universidades estatales. Barreras y Facilitadores (2020) elaborado por la Mesa de Investigación “Diversidad, Interculturalidad e Inclusión” de las Universidades del Estado de Chile, la cual, en su Informe Final, da a conocer cómo las distintas comunidades universitarias ven la inclusión en sus respectivas instituciones y para ello utilizó metodologías cualitativas y cuantitativas, como entrevistas y encuestas aplicadas a las comunidades universitarias en su conjunto (alumnos de pre y postgrado, académicos y funcionarios) Asimismo, buscó reconocer a los grupos vulnerables y descubrir cómo las universidades han trabajado y qué han hecho para asegurar el respeto de los derechos y la entrega de formación, reconociendo la inclusión como la eliminación de barreras que impiden una formación óptima.

Los resultados permitieron establecer que en general, las personas participantes de la encuesta evalúan a sus instituciones educativas como inclusivas y consideran la diversidad como un valor, siendo mayor en los estudiantes de pregrado (54%) en relación a los de postgrado (19,7%)

A nivel de ambiente, los participantes describen a las universidades como espacios “amigables, diversos, respetuosos, hospitalarios, tolerantes e inclusivos”, pero al mismo tiempo, son considerados “jerárquicos y bastantes sexistas”, afirmación que está más presente en los funcionarios y funcionarias no académicas y estudiantes de postgrado.

Finalmente, en relación a la percepción del compromiso institucional en inclusión de la diversidad, tanto en los datos cuantitativos como cualitativos se aprecia un bajo nivel de compromiso institucional en el fortalecimiento de estas temáticas al interior de las universidades del Estado. Esto se evidencia en que cerca del 50% de las personas encuestadas desconoce las acciones, programas y protocolos existentes en las universidades, y, por otro lado, los y las estudiantes entrevistadas destacan como barrera a la inclusión, la accesibilidad a la infraestructura de las instalaciones universitarias.

Un segundo documento que se considera en este estado de la cuestión es “Políticas e iniciativas inclusivas en Universidades Estatales” (2017). Este documento forma parte de un proceso de trabajo realizado durante el segundo semestre de 2017, y está asociado a los compromisos suscritos con las Universidades Estatales en el Convenio Marco 2016 y responde al interés de la División de Educación Superior (DIVESUP) del Ministerio de Educación de abordar el tema de la inclusión como uno de los ejes estratégicos en Educación Superior. Cabe mencionar que en este documento se recopilan

las informaciones que las propias universidades declararon como acciones/gestiones/estructuras/iniciativas en sus instituciones a la fecha del estudio, en el cual se hace mención a que siete de las dieciocho universidades estatales agrupadas en el Consorcio de Universidades Estatales de Chile (CUECH) cuentan con unidades centralizadas de inclusión. De esta forma se puede apreciar que aproximadamente solo un tercio de estas instituciones se ha hecho cargo de esta situación con distintos niveles, pues algunas son oficinas, otros son programas, o comisiones, o unidades; y además con distintas dependencias (Vicerrectorías Académicas, de Vinculación con el Medio, de Asuntos Estudiantiles, o incluso de Pro-rectoría).

Dentro de la síntesis y recomendaciones que se plantean en el informe, y que se agrupan diferenciadamente entre políticas e iniciativas inclusivas, algunos de los puntos que se pueden mencionar desde las políticas inclusivas son,

- Si bien son siete las universidades que cuentan con unidades centralizadas y articuladas, en general, las universidades han desarrollado instancias orgánicas para asumir, algún ámbito de inclusión (...) Ello indica que existe la necesidad de asumir institucionalmente las políticas de inclusión como también, que existe una base importante desarrollada por las universidades como punto de partida para potenciar y fortalecer las políticas.
- La necesidad de responder a las demandas de inclusión y de fortalecer la institucionalidad, se expresa en la disponibilidad de normativa y/o documentos de regulación internos. Trece universidades señalan contar con dispositivos para la regulación de los diferentes temas; algunos, abarcan al conjunto de la institucionalidad y otros, específicamente a discapacidad, género o interculturalidad; siendo la discapacidad la temática que ha sido mayormente abordada. Destaca el interés creciente por temas de género, asociado al acoso y a la violencia contra la mujer.

En consecuencia, a partir de la revisión de los documentos anteriormente mencionados, la información presentada permite afirmar que la inclusión en Educación Superior es un tema de creciente relevancia e interés, que requiere de políticas que cuenten con respaldo institucional destinadas a coordinar y planificar estrategias de inclusión. De esta forma, implementar unidades centralizadas surge como una condición que favorece el desarrollo en red, articulado y permanente de políticas inclusivas.

III. Marco conceptual

Al hablar del concepto de inclusión en el ámbito de la educación, es importante ver el avance/movimiento que ha tenido en el tiempo, desde miradas enfocadas más bien en la idea de la discapacidad, es decir, centrado en las personas que deben hacer el movimiento para ser parte de, versus la idea de la eliminación de las barreras en las instituciones que impiden el aprendizaje para que cualquier persona pueda ser y sentirse parte de alguna institución. Es decir, se transita desde el foco puesto en las personas y sus carencias hacia la idea de las instituciones y sus acciones para eliminar los impedimentos para cualquier persona que habita la institución.

En este sentido se puede ver cómo desde la Declaración de Salamanca en 1994, se ha ido ampliando y precisando la concepción de la educación inclusiva hacia aspectos que consideran la eliminación de todas las instancias que provocan exclusiones en las instituciones. Es decir, una vez que se garantiza el derecho a la educación de todas y todos los estudiantes sin distinción, se avanza hacia la revisión de los mecanismos de ingreso para que no haya restricciones, se fortalecen las ayudas económicas a través de becas y/o créditos para asegurar la permanencia, se abren las instituciones al ingreso de colectivos sistemáticamente marginados y no considerados en las aulas de la educación superior y se generan apoyos que permitan la titulación oportuna. De esta forma, el fenómeno de la educación inclusiva comienza también a complejizar el actuar de las instituciones porque deben hacerse cargo de todas estas modificaciones/tensiones.

A continuación, se definen algunos de los conceptos centrales de este trabajo.

a. Inclusión

Para UNESCO (2020), inclusión se define como el “proceso consistente en medidas y prácticas que abarcan la diversidad y crean un sentido de pertenencia, arraigado en la creencia de que cada persona tiene valor y potencial y debe ser respetada” (p. 454).

En el Documento Base (Borrador) del grupo que tiene a su cargo el Eje 9 – Inclusión, diversidad y el papel de la mujer en la Educación Superior, y que está trabajando para la CRES+5, se define la inclusión como

un esfuerzo deliberado y proactivo de las universidades e instituciones educativas para garantizar la igualdad de acceso y oportunidades en la Educación Superior, independientemente del origen socioeconómico, etnia, género, capacidades físicas u otras características de las personas. En el contexto de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (ALC), la inclusión trasciende el

mero acceso, esforzándose por establecer un entorno en el que las perspectivas multiculturales y las experiencias diversas no sólo sean bienvenidas, sino que también se integren en todas las facetas de la vida académica y social. (2023, pp. 3-4)

Por su parte, en Chile la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), define la inclusión, y particularmente vinculada a la educación superior, como

Incorporación de la diversidad de las personas en el quehacer de las instituciones de educación superior de manera de cautelar el logro del perfil de egreso de cada carrera o programa y la misión institucional, sin importar etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, sexo, orientación sexual, identidad de género, estado civil, edad, filiación, capacidades diferentes, apariencia personal y enfermedad. (CNA, 2015, p.6).

b. Universidad inclusiva

En el marco de las definiciones presentes en la literatura, se puede mencionar la expresada por Lissi et al. (2019), quienes entienden la universidad inclusiva como,

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 (p. 32).

Por su parte, para García-Cano et al (2017), una Universidad Inclusiva tiene como foco principal,

la atención a la diversidad de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y personal de administración y servicios), entendiendo diversidad como un espectro amplio que contribuye a la equidad a partir de la aceptación de la amplia gama en que las personas son diferentes (raza, género, etnia, edad, nacionalidad, cultura, religión, discapacidad, orientación sexual, estatus socioeconómico, idioma, estilos de aprendizaje, etc.)

Para Letelier (2019),

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. (p.174).

De esta forma, una universidad para ser definida como inclusiva debe estar mucho más allá de solo garantizar el acceso de quienes quieran ingresar a la educación superior o de establecer acciones discursivas o de simplemente modificaciones arquitectónicas. Acá se plantea que la universidad debe responder a los desafíos de la sociedad de este siglo con todas sus diversidades presentes que por cierto son parte de la condición existente como reflejo de la sociedad. Esto también se debe ver reflejado en las políticas al interior de la institución y como parte de una relación permanente con el entorno. (Pérez; Rodríguez, 2022).

III.1. Objetivos

Como objetivo general de este trabajo, se contempla

- Interpretar los procesos que configuran a la UMCE como una universidad inclusiva en construcción”.

Y como objetivos específicos

- Identificar las demandas de inclusión que se generan en la UMCE y las estrategias a nivel institucional que se consideran para abordar las necesidades de inclusión
- Examinar los mecanismos y/o procedimientos que utiliza o posee la UMCE para garantizar una educación inclusiva

III.2. Metodología

Este trabajo se aborda mediante la revisión y análisis de diferentes documentos institucionales relacionados con la gestión en busca de los procesos que se establecen en la institución para hacerse cargo de una educación inclusiva. Para ello se ha revisado la

página web institucional y es así que se han recopilado antecedentes relacionados con las distintas instancias académicas y de gestión que tienen relación con la temática de la inclusión, esto considera, por ejemplo, la revisión del Modelo Educativo, Plan de Desarrollo Estratégico, Misión, Visión, Propósitos, así como también Actas del Consejo Académico, Políticas de Investigación, Vinculación con el Medio, entre otras fuentes de información.

III.3. Hallazgos preliminares

Luego de revisados los documentos antes mencionados, se puede decir que en cuanto al objetivo general **“Interpretar los procesos que constituyen a la UMCE como una universidad inclusiva en construcción”**, los llamados “procesos” al interior de la institución en general parten desde una voluntad de que sean lo más participativos posibles, es decir, que integren a toda la comunidad desde una mirada triestamental (estudiantes, académicos y funcionarios administrativos). Sin embargo, esto implica que muchos de ellos duren mucho tiempo en ser puestos en marcha. A su vez, esto hace que se tenga la idea de que no se avanza en la implementación de estos requerimientos.

También es posible reconocer cierta tensión en relación con la disputa que se da entre lo instituido y lo instituyente. Lo primero haciendo relación con aquello que está regulado, lo que ya está definido, lo que enmarca el cómo se hacen las cosas en la institución, lo históricamente aceptado, validado, versus lo instituyente como todo aquello que viene a significar las ideas de transformación, innovación, lo que se plantea como cuestionamiento a lo establecido. Es así como si se miran las causas por las cuales se han iniciado ciertas acciones en relación a la inclusión en la universidad estas responden generalmente a las peticiones, exigencias, reclamos, demandas de consideración por parte de los estudiantes, quienes ponen en conflicto a las autoridades de turno y ponen en el centro del escenario a lo que necesita de ser cambiado, innovado, transformado.

Ahora bien, esta dinámica que se da en la institución no siempre acontece en los mejores términos. Es así como aparecen los paros, las tomas, las manifestaciones que quieren que la gestión se haga cargo de sus peticiones y que impliquen un cambio profundo, por momentos con carácter de refundacional, de la universidad. Esto a su vez implica, que se genere un movimiento de defensa de lo histórico, de lo adquirido, de lo regulatorio y que mantiene en pie a la universidad, haciendo que finalmente, el escenario/mesa de diálogo por momentos se transforme en un campo de batalla. De esta

forma coincidiendo con Clark (1991), “las grandes estructuras matriciales de los sistemas académicos no son, por lo general, resultado de la planificación sino de la evolución espontánea, y responden a imperativos “naturales” tan fuertes que no parece existir alternativa” (pp. 14-15)

Entonces, el camino o proceso de construcción de una universidad inclusiva como tal, no es algo que pueda ser definido a priori pues es imposible tener en cuenta o contemplar todas las necesidades, inquietudes, desafíos a resolver, antes de empezar a funcionar como institución. Por ejemplo, en el caso de la UMCE, el hecho de que años atrás las personas con alguna discapacidad quisieran y demandaran el acceso a la educación superior, implicó una serie de cambios en la institución los cuales fueron desde la revisión de las condiciones y/o requisitos de ingreso, hasta la posterior titulación pasando por todos los cambios estructurales y de prácticas docentes que se dan al interior de las instituciones.

Posteriormente, se pueden reconocer las demandas que surgen, por ejemplo, en el año 2018 desde el movimiento feminista que ponen otro gran impulso en la revisión nuevamente de las políticas, prácticas y cultura institucional.

Por otro lado, la CNA al presentar los nuevos criterios de acreditación en el año 2021, obliga una vez más a la institución a hacerse cargo de la inclusión pues es un requisito para cumplir exigido por la política pública. De esta forma, la construcción de una universidad inclusiva, en este caso la UMCE, es producto de muchos estímulos, demandas, requerimientos, exigencias, necesidades tanto internas como externas, donde la institución busca cumplir aquello que la define: ser una universidad estatal.

Como se puede desprender de lo anteriormente mencionado, esto implica que debe ser parte del quehacer de la UMCE como universidad estatal, el preparar a sus egresados/titulados para ayudar a la construcción de la sociedad, pero no de cualquier sociedad. Desde la lógica inclusiva, el aporte está orientado a construir una sociedad más inclusiva, justa, democrática.

De esta forma queda demostrado que, aun cuando se vayan mejorando los procesos, pareciera ser que nunca es suficiente, ni nunca está todo dicho, pues como reflejo de la sociedad, la universidad absorbe las demandas que emergen de la sociedad y trata de abordarlas desde su experiencia y conocimiento.

En cuanto al objetivo específico, “Identificar las demandas de inclusión que se generan en la UMCE y las estrategias a nivel institucional que se consideran para abordar las necesidades de inclusión”, los documentos revisados permiten preliminarmente identificar que la mayoría de las demandas que se generan al interior de la universidad

proviene y surgen generalmente desde el estamento estudiantil. Esto, por ejemplo, queda claramente expresado en el documento que se redacta a partir del Claustro Triestamental realizado en el año 2014 y que tenía como punto de partida la necesidad de responder de mejor manera como universidad pública “a las demandas de la sociedad entera por una mejor educación para sus niños, niñas, jóvenes y adultos, en medio de los embates de las políticas neoliberales que han asediado al sistema educacional en general” (UMCE, 2015, p.3).

Entonces, la intención de actualizar y construir un nuevo Modelo Educativo a partir de este Claustro, apunta a que este documento que define la orientación de la formación en la institución, responda a las diferentes demandas de la sociedad por una educación equitativa y de calidad, demostrando un especial interés y compromiso por los grupos más complejos y que sea “más flexible y dinámico, proyectándose a la formación de las generaciones del siglo XXI y que haga del Pedagógico la principal institución formadora de profesionales para la educación del futuro” (UMCE, 2015, p.3).

Otra fuente de demandas de inclusión se puede reconocer cuando en el año 2018 se realiza una Toma Feminista en la institución y que dentro de los acuerdos establece que deben existir protocolos en relación con temas de acoso, o acerca de la “obligatoriedad” de incorporar aspectos relativos al enfoque de género, por ejemplo, en los temas de los proyectos de investigación, o en la incorporación de cursos de formación relacionados con el enfoque de género.

De esta forma y luego de finalizado el conflicto se avanza hacia la generación de una Oficina de Género y Sexualidades para, posteriormente, en el año 2022, pasar a la promulgación de una Política de Género.

Por lo tanto, se puede decir que la institución responde de manera reactiva a las demandas de inclusión, pues es a partir de la presión que puede generar una movilización, paro o toma como se obtiene la atención y se logran los cambios deseados. Cabe mencionar que esto también permite mirar cómo las diferentes autoridades responden a estas demandas, con qué urgencia y cómo integran las necesidades en sus planes de gobierno.

Con relación al objetivo específico **Examinar los mecanismos y/o procedimientos que utiliza o posee la UMCE para garantizar una educación inclusiva**, a continuación, se presentan algunos de ellos.

- i. Desde la Docencia, se puede decir que se han hecho esfuerzos por mejorar las competencias de los profesores de manera tal que las clases contemplen un enfoque de inclusión. Esto se materializa, por ejemplo, en los cursos que

se empiezan a ofrecer desde la Dirección de Docencia a través de la Unidad de Desarrollo de la Docencia. Cabe mencionar que la inscripción en estos cursos es voluntaria y, por lo tanto, se inscriben solo aquellos(as) profesores(as) que tienen algún tipo de sensibilidad frente a la temática de inclusión y diversidad, o porque necesitan responder a situaciones especiales que se les han presentado en el aula. Es decir, no se reconoce una intencionalidad institucional.

- ii. Desde la Investigación, la educación inclusiva se ha contemplado como uno de los propósitos dentro de la política de investigación aprobada en el año 2019, con la intención de “hacer investigación con sentido social, educativo y pedagógico, cumpliendo con las normativas y acuerdos vigentes, considerando distintas orientaciones ideológicas, temáticas, epistemológicas y metodológicas del quehacer investigador e innovador.” (UMCE, 2019, p. 6)

Además, se establece una línea o programa que considera la postulación de proyectos de investigación en Educación, Formación Docente y Aprendizaje y que incorporen la temática de inclusión como lineamientos transversales de éstas.

- iii. Desde la Extensión y Vinculación con el Medio, se puede mencionar que si bien se han realizado proyectos desde distintas carreras que abordan el tema de la diversidad y la inclusión, estos no se han podido sostener en el tiempo como parte del sello institucional y sólo se han referido a motivaciones personales que, por lo tanto, hacen durar las iniciativas hasta que las personas así lo deciden.
- iv. Desde las políticas institucionales. Dentro de las políticas que se han establecido en la institución relacionadas con la inclusión y la diversidad, directa como indirectamente, se encuentran las siguientes: a partir del año 2019 las Políticas de Inclusión y de Investigación. En el año 2022, las políticas de Vinculación con el Medio y la de Género, además del proceso de actualización de la Política de Gestión y Desarrollo de Personas.

Como se puede evidenciar todas las políticas mencionadas son de reciente data y, por lo tanto, son formas de proceder de la institución que se encaminan a establecer marcos normativos para todas sus acciones relacionadas con el ámbito de la gestión inclusiva, las prácticas y cultura inclusivas, y que de cierta manera permiten dar cuenta de una universidad inclusiva en construcción.

De lo anteriormente mencionado se desprende entonces que es imperativo en el quehacer de la UMCE como universidad estatal, el preparar a sus egresados/titulados para ayudar a la construcción de la sociedad, pero no de cualquier sociedad. Desde la lógica inclusiva, el aporte está orientado a construir una sociedad más inclusiva, justa, democrática. De esta forma queda demostrado que, aun cuando se vayan mejorando los procesos, pareciera ser que nunca es suficiente, ni nunca está todo dicho, pues como reflejo de la sociedad, la universidad absorbe las demandas que emergen de ésta y trata de abordarlas desde su experiencia y conocimiento.

IV. Conclusiones provisionarias

Luego de revisados los distintos antecedentes, se puede mencionar que una universidad inclusiva no se encuentra ni se decreta como tal, sino más bien se avanza hacia la construcción de ella, es decir, es necesario recorrer un camino que no necesariamente está hecho, en el que no siempre hay referentes que orienten, sin embargo, lo necesario es el movimiento, el tránsito que realiza la institución hacia esta condición, es remitirse a la idea de una institución determinada a constituirse en una comunidad que reconoce la diversidad que tiene, que se da cuenta de sus fortalezas y carencias y por lo tanto, decide hacerse cargo de ellas para la construcción de un nuevo contexto, de nuevas prácticas, de nuevas políticas, y por cierto de una cultura inclusiva.

No basta con tener una política de inclusión definida para que una universidad (institución) sea considerada, definida, reconocida como inclusiva. Deben confluir muchos aspectos, elementos, dimensiones.

En este sentido, como plantea Miranda (2011),

Aunque las políticas son promovidas por el Estado en respuesta a problemas o temas que son instalados en la agenda pública, esos problemas cambian, los propósitos y las orientaciones se modifican y las políticas son reorientadas; como resultado de las restricciones que se producen por la intervención de diferentes actores e intereses que generan diferentes interpretaciones de la política. (p. 10)

El garantizar el acceso a la educación superior de los estudiantes, no es sinónimo de que una universidad sea inclusiva. Es necesario que una vez dentro de la institución, los diversos estamentos, mecanismos, procedimientos, ayudas, etc., estén en sintonía con este enfoque. Por lo tanto, son las declaraciones, pero son también las acciones las que

demuestran si es o no inclusiva. Son sus decisiones y orientaciones, son los fundamentos antropológicos, filosóficos, sociológicos los que fundamentan la universidad inclusiva.

En el caso de la UMCE, se constata que existe en general un concepto restringido de lo que significa la inclusión, predominando un modelo biomédico con respecto a un enfoque social. Sin embargo, cabe mencionar que se han venido realizando diversas acciones en esta línea que responden algunas de ellas a intenciones aisladas tanto de unidades como de personas (profesores y/o estudiantes), que no han permanecido en el tiempo, que no han logrado articularse con otras iniciativas y que, por lo tanto, han ido desapareciendo por falta de recursos, o como consecuencia de que los responsables de los proyectos no han seguido adelante con las iniciativas.

Finalmente, se aspira a que la UMCE como universidad inclusiva en construcción, se oriente hacia los planteos mencionados en el Documento Base (Borrador) para la CRES+5 en cuanto a que “las universidades accesibles e inclusivas deben contribuir activamente a la generación de conocimiento en estos campos temáticos para provocar cambios transformadores en el sistema educativo y en las políticas públicas” (2023, p. 9)

Bibliografía

- Benet, A., Sales, A., Moliner, O. (2019). Construyendo universidades inclusivas: elementos clave de las prácticas docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 78- 100.
- Clark, B. (1991). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. <https://acortar.link/uPvkZj>
- Comisión Nacional de Acreditación CNA. Chile (2015). Glosario de términos complementarios criterios de acreditación de pregrado.
- García-Cano, M., Buenestado, M., Gutiérrez, P., López, M., y Naranjo, A. (2017). ¿Qué es una Universidad Inclusiva? Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria. Universidad de Córdoba.
- Letelier, M. (2019). Proyecciones y conclusiones. *Educación superior inclusiva* (CINDA. GOP). <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/05/educacion-superior-inclusiva-gop-cinda.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. En Letelier, M. (Ed.) (2019). *Educación superior inclusiva* (CINDA. GOP). <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/05/educacion-superior-inclusiva-gop-cinda.pdf>
- Márquez, C. (Ed.). (2019). *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos*. DYKINSON.
- Ministerio de Educación de Chile (2017). Políticas e iniciativas inclusivas en Universidades Estatales. División de Educación Superior. <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/742>

- Ministerio de Educación de Chile (2018). Ley 21.094. Sobre universidades estatales. <https://bcn.cl/2f6x8>
- Ministerio de Educación de Chile (2023). Informe 2023. Matrícula de Pregrado en Educación Superior. Subsecretaría de Educación Superior. <https://n9.cl/t7xqg>
- Ministerio de Planificación (2010). Ley 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. <https://bcn.cl/2f7fu>
- Miranda, E. (2011). Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En Miranda, E y Paciulli Bryan, N. (2011) (Edit.) (Re) Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades/UNC, Córdoba (ISBN 978-950-33-0927-8)
- Pérez, A., Rodríguez, A. (2022). La universidad imperfecta. Una aproximación desde la diversidad social. *Revista De La Educación Superior*, 51(201), 95-108. <https://doi.org/10.36857/resu.2022.201.2022>
- Red de investigación de las Universidades del Estado de Chile CUECH. (2020). Clima de diversidad e inclusión en universidades estatales. Barreras y Facilitadores. Informe Ejecutivo.
- UMCE (2015). Informe Final. Sistematización y categorización del Claustro Triestamental – UMCE.
- UMCE (2019). Políticas de Investigación.
- UMCE (2022). Informe de Autoevaluación Institucional.
- UNESCO (2018). Informe General. Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) (2018). III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- UNESCO (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción.
- UNESCO (2023). Conferencia Regional de Educación Superior (CRES+5) (2023). Documento Base (Borrador). Eje 9 – Inclusión, diversidad y el papel de la mujer en la Educación Superior.