

La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales

Inclusion in Chilean Universities: From Speech to Practices, Policies and Cultural Interactions

Bárbara Vásquez y Eduardo Alarcón

Centro de Investigación en Educación Matemática y Estadística,
Universidad Católica Del Maule

Resumen

Comprender la inclusión ha sido una tarea difícil para la sociedad chilena (Ocampo, 2011; Salinas, Lissi, Medrano, Zuzulich y Hojas, 2013; Mella, Díaz, Muñoz, Orrego y Rivera, 2013; Bernal, 2013; Ocampo, 2015). Por ello, el objetivo de este estudio es rastrear la construcción del concepto *inclusión* que se encuentra en los planes estratégicos de algunas universidades chilenas. Se adoptó un enfoque cualitativo, de diseño descriptivo, y se utilizaron técnicas de análisis de contenido relacionadas con las propuestas de la Teoría de la Relevancia y con apoyo del programa AntConc.inc. El análisis muestra que las universidades solo cubren 9 de los 32 indicadores de políticas y prácticas inclusivas propuestos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Diversificación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Algo similar ocurre con los indicadores propuestos como culturas inclusivas, donde se cubren 8 de los 13 indicadores. Los resultados permitieron concluir que las universidades chilenas asumen de manera apenas incipiente el desarrollo de una sociedad más inclusiva.

Palabras clave: universidad, índice de inclusión, políticas, prácticas, culturas

Correspondencia a:

Bárbara Vásquez

Centro de Investigación en Educación Matemática y Estadística, CIEMAE

Facultad de Ciencias Básicas, Universidad Católica del Maule

Avda. San Miguel 3605, Talca, Chile

Correo electrónico: b.vasquez.es@gmail.com

Los autores agradecen a la Dra. María Aravena Díaz por su apoyo constante.

© 2016 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.53.2.2016.9

Abstract

The comprehension of what is understood as inclusion has been a challenging task for Chilean society (Ocampo, 2011; Salinas, Lissi, Medrano, Zuzulich, & Hojas, 2013; Mella, Díaz, Muñoz, Orrego, & Rivera, 2013; Bernal, 2013; Ocampo, 2015). Bearing this in mind, the aim of this study is to learn how the concept of inclusion is constructed in documents related to the strategic plans of several Chilean universities. A qualitative approach was adopted, following a descriptive design, with content analysis techniques associated with Relevance Theory and supported using the software AntConc.inc. The analysis showed that universities only cover 9 of 32 indicators defined by the United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) as inclusive policies and practices. There is a similar situation with indicators proposed as inclusive cultures, where 8 out of 13 indicators are covered. The results lead to the conclusion that Chilean universities are incipiently assuming the development of a more inclusive society.

Keywords: university, index for inclusion, policies, practices, culture

La inclusión es un proceso que no tiene fin (Booth & Ainscow, 2002). Es un fenómeno mundial que busca disminuir las inequidades, discriminaciones y exclusiones, así como fomentar el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, que no solo se asocian a la discapacidad. Desde esta perspectiva, la comunidad internacional ha realizado diversos esfuerzos para que se consideren a todas las personas en las políticas públicas de cada país.

El presente estudio analiza las dificultades que existen en la sociedad para comprender el concepto de inclusión (Ocampo, 2011; Salinas, Lissi, Medrano, Zuzulich y Hojas, 2013; Mella, Díaz, Muñoz, Orrego y Rivera, 2013; Bernal, 2013; Ocampo, 2015) y la necesidad de mejorar y acelerar los procesos inclusivos en las universidades (Bernal, 2013; Gairín y Muñoz, 2014). A partir de un trabajo descriptivo, el objetivo general de este trabajo es rastrear la construcción del concepto de inclusión en los planes estratégicos de algunas universidades chilenas, que se encuentra, por lo general, en la declaración de las misiones y valores. Estas declaraciones son contrastadas con las propuestas de la Unesco sobre la implementación de medidas de atención a todos y todas en los sistemas escolares. La viabilidad de esta comparación está dada por la posibilidad de trabajar con datos que se encuentran publicados en las páginas web de las universidades que componen la muestra. Luego, a partir de la Teoría de la Relevancia, se identifica la estabilidad de los resultados o las inconsistencias en los mensajes que comunican las universidades en sus planes estratégicos.

Finalmente, es importante señalar que la investigación se enmarca en un período de reformas profundas al sistema escolar superior chileno, reformas que abarcan desde aspectos técnicos hasta la base del quehacer educativo nacional. La inclusión en la educación superior está determinada por la Ley 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. De este modo, el estudio permite comprender cómo las interacciones discursivas contribuyen al desarrollo cultural de la sociedad chilena y a la construcción del concepto de inclusión en ella. También se espera contribuir a impulsar medidas que busquen mejorar los procesos para la plena inclusión social y al desarrollo de estudios que realicen análisis de contenido con aportes de la Teoría de la Relevancia.

Marco conceptual

Es posible creer en la asociación entre inclusión y exclusión como la sociedad existente entre una tesis y una antítesis. Para Echeita (2013), los países del sur sufren diversas situaciones de exclusión educativa, invisibilizadas como procesos *normales*. Son situaciones que pueden disminuir, pero para ello se requiere un alto nivel de cooperación y sinergia por parte de los integrantes de la comunidad educativa. Disminuir las exclusiones requiere enfrentar la complejidad de la inclusión educativa y desarrollar procesos verdaderamente inclusivos. Y aunque la mayoría está de acuerdo en la necesidad de instituciones más inclusivas (Guajardo y Rivera, 2015; Berdegué, Bebbington y Escobal, 2015, Jiménez, 2011), la comprensión del concepto de inclusión en Chile es una tarea difícil (Ocampo, 2011; Salinas, Lissi, Medrano, Zuzulich y Hojas, 2013; Mella, Díaz, Muñoz, Orrego y Rivera, 2013; Bernal, 2013; Ocampo, 2015).

Karsz (2004) sostiene que existen diferentes enfoques para comprender la exclusión, entre ellos el fatalista, el antropológico, la descalificación o caída social de Paugam, la desinserción de Gualejac y Tabeada-Leonetti, la afeción a la identidad de las personas y la desafiliación o pérdida del compromiso social de Castel.

Por otra parte, otros autores (Unesco, 1948; Fitch, 2003; Rosano, 2007; Ortega y Osorio, 2011; Jiménez y Serrato, 2014) entienden la inclusión como la participación igualitaria de todos los integrantes de una sociedad, como un derecho asociado a la equidad y la justicia social, como una condición socialmente producida, y plasmada en infraestructuras e ideologías, o como un compromiso que trae aparejado un análisis crítico sobre las acciones posibles que debe asumir cada institución para mejorar el aprendizaje y permitir que todos participen tanto de la entrega de educación formal como de las oportunidades locales (Booth & Ainscow, 2002). Para Echeita, Muñoz, Sandoval y Simón (2014), una de las principales barreras para el aprendizaje y la inclusión surge de un proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) dispuesto de tal modo que induzca al aislamiento de los alumnos, que se sienten minusvalorados, marginados y marcados por el fracaso reiterado.

Foco internacional en la inclusión

En el ámbito internacional, la inclusión ha sido abordada por la Convención de los Derechos Humanos (1948), la Conferencia Mundial de París (1960), la Declaración de los Derechos de los Impedidos (1975), el Informe Warnock (1978), la Resolución de 1981 del Parlamento Europeo sobre la integración económica, social y profesional de los discapacitados en la comunidad de la Unión Europea (UE), la proclamación del decenio sobre las personas con discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) realizada en 1982, la Conferencia de Jomtiem de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) efectuada en 1990, las Normas Uniformes para la implementación de la Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad promulgada por la ONU (1993) y ratificada por la UE, la conferencia de Salamanca de la ONU (1994), el Tratado de Ámsterdam de la UE (1997), la Convención internacional para la eliminación de toda forma de discriminación contra las personas con discapacidad de la ONU (1999), el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar en el 2000, el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (EPT) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad (2006), la Declaración del Decenio de las Américas (2006) y el Informe Mundial sobre Discapacidad del año 2001, elaborado por el Banco Mundial (BM) y la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Todas estas declaraciones buscan aportar a la construcción del respeto a los derechos de la población y consideran tanto la accesibilidad social como el derecho a la participación social y el éxito de todos y todas. Interesa, ante todo, comprender y trabajar por la inclusión como parte del desarrollo social que atiende a la diversidad. Las convenciones expuestas se convierten en obligaciones legislativas para los países que las ratifican, de tal manera que resguardan a quienes necesitan que el sistema educativo los acoja y acompañe en sus diferencias. Cabe destacar que en la Declaración de Salamanca (ratificada por Chile), se expone el papel fundamental que cumplen las universidades desde sus tres aristas —docencia, investigación y extensión— en la elaboración de planes especiales y materiales adaptados que permitan la inclusión.

Foco nacional en la inclusión

En Chile, desde la Ley 15.720 (1964), existen iniciativas dispuestas para lograr la igualdad de oportunidades efectivas en alumnos del sistema educativo público nacional. Con el pasar del tiempo, los intereses se centraron en el aseguramiento del acceso y respeto por los derechos humanos y derechos del niño (Constitución Política de la República de Chile; ley 18.962, 1990; ley 19.284, 1994; decreto 01, 1998; Política Nacional de Educación Especial, 2005).

En Chile se tendía a tratar a las personas con discapacidad bajo un modelo médico que intentaba hacer desaparecer las diferencias u ocultarlas (Palacios, 2008). No obstante, en 2006, los estudiantes chilenos hicieron visibles estas diferencias y paralizaron toda la actividad educativa. Las manifestaciones se convirtieron en un gran movimiento ciudadano y escolar conocido como la «revolución pingüina», y sus consignas exigían más equidad y calidad en la educación.

Bellei, Contreras y Valenzuela (2010) sostienen que tanto la perseverancia como las reiteradas y multitudinarias marchas lograron llamar la atención sobre la manera en que se estaba llevando a cabo la tarea de educar en Chile. Los autores consideran la reducción de la selección y la entrega de apoyo real a los estudiantes más desfavorecidos como los principales cambios, factores que permiten disminuir la exclusión y, por lo tanto, favorecen la inclusión. Las demandas determinaron la promulgación de una legislación que intentaba responder a las exigencias de más equidad y calidad en la educación (Ley 20.201, 2007; ley 20.370, 2009; decreto 170, 2010), pero su implementación evidenció una realidad muy diferente de las expectativas. Se creó un sistema donde los sostenedores de los establecimientos luchaban por conseguir alumnos con diagnósticos que les permitieran aumentar sus montos de subvención estatal.

La nueva economía del sistema escolar, basada en vales de pago (*vouchers*), fue asociada a la idea de libertad de enseñanza, pero el trasfondo de la situación puso en evidencia acciones que aumentaban la exclusión (Echeita, 2013). Para ampliar y mejorar el servicio de educación inclusiva, García-Cedillo, Romero-Contreras y Ramos-Abadie (2015) sostienen que se necesita revisar la estructura de financiamiento del sistema educativo chileno. Asimismo, para Aranda y Salinas (2015) la redistribución de la riqueza es un tema intrínseco de la inclusión.

Las tendencias internacionales, principalmente las propuestas de la Unesco, fueron atendidas en Chile a través de ratificaciones como la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (1999). A partir de ahí surgió la Ley 20.422 (2010), que establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Estas normas pretenden eliminar cualquier forma de discriminación basada en la discapacidad, y se constituyeron como parte de la primera legislación nacional en regular la atención a la diversidad en la educación superior. Se declara entonces que «las instituciones de educación superior deberán 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). Se promulgaron otras leyes como la Ley 20.501 (2011) de calidad y equidad de la educación, la ley 20.609 (2012) que establece medidas contra la discriminación y la normativa de inclusión escolar en la Ley 20.845 (2015), que regula la admisión de los estudiantes, impide que el financiamiento de la educación sea compartido entre el Estado y las familias y, además, prohíbe el lucro en establecimientos educacionales sustentados con aportes del Estado.

Si bien se observan acciones destinadas a promover la igualdad de oportunidades, el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales de toda la comunidad chilena, aún existen condiciones que dificultan el acceso, la permanencia y el éxito de todas las personas en el sistema educativo nacional, todas estas características de la inclusión, según Booth & Ainscow (2002). Se observa cómo en Chile se utiliza un lenguaje normativo discordante; por ejemplo, el uso de la palabra *discapacidad* no se condice con interacciones sociales, sino que forma parte del ámbito de la salud (Booth & Ainscow, 2002).

Propuestas de la Unesco para fomentar la inclusión

El paso de lo excluyente a lo inclusivo en Chile es considerado por García-Cedillo et al. (2015) un proceso que requiere cambios considerables, entre los cuales se encuentran los esfuerzos necesarios para la comprensión de la inclusión.

A este respecto, los errores en la comprensión de la inclusión podrían fundarse en el escaso interés por masificar este concepto o, tal vez, porque el estudio del fenómeno no se realiza con la profundidad necesaria. Por otro lado, es posible que la inclusión no se comprenda bien por conveniencia. Por estas razones, urge mejorar la comprensión del concepto.

Enmarcada en las ratificaciones que ha sostenido Chile, se encuentra la propuesta del *Índice de inclusión* de la Unesco (Booth & Ainscow, 2002). El documento plantea que la inclusión parte de un compromiso con todo lo que se puede mejorar, desasociándose de cualquier característica de cada persona. El objetivo del documento es propender a la disminución y eliminación de las barreras que limitan el aprendizaje y la participación en la educación. El documento expone que la discapacidad no se relaciona con el Índice, pues pertenece al ámbito de la salud (Booth y Ainscow, 2002). El Índice cuenta con tres dimensiones. La primera es la cultural, que considera la construcción de una comunidad segura para los

alumnos, acogedora, colaboradora y estimulante, constituida por la sección A1, con 7 indicadores, y la sección A2, con 6 indicadores. La segunda dimensión es política y se enfoca en garantizar que todas los programas y actividades de desarrollo educativo estén centrados en la inclusión; presenta la sección B1, con 6 indicadores, y la sección B2, con 9 indicadores. Y por último, la práctica, que busca reconocer en todo actuar de los participantes de la comunidad educativa el reflejo de la cultura y las políticas inclusivas; contiene la sección C1, con 12 indicadores, y la sección C2, con 5 indicadores. Se espera que las universidades consideren el Índice dadas las ratificaciones que ha realizado Chile de las convenciones de la ONU.

Este estudio busca rastrear la construcción del concepto de inclusión, y comienza por identificar el aporte de las universidades a la comprensión de la inclusión como política y práctica. Luego, identifica el aporte de las universidades a la comprensión de la inclusión como cultura, y culmina destacando los indicadores de inclusión que no están atendiendo las universidades chilenas. Esto permitirá echar luces sobre qué aspectos determinantes para la inclusión de grupos susceptibles de exclusión se relevan o se ocultan en el discurso público universitario.

Aspectos metodológicos

Este estudio intenta observar el discurso asociado al fenómeno de la inclusión en Chile, sin la pretensión de implementar acciones novedosas ni de exponer la lógica que subyace a la inclusión en esta sociedad. Desde esta perspectiva, se adopta un enfoque metodológico cualitativo que permitirá reconocer el fenómeno desde su propia realidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2012), con una finalidad puramente descriptiva. Se utilizan técnicas de análisis de contenido apoyadas en la Teoría de la Relevancia que, para Santander (2011), es de sumo interés por su utilidad como herramienta de análisis en las ciencias sociales. Los postulados de Sperber y Wilson (1986) permiten reconocer la opacidad en los mensajes comunicados a través de los planes estratégicos, aspectos que no podrían observarse si se usara otra técnica de análisis de contenido.

Los criterios de inclusión de la muestra son: (a) universidades acreditadas que declaren tener programas de nivelación estudiantil o de apoyo a la mejora de los aprendizajes ante la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), comisión que busca promover y verificar la calidad de la educación superior en Chile, y (b) instituciones que tengan publicados, al segundo semestre de 2015, sus misiones y valores en sus páginas web. La muestra está compuesta por 26 universidades chilenas.

El trabajo analítico utiliza sus siglas para facilitar el procedimiento (Apéndice). Entre las características de la muestra cabe señalar que 15 son universidades tradicionales (pertenecen al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas), 8 son estatales, 6 no son estatales y tienen tendencia religiosa y 12 son universidades regionales.

Las variables medidas son dos elementos centrales de los planes estratégicos de la muestra. Se consideran los planes estratégicos porque son documentos que, además de posibilitar la observación de la ocurrencia de eventos y escenarios, permiten integrar nuevos cambios en el escenario donde los beneficios se incrementan sostenidamente (Torres, 2008). Se procedió a analizar la misión y los valores de las universidades debido a que la definición de la misión institucional es uno de los determinantes en el diseño y la ejecución de la estrategia corporativa, e incide en forma decisiva en la calidad de la enseñanza en la universidad (Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas, 2013).

El estudio parte de un análisis de concordancia entre los contenidos de las misiones y valores que declaran las universidades con el Índice de Inclusión a través de la utilización del programa AntConc 3.4.3 de 2015. Cabe señalar que los autores del Índice (Booth & Ainscow, 2002) utilizan el término *escuela* para referirse a todos los contextos educativos formales, entre ellos las universidades.

A continuación, se utilizó la Teoría de la Relevancia (Wilson & Sperber, 1986) porque orienta acerca de las intenciones que subyacen a los discursos no espontáneos e interaccionales. De este modo, permite reconocer tanto una interacción entre un emisor y un receptor, asociado a una cadena de causalidades cognitivas sociales (Wilson & Sperber, 1986), como reiteraciones de las interacciones sociales asociadas a cadenas de causalidades cognitivas culturales. Es decir, se da por sentado que una idea contagiosa

propagada en discursos públicos será percibida como relevante por los receptores hasta instalarse como una práctica cultural (Sperber, 1996). Por otro lado, existe la posibilidad de que un emisor reconozca un elementopreciado por el receptor y lo utilice como estímulo ostensivo-inferencial (Wilson & Sperber, 1986) para producir una hipótesis determinada en el receptor.

La pregunta de investigación adoptada para el desarrollo del estudio es, según lo expuesto en las misiones y visiones, la siguiente: ¿qué conceptos asociados a la inclusión establecen las universidades chilenas?

Resultados y análisis

A partir de las concordancias analizadas entre las misiones y valores institucionales con el Índice de Inclusión se construyeron tablas que muestran indicadores comunes presentados en una división entre lo público (Estatal) y lo privado, ya sea tradicional o no tradicional. Luego se aplicaron las ideas de estímulo ostensivo-inferencial, interacciones sociales reiteradas y cadenas de causalidades cognitivas culturales de la Teoría de la Relevancia. Así, se tiene como resultado universidades con interacciones sociales inclusivas y universidades que, dados sus reiterados esfuerzos discursivos, se constituyen como organizaciones que favorecen las culturas inclusivas. Estas últimas se presentan en las figuras 1 y 2.

La tabla 1 muestra los indicadores del Índice cotejados con las misiones de las universidades estudiadas. Luego de cada indicador, se presenta entre paréntesis la sección a la que pertenece.

Tabla 1
Frecuencia absoluta de políticas y prácticas inclusivas presentes en la misión de las universidades

	TRADICIONAL		NO TRADICIONAL	TOTAL
	PRIVADA	ESTATAL		
La universidad intenta admitir a todo el alumnado de su localidad (B1)	2	4	2	8
La universidad hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos (B1)	1	-	-	1
Cuando el alumnado accede a la universidad por primera vez, se le ayuda a adaptarse (B1)	1	1	-	2
Las actividades de desarrollo profesional del personal de la universidad ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado (B2)	2	3	4	9
Las políticas relacionadas con las «necesidades especiales» son políticas de inclusión (B2)	-	3	-	3
La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado (C1)	1	2	2	5
Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes (C1)	-	-	1	1
Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia (C1)	-	1	-	1
Los estudiantes aprenden de forma cooperativa (C1)	-	1	-	1
La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo (C1)	-	1	3	4
Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad (C2)	1	-	2	3
La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje (C2)	1	2	2	5
El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos (C2)	1	2	1	4
TOTAL	10	20	17	47

Fuente: elaboración propia.

Respecto de las prácticas y políticas inclusivas, las universidades parecen asumir la responsabilidad de orquestar el proceso de aprendizaje, movilizar recursos, desarrollar una institución para todos y, en menor medida, organizar el apoyo para atender a la diversidad.

Un análisis más detallado da cuenta de que el indicador relacionado con la accesibilidad es de interés especial para una sola universidad. De ahí que se sostenga que solo logra constituirse como una cadena de causales cognitivas sociales. Entre las posibles causas se encuentra el que sea un interés emergente de dicha universidad o, por el contrario, sea una muestra de un retraso en la atención del indicador conforme a las prioridades del resto de las universidades chilenas. En este mismo sentido, se encuentran pruebas para creer que las entidades que atienden en sus discursos solo a un indicador (UTalca, UDD, UTA, UMagallanes, UPacífico, UMCE, UBO, UCentral y PUCV) eligen mencionar la inclusión como un estímulo ostensivo. Con esto esperan ser percibidas como universidades que atienden a la diversidad y generan altas expectativas en torno a la inclusión (Wilson & Sperber, 1986).

Es interesante observar que las universidades tradicionales contribuyen a la validación de los indicadores relacionados con la admisión del alumnado, el desarrollo profesional y formulan respuestas en pos de la diversidad, las políticas de inclusión y la planificación de clases como parte del proceso de enseñanza aprendizaje. Observamos, por ejemplo, que la UFRO espera «contribuir al desarrollo de la región y del país mediante la generación y transmisión de conocimiento, la formación integral de profesionales y postgraduados... asume compromiso con [...] la diversidad cultural», y la UPLA señala que «en la formación de postgraduados, profesionales y técnicos se privilegia la calidad y está orientada a que sus egresados logren adaptarse a contextos diversos y dinámicos a través de un perfil humanista, analítico, crítico y creativo». Ambas declaraciones dan cuenta de temas que se identifican como sustanciales en las políticas y prácticas de la sociedad chilena. Es importante destacar que en las declaraciones se aborda un modelo clínico de inclusión y se deja ver la diversidad como un factor externo a la universidad.

Desde otra perspectiva, las universidades tradicionales atienden menos indicadores centrados en accesibilidad física, comprensión de la diferencia en las aulas, apoyo para la adaptación y aprendizaje cooperativo. Las pocas instituciones que asumen estos desafíos sostienen en sus misiones «la creación, adaptación y transmisión de conocimientos» (UDEEC) y proponen generar «espacios de discusión y proposición en un diálogo multidisciplinario y pluralista» (USACH). Sin duda, el dejar de lado el aspecto de la infraestructura o adaptación de los alumnos dificulta el mejoramiento de la enseñanza.

Las universidades privadas consideran en sus declaraciones la atención al desarrollo profesional del personal, la disciplina en el aula y el respeto, así como el aprovechamiento de los recursos de la comunidad. Por ejemplo, la UBO dice ser «formadora de graduados y profesionales comprometidos con el progreso, el orden, la constancia, el espíritu de servicio y el sentido ético propios del Pensamiento O'Higiniano», mientras la UPacífico indica que posee un «modelo educativo innovador que potencia una comunidad de aprendizaje». Se observa el interés especial que merecen los procesos internos y no se revela, en el plano discursivo, la preocupación sobre el aporte al desarrollo de políticas o prácticas de atención y vinculación con el entorno. En este segmento los indicadores menos atendidos son las clases y aulas accesibles y el apoyo del aprendizaje y la participación de todos.

Cabe destacar que tanto universidades privadas como tradicionales se preocupan por desarrollar políticas y prácticas acordes al desenvolvimiento profesional del personal de la institución. Es probable que la mención de la diversidad se utilice en las declaraciones de las misiones institucionales como un estímulo ostensivo-inferencial que permite proyectar a las universidades como instituciones centradas en la inclusión. Si este no fuera el caso, la realidad descrita plantearía un espacio para el desarrollo y la coordinación de acciones tendientes a una inclusión exitosa en la universidad. Finalmente, potenciar los indicadores poco atendidos sería el comienzo del camino para adelantar planes estratégicos universitarios más inclusivos.

Tabla 2
Culturas inclusivas presentes en la visión de las universidades

	TRADICIONALES		NO TRADICIONALES	TOTAL
	PRIVADAS	ESTATALES		
Los miembros del personal de la universidad colaboran entre ellos (A1)	-	1	-	1
El personal de la universidad y el alumnado se tratan con respeto (A1)	4	4	2	10
El personal de la universidad y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos (A1)	-	-	2	2
Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la universidad (A1)	-	2	1	3
Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado (A2)	1	-	-	1
El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión (A2)	3	5	2	10
Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas (A2)	-	4	1	5
El personal de la universidad y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un <i>rol</i> (A2)	3	4	3	10
El personal de la universidad intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación (A2)	1	2	4	7
La universidad se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias (A2)	-	-	3	3
Total	12	22	18	52

Fuente: elaboración propia.

De la Tabla 2 se infiere que los asuntos relacionados con el establecimiento de valores inclusivos (A2) son por completo atendidos por las instituciones analizadas. No obstante, aquellos aspectos relacionados con la construcción de una comunidad (A1) no aparecen en el discurso. No se encuentran, por ejemplo, los siguientes ítems: todo el mundo se siente acogido, los estudiantes se ayudan unos a otros y existen relaciones entre el personal y las familias. Este último solo aparece en la declaración de la Pontificia Universidad Católica de Chile que tiene como una de sus bases el «aprecio por la familia». Ello no quiere decir que se establezca una relación directa entre el personal de la institución y el núcleo familiar de los estudiantes, más bien da a entender que la universidad fomenta la construcción de las familias adecuadamente constituidas, tal como lo dicta la Iglesia católica.

Lo descrito permite suponer avances importantes respecto de establecer valores inclusivos, del mismo modo que echa luces sobre la necesidad de atender con mayor profundidad acciones que propendan a la construcción de comunidades acogedoras a partir de una cultura de cooperación entre el estudiantado y de un ambiente de inclusión compartido por el personal y las familias. Con todo, el fin es conseguir dar apoyo al aprendizaje en cualquier instancia mediante la innovación y el desarrollo continuo.

Respecto de los indicadores mencionados, en el plano discursivo las universidades tradicionales tienden a preocuparse más por desarrollar culturas inclusivas que por desarrollar políticas o prácticas inclusivas. Por esa razón, se priorizan indicadores relacionados con las filosofías de la inclusión compartidas, así como se intenta eliminar las barreras de aprendizaje y participación y se potencia el respeto entre institución y alumnos en una perspectiva dividida entre personas y funciones. Los dos últimos corresponden a los indicadores más mencionados en los discursos analizados. Por ejemplo, la UChile declara tener como base el «respeto y preservación de la diversidad en todos los ámbitos de su quehacer», y la UCN declara

«asegurar que cada uno dé y reciba lo que le corresponde, tanto considerando al individuo en sí mismo como en sus relaciones con las demás personas, grupos o instituciones y con la comunidad entera». Es posible desprender de estos datos la existencia de una ideología favorable a la inclusión que intenta, en sus prácticas, disminuir barreras para el aprendizaje y la participación a través del reconocimiento de sus actores como ciudadanos. Por otro lado, no se observa en el discurso institucional un interés por el indicador del Índice que declara que «todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela, se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado y los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos». De esta manera, en el ámbito tradicional del sistema se observa una despreocupación por la vinculación con el medio, las expectativas sobre el alumnado y la colaboración en la comunidad universitaria.

En sus discursos, las instituciones privadas cumplen con la mención de valores asociados a la inclusión más que a desarrollar políticas o prácticas inclusivas. En esta perspectiva, se observan intentos por diferenciar entre personas y un rol así como esfuerzos por disminuir prácticas discriminatorias y por eliminar barreras de aprendizaje y participación. Este último indicador es atendido por la UTA, según menciona, en su «búsqueda de la igualdad de oportunidades para el desarrollo de las personas, considerando sus méritos individuales, en un marco de responsabilidad, participación y respeto», y por la UAHC en «la valorización y promoción de la participación de todos los estamentos de la comunidad universitaria en los diferentes niveles de su organización». Las declaraciones dan cuenta de ideologías que favorecen discriminaciones positivas entre derechos de las personas y roles sociales, la oposición a la discriminación y la eliminación de barreras para lograr el éxito de los objetivos educativos. El sector privado atiende escasamente en su discurso al fortalecimiento de sus aportes hacia todas las instituciones que pertenecen a su misma localidad, una desatención que también se replica en la valoración igualitaria de alumnos y alumnas. El dejar de lado estas dimensiones da cuenta de un menosprecio ante una vinculación real con el medio y la valoración igualitaria de todos.

En torno a políticas y prácticas inclusivas, los resultados muestran que la PUCV es la única universidad que se centra en el desarrollo de instalaciones accesibles, si bien al menos nueve universidades utilizan el concepto de inclusión y otros asociados a él, solo como estímulo ostensivo-inferencial. En el ámbito discursivo las universidades tradicionales están más interesadas en atender a la población de su localidad, perfeccionar a su personal, atender en sus clases a la diversidad y aceptarla como un recurso que en preocuparse por instalaciones accesibles y posibilitar la adaptación o el aprendizaje cooperativo. Las universidades privadas también se interesan por el perfeccionamiento de su personal, además del respeto mutuo y el aprovechamiento de todos los recursos, pero no se enfocan en el desarrollo de clases accesibles o en el apoyo al aprendizaje y a la participación desde todos sus estamentos. En la misma línea, cabe destacar que tanto para las universidades privadas como las tradicionales, la eliminación de barreras es de interés primordial, en concordancia con los intereses tanto de la Unesco como de la mayoría de las organizaciones internacionales. Pero la baja proporción de indicadores atendidos del Índice da cuenta, nuevamente, del uso de estímulos ostensivos inferenciales para el logro de una mejor apreciación por parte de la comunidad. Asimismo, llama la atención que solo la USM sostenga altas expectativas en todo su alumnado.

Para mostrar los indicadores que las universidades chilenas sostienen y reproducen en la cultura, se presentan árboles de causalidades que contienen en su copa las ideas, en el tronco el problema de investigación y en las raíces las universidades que, a través de su discurso, propagan las ideas (presentes en los indicadores) en pos de una cultura social, en una suerte de «epidemiología de representaciones» (Sperber, 1996).

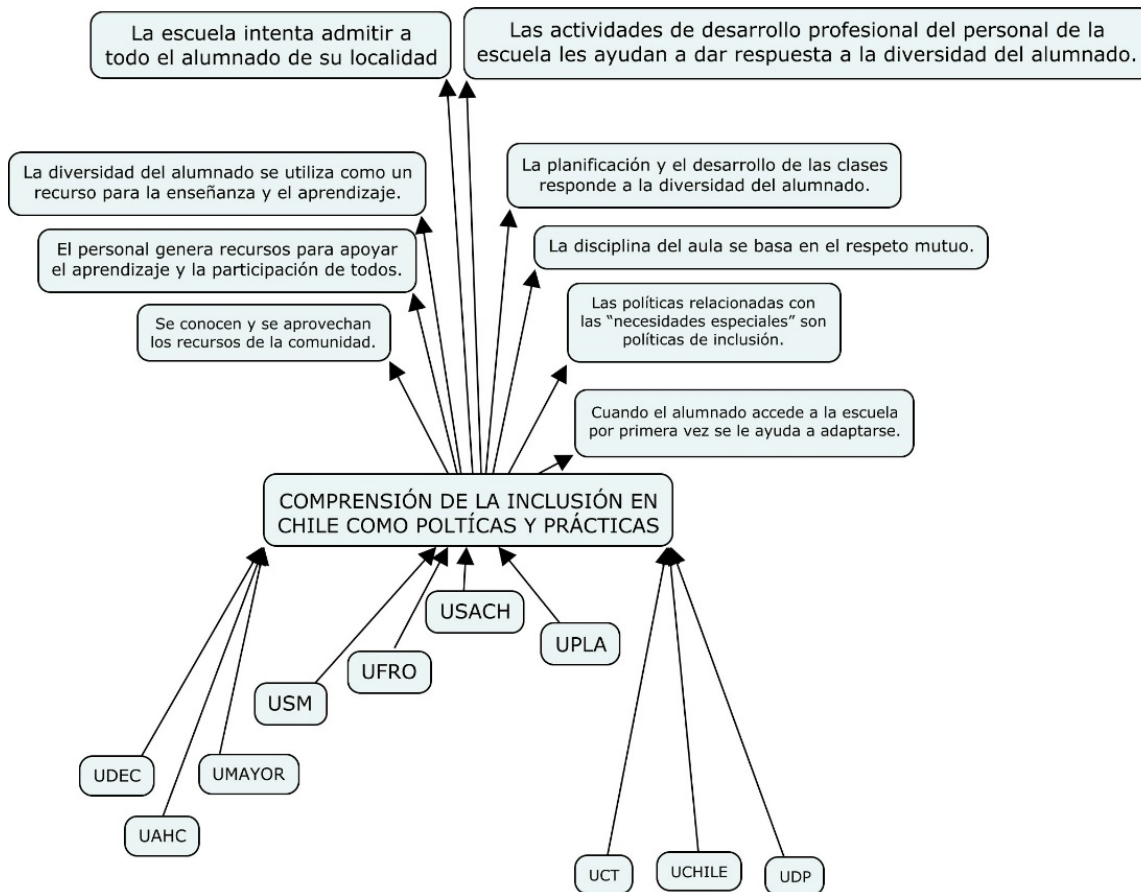


Figura 1. Árbol de causalidades sobre el aporte de las universidades a la comprensión de la inclusión como política y práctica, junto a los indicadores del fenómeno.

Fuente: elaboración propia.

De la figura 1 se desprende que solo 10 universidades de las 26 contienen las ideas presentadas (ramas) en sus documentos analizados, lo que corresponde a menos de la mitad de los participantes del estudio. En su discurso es la USACH la institución que sobresale en el tratamiento de la inclusión en Chile desde la construcción de políticas y prácticas coherentes con las propuestas de la Unesco. Declara, por ejemplo, su interés en:

Generar las condiciones y oportunidades que posibiliten a las generaciones futuras hacerse cargo del avance del conocimiento... alcanzar los más altos estándares de calidad, innovación y pertinencia en un ambiente de mutuo respeto entre las personas, libertad de pensamiento, diversidad e inclusión social... proposición en un diálogo multidisciplinario y pluralista... en la formación de personas, enriqueciendo su capital cultural y su compromiso social, impulsando la apertura de sus estudiantes al conocimiento y la comprensión de la interrelación que tienen con el entorno.

Por otro lado, se observan tres instituciones menos abocadas discursivamente a aportar a la comprensión de la inclusión en la cultura chilena desde la perspectiva propuesta en el Índice. Por ejemplo, la UCT señala estar «dedicándose desde sus inicios a la formación amplísima de los futuros profesionales, al cultivo de las ideas que abren nuevos surcos al saber, y a la investigación que perfecciona la vida y las instituciones». Por su parte, la UChile afirma que:

Asume con vocación de excelencia la formación de personas... Es responsabilidad de la Universidad velar por el patrimonio cultural y la identidad nacionales... se obliga al más completo conocimiento de la realidad nacional... la equidad y la valoración del mérito en el ingreso a la Institución, en su promoción y egreso.

Mientras, la UDP señala «contar con comunidades académicas de alto desempeño y estrechamente vinculadas al medio... diálogo informado, reflexivo, respetuoso y pluralista».

Se observa que el grupo estudiado se compromete discursivamente con menos de la mitad de los indicadores que contiene el Índice. De este modo, no logran establecer como ideas contagiosas las propuestas de la Unesco. Dentro de aquellos indicadores que no logran ser contagiosos se encuentran los siguientes: la escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos, las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes, las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia y los estudiantes aprenden de forma cooperativa.

De la figura 1 cabe destacar que la intención por admitir a todo el alumnado y fomentar actividades de desarrollo del personal para responder a la diversidad de los alumnos son ideas contagiosas que la mayoría de las universidades sostienen en su empeño por contribuir, a partir de políticas y prácticas dentro de la cultura chilena, a la comprensión de la inclusión en Chile. En contraparte, las ideas relacionadas con el aprovechamiento de los recursos de la comunidad, el sostenimiento de políticas de educación especial inclusivas y el apoyo a la adaptación del alumnado que accede por primera vez son apenas ideas emergentes en los discursos.

Estos indicadores, contagiosos según la propuesta de Sperber (1996), alientan políticas y prácticas que no atienden ni siquiera a la mitad de todos los indicadores que expone el documento de la Unesco. Los indicadores no atendidos en este segmento son los siguientes: los nombramientos y las promociones del personal son justas, se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la universidad, la institución hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos, la universidad organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado, se coordinan todas las formas de apoyo, la evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado, el apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico, las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículo y de apoyo pedagógico, se reducen las prácticas de expulsión por motivos de disciplina, se reduce el ausentismo escolar, se reducen las conductas de intimidación o abuso de poder, las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes, las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia, se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje, los estudiantes aprenden de forma cooperativa, la evaluación estimula los logros de todos los estudiantes, los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración, los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, los profesionales de apoyo se preocupan por facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, los «deberes para la casa» contribuyen al aprendizaje de todos, todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares, los recursos de la institución se distribuyen en forma justa para apoyar la inclusión y se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la universidad. La mayoría de los indicadores mencionados corresponde a la sección *C1. Orquestar el proceso de aprendizaje de las prácticas inclusivas*, que, según el Índice, se refiere a integrar la enseñanza y apoyar el aprendizaje para superar barreras y asegurar la participación.

A continuación se muestra el árbol de causalidades que complementa los aspectos políticos y prácticos con una perspectiva valórica. La siguiente figura presenta como eje central la comprensión de la inclusión como un aspecto cultural (tronco); en la parte inferior se encuentran aquellas universidades que atienden al menos a uno de los indicadores del Índice (raíces) y en la parte superior los indicadores que son fomentados en los discursos de los documentos analizados (ramas).

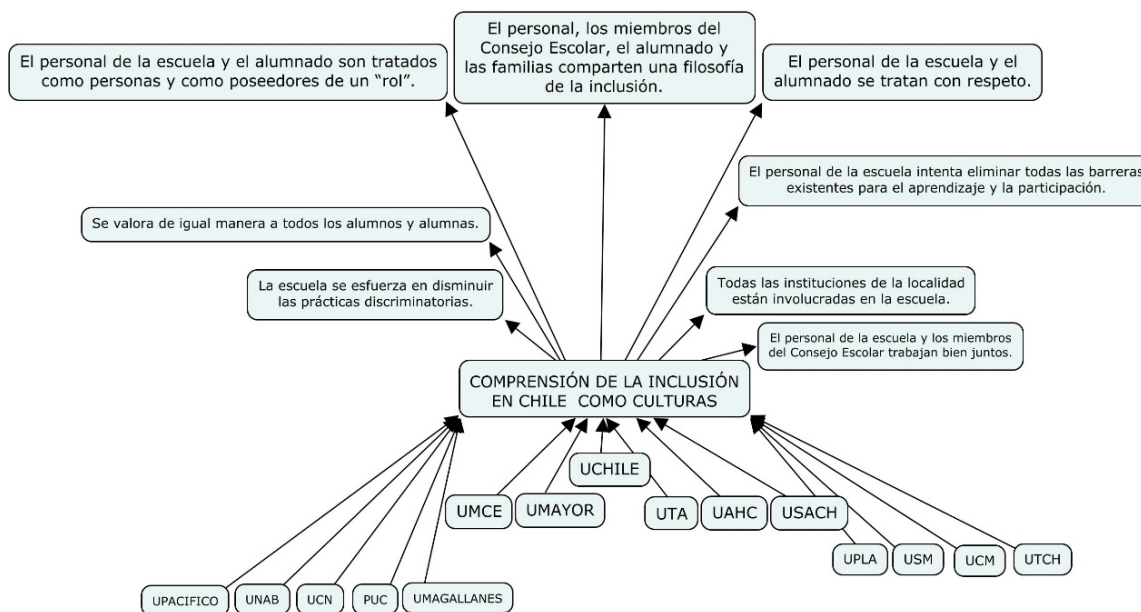


Figura 2. Árbol de causalidades sobre el aporte de las universidades a la comprensión de la inclusión como cultura, junto a los indicadores del fenómeno.

Fuente: elaboración propia.

De la figura 2 se desprende que las instituciones analizadas vinculadas al tema y que sostienen un compromiso con el desarrollo de una cultura inclusiva en la sociedad chilena bordean la mitad de los participantes. Por otro lado, la comprensión del concepto se fomenta principalmente en: la lucha contra la discriminación, las formas de valorar a las personas, el involucramiento de las instituciones locales, las barreras de aprendizaje y participación y el trabajo en conjunto. Por ejemplo, la UChile se refiere al «ejercicio de los valores de tolerancia, pluralismo y equidad, independencia intelectual y libertad de pensamiento»; la USACH se refiere a «la integración social» y declara: «Protegemos el derecho de nuestra comunidad universitaria a expresarse y desarrollar libremente sus ideas y opiniones [...] Apoyamos las relaciones que fomentan la cooperación y colaboración dentro de la comunidad, con otras instituciones académicas y con instituciones públicas y privadas»; la UMayor habla de un «compromiso con la no discriminación, respecto de estudiantes y funcionarios»; la UTCH menciona la «igualdad de oportunidades: que permita a cada persona alcanzar su máximo potencial educacional»; y la UAHC, la «valorización y promoción de la participación de todos». Es necesario destacar que las universidades promueven a través de sus discursos, principalmente, un trato respetuoso, el reconocimiento de la persona y de su rol, y una filosofía compartida de la inclusión. Así lo declara la UChile al defender el «respeto y preservación de la diversidad en todos los ámbitos de su quehacer»; la UMCE, en el «respeto a la diversidad cultural e incorporación de los menos favorecidos al sistema social general, como expresión de la movilidad social»; la UMayor, en la «difusión del saber superior como un servicio a las personas y una contribución a la superación de los desafíos que enfrenta la comunidad»; y la UPLA, al decir que «la responsabilidad social ocupa un lugar importante en la filosofía corporativa de la universidad, ya que orienta a responder a las necesidades de la comunidad universitaria, del barrio, de la Región de Valparaíso y del país [...] por medio de sus procesos promueve: la dignidad de la persona, la libertad, la integridad, la equidad social».

Los indicadores que fomentan las universidades en torno a la inclusión cultural constituyen más de la mitad de los que se proponen en el Índice. Aquellos temas no atendidos en este segmento corresponden a: todo el mundo se siente acogido, los estudiantes se ayudan unos a otros, los miembros del personal de la institución colaboran entre ellos, existe relación entre el personal y las familias y se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado. En su mayoría, se asocian a la sección *A.1 Construir una comunidad*, enfocada en la promoción de una comunidad donde cada uno sea valorado, de forma segura, acogedora, colaborativa y estimulante, como un elemento primordial para el incremento de los niveles de logro.

Discusión

El estudio deja en claro que el concepto de inclusión es atendido por las universidades en Chile, aunque con diferentes grados de compromiso entre una y otra. Además, permite sostener que, conforme a la propuesta de la Unesco, los esfuerzos discursivos presentes en los planes estratégicos analizados delimitan políticas, prácticas y culturas inclusivas.

Respecto del análisis en general, es posible asegurar que los elementos relacionados con las culturas inclusivas están siendo más considerados que los aspectos políticos o prácticos. En detalle, aquellos elementos que discursivamente permiten asegurar prácticas concretas son los menos atendidos en las misiones de las universidades.

En cuanto a las culturas inclusivas, las universidades tradicionales orientan a sus comunidades hacia una filosofía inclusiva, buscan eliminar toda barrera para el aprendizaje y la participación y reconocen la prioridad de establecer relaciones centradas en la persona como poseedora de un rol. Los intereses discursivos de aquellas universidades no se enfocan en la conexión con instituciones de su localidad, las altas expectativas en el alumnado o las comunidades colaborativas.

En la misma línea, las instituciones privadas coinciden en diferenciar entre personas y un rol e intentar eliminar barreras de aprendizaje y participación, y añaden la necesidad de disminuir las prácticas discriminatorias. Resulta interesante destacar que sus discursos no atienden a la valoración igualitaria de todos los estudiantes, pues esto no parece relevante para el desarrollo exitoso de los procesos inclusivos que llevan a cabo.

En general, las universidades atienden más a asuntos prácticos que a temas políticos o culturales. Se observa un mayor interés en la admisión del alumnado, el desarrollo profesional del personal, el respeto en el trato personal alumnado, el reconocimiento tanto de los roles como de la persona y una filosofía compartida de la inclusión. Al mismo tiempo, se evidencia un decrecimiento del interés cuando se trata de indicadores relacionados con conocer y aprovechar los recursos de la comunidad, sostener políticas de inclusión, ayudar a la adaptación del alumnado nuevo, disminuir prácticas discriminatorias, involucrar instituciones de la propia localidad y el trabajo conjunto de los representantes de diferentes estamentos de la institución. Lo anterior permite inferir que es más relevante para las instituciones analizadas la admisión y el trato hacia los estudiantes, en vez del acompañamiento de los estudiantes y el fomento al trabajo en equipo o colaborativo.

Desde la perspectiva política y práctica, entre los indicadores del Índice de Inclusión que no son mencionadas en el discurso de las universidades, se encuentran las promociones laborales justas, ayudas para la adaptación del personal nuevo, buscar la valoración de todos, la coordinación de formas de apoyo, la evaluación de necesidades para disminuir barreras de aprendizaje y la participación, el apoyo al aprendizaje de otras lenguas, la vinculación del apoyo psicológico con el currículo, la disminución de intimidaciones o abusos de poder, el compromiso con la reducción del ausentismo, la implicación de estudiantes activamente en su aprendizaje, las evaluaciones que estimulan el logro, los docentes en trabajo colaborativo y preocupados por apoyar el aprendizaje y la participación de todos, los profesionales de apoyo para facilitar el aprendizaje y la participación, el aprovechamiento de las experiencias de todo el personal, los deberes para la casa como contribución al aprendizaje, la participación de todos en actividades complementarias o extra programáticas y la distribución de recursos para apoyar la inclusión. Esto demuestra que no parece relevante apoyar el aprendizaje o evaluar necesidades para disminuir barreras. La perspectiva cultural se centra en la idea de que todo el mundo se sienta acogido, que exista ayuda entre estudiantes y que existan relaciones entre el personal y las familias.

Los numerosos indicadores desatendidos discursivamente, junto con aquellos atendidos en menor medida, confirman la necesidad de una transformación para la comprensión de la inclusión en Chile que es sostenida por García-Cedillo et al. (2015). Entre los esfuerzos necesarios para mejorar esta comprensión sería recomendable considerar los indicadores poco o nada atendidos.

Como limitantes de este estudio se observa que la complejidad del concepto inclusión, junto con sus implicancias y la multicausalidad del fenómeno, no permiten determinar la identificación de una universidad más inclusiva que otra. Por otro lado, el trabajo se enfocó en documentos públicos y no

se consideraron evidencias de políticas o prácticas internas de cada institución. La última limitación es desconocer las acciones que plantean desarrollar las universidades.

Para futuras investigaciones, se propone atender factores similares a los analizados en este estudio para reconocer la estabilidad de las cadenas culturales logradas a partir de las acciones sociales mencionadas. Junto con ello, se podrían mostrar los avances y las proyecciones del fenómeno. Los resultados del estudio, así como la consideración de sus limitaciones, pueden brindar una base importante para investigaciones futuras.

Conclusión

El estudio permitió conocer la construcción del concepto de inclusión a partir de los valores y misiones presentados en planes estratégicos, publicados por las universidades chilenas que conforman la muestra. Bajo un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, los datos obtenidos se analizaron contrastándolos con la propuesta de la Unesco, utilizando el programa AntConc y las propuestas de la Teoría de la Relevancia.

Los resultados obtenidos permitieron comprender que las universidades chilenas buscan desarrollar conceptos similares asociados a la inclusión, si bien la construcción del concepto está siendo atendida en mayor medida por las universidades tradicionales. Por otro lado, las universidades privadas parecen reproducir o reafirmar las propuestas discursivas de las tradicionales.

Al intentar responder la pregunta de investigación se observa que los conceptos asociados a la inclusión que utilizan las universidades chilenas analizadas se relacionan principalmente con indicadores culturales más que con indicadores de desarrollo de políticas y prácticas inclusivas. Al contrastar los resultados de políticas y prácticas entre la tabla 1 y la figura 1, se observa que hay divergencias en los intereses por orquestar el proceso de aprendizaje. Pero al observar los indicadores culturales entre la tabla 2 y la figura 2, se observan convergencias en el interés por atender valores inclusivos por sobre la construcción de comunidades inclusivas. Lo anterior demuestra el desinterés discursivo de las universidades en la comprensión del concepto de inclusión desde la construcción de comunidades inclusivas.

Cabe destacar que las universidades que más atienden el concepto de inclusión pertenecen al consorcio de universidades estatales de Chile y al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. En este contexto, tanto la USACH como la UChile destacan por responder a las ideas esperadas de instituciones que respetan la legislación, tanto nacional como internacional. En esta línea, la implementación del derecho de todos y todas a la educación se vería favorecida si las acciones nacieran como respuesta a las necesidades sentidas por los integrantes de la nación y no solamente a las exigencias legislativas de convenciones internacionales.

Los alcances de este estudio deben ser entendidos en el contexto de un país democrático, que reconoce la educación como un derecho de las personas (Ley 20.370), que promulgó la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad en 2008, que en 2010 establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (Ley 20.422), que en 2012 establece medidas contra la discriminación (Ley 20.609) y que ratificó en 2015 la Convención Interamericana contra toda forma de discriminación e intolerancia (A-69). Estos antecedentes demuestran que los mismos resultados podrían tener otro significado en un contexto diferente, ya sea un espacio o un tiempo distinto.

Este artículo deja ver la complejidad que significa comprender y atender a la inclusión en Chile. La implementación de políticas que atiendan la inclusión se vería fortalecida si respondieran a las necesidades sentidas de quienes comparten un mismo territorio. Se espera que los resultados presentados, junto con la discusión obtenida de su análisis, permitan abrir nuevas visiones, perspectivas o representaciones respecto del desarrollo de la inclusión en la educación y la sociedad chilenas. Con lo expuesto en este documento, se propone que las universidades no deben esperar marchas multitudinarias para pensar cómo está siendo percibida la tarea de la inclusión en la educación superior chilena, sino que deben considerar concretamente los resultados de las investigaciones en esta materia.

De los análisis realizados se desprenden las siguientes interrogantes: ¿los aspectos culturales son más relevantes para el desarrollo de procesos inclusivos exitosos que los políticos o prácticos?, ¿se puede fomentar la inclusión en la educación superior de manera desconectada de la localidad?, ¿una inclusión social efectiva puede desvincularse de valorar igualitariamente a las personas y la divergencia de sus pensamientos? En este sentido, cabe destacar el escaso compromiso de las universidades que componen la muestra con el acompañamiento a los estudiantes, con las mediciones que estimulen el logro, con el trabajo colaborativo pero, sobre todo, con la evaluación de las necesidades de su comunidad.

Finalmente, se espera abrir nuevos debates que motiven la exploración de la inclusión en las universidades como un fenómeno social complejo que parte de la educación hacia el desarrollo político, práctico y valórico/cultural de toda la nación.

El artículo original fue recibido el 17 de agosto de 2016

El artículo revisado fue recibido el 7 de octubre de 2016

El artículo fue aceptado el 20 de octubre de 2016

Referencias

- Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J.P. (2010). *Ecos de la Revolución Pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Universidad de Chile: Pehuén
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion*. Recuperado de http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexSpanish_SouthAmerica.pdf
- Banco Mundial y Organización Mundial de la Salud (2011). *Resumen Informe mundial sobre discapacidad*. Organización Mundial de la Salud. Recuperado de http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf
- Fitch, F. (2003). Inclusion, exclusion, and ideology: Special education students' changing sense of self. *The Urban review*, 35(3), 233–252.
- García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S., & Ramos-Abadie, L. (2015). Where do Mexico and Chile stand on inclusive education? *International Journal of Special Education*, 30(2), 145-156.
- Gobierno de Chile (1964, 01 de octubre). Ley 15.720. Crea una corporación autónoma con personalidad jurídica y derecho público y domicilio en Santiago, denominada junta nacional de auxilio escolar y becas. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=28281>
- Gobierno de Chile (1990, 10 de marzo). Ley 18.962. Ley orgánica constitucional de la enseñanza. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>
- Gobierno de Chile (1994, 14 de enero). Ley 19.284 para la plena integración social de personas con discapacidad. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30651>
- Gobierno de Chile (1998, 23 de junio). Decreto 01. Reglamenta capítulo II título IV de la ley 19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=120356>
- Gobierno de Chile (2007). Ley 20.201. Modifica el DFL n.º 2, de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=263059>
- Gobierno de Chile (2009, 12 de septiembre). Ley 20.370. Ley General de Educación. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Gobierno de Chile (2010). Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>
- Gobierno de Chile (2010, 10 de febrero). Ley 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010903&idParte=8869259&idVersion=2010-02-10>
- Gobierno de Chile (2011, 26 de febrero). Ley 20.501. Calidad y equidad de la educación. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20501>
- Gobierno de Chile (2012, 24 de julio). Ley 20.609. Establece medidas contra la discriminación. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1042092>
- Gobierno de Chile (2015). Ley 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2012). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). México: McGraw Hill/Interamericana.
- Jiménez Pérez, G. y Serrato Calero, M. M. (2014). Del padecimiento a la diversidad: un camino hermenéutico. *Revista Española de Discapacidad*, 2 (2): 185-206.
- Karsz, S. (coord.) (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Educación de Chile (2005). *Política nacional de educación especial*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/POLITICAEDUCESP.pdf>
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. y Rivera, C. (2013). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 63 – 80.
- Ocampo, A. (2014). *Los desafíos de la «inclusión» en la educación superior latinoamericana en el siglo XXI*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha. Recuperado de http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/12/2014_1229_inclusion_desafios_aldoocampo.pdf

- Organización de las Naciones Unidas (1948, 10 de diciembre). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (1975, 09 de diciembre). *Declaración de los derechos de los Impedidos*. Recuperado de http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares_3477xxx.htm
- Organización de las Naciones Unidas (1994, 04 de marzo). *Normas Uniformes para la implementación de la Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/standardrules.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (2006, 13 de diciembre). *Convención de los Derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Diversificación, la Ciencia y la Cultura (1960, 15 de diciembre). *Conferencia Mundial de París*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114583s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Diversificación, la Ciencia y la Cultura (1990, 09 de marzo). *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, Jomtiem*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Diversificación, la Ciencia y la Cultura (1994, 10 de junio). *Declaración de Salamanca y marco de acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Diversificación, la Ciencia y la Cultura (2000, 28 de abril). *Foro Mundial sobre la Educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Diversificación, la Ciencia y la Cultura (2006, 06 de junio). *Declaración del decenio de las Américas: por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://200.33.14.21:83/20100622055947-796-11233.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Diversificación, la Ciencia y la Cultura (2015). *La educación para todos, 2000-2015: Logros y desafíos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>
- Organización de los Estados Americanos (1999, 06 de junio). *Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>
- Organización de los Estados Americanos (2013, 06 de mayo). *Convención Interamericana contra toda forma de Discriminación e Intolerancia (A-69)*. Recuperado de http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/tratados_multilaterales_interamericanos_A-69_discriminacion_intolerancia.pdf
- Ortega-Campos, A. (2011). *Personas con discapacidad en la educación superior: la experiencia de CIDUCT, colectivo por la inclusión de la discapacidad de la Universidad Católica de Temuco*. Disponible en <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/106346>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. España: CINCA.
- Rodríguez-Ponce, E. y Pedraja-Rejas, L. (2013). Dirección estratégica y calidad de las universidades: un estudio exploratorio desde Chile. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología en América*, 38(1), 35 – 41.
- Rosano, S. (2007). *El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda* (Tesis de magíster inédita). Universidad Internacional de Andalucía, España.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales: Cinta de Moebio*, 41(2), 207-224.
- Sperber, D. (1996). *Explaining culture a naturalistic approach*. Oxford: Blackwell.
- Torres, P., Villafán, J. y Álvarez, M. (2008). Planeación estratégica y desarrollo organizacional en instituciones educativas: el estudio de un caso universitario en México. *Revista Iberoamericana de educación*, 47(2), 1–11.
- Unión Europea (1997, 02 de octubre). *Tratado de Ámsterdam por el que se modifican el tratado de la Unión Europea, los tratados constitutivos de las comunidades europeas y determinados actos conexos*. Recuperado de <http://www.europarl.europa.eu/topics/treaty/pdf/amst-es.pdf>
- Unión Europea (1981, 11 de mayo). *Resolución del Parlamento Europeo sobre la integración económica, social y profesional de los minusválidos en la Comunidad, en particular referencia al Año internacional del Minusválido 1981*. Recuperado de <http://www.discapnet.es/SiteCollectionDocuments/Discapnet/Documentos/Legislacion/0190.htm>
- Universidades del consorcio (2015). *Consortio de universidades del Estado de Chile*. Recuperado de <http://uestatales.cl/cue/?q=node/3614>

- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación Especial. *Revista de Educación, Extraordinario*, 45-73.
- Wilson, D., & Sperber, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Blackwell.
- Wilson, D., & Sperber, D. (1993). Linguistic form and relevance. *Lingua*, 90, 1 -25.
- Wilson, D., & Sperber, D. (2004). La teoría de la Relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*, 7(1), 237-286.

APÉNDICE

Siglas de universidades estudiadas

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV)	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)
Universidad Austral de Chile (UACH)	Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC)
Universidad Católica de Temuco (UCT)	Universidad Andrés Bello (UAB)
Universidad Católica del Maule (UCM)	Universidad Bernardo O'Higgins (UBO)
Universidad Católica del Norte (UCN)	Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH)
Universidad de Concepción (UDEEC)	Universidad Central (UCentral)
Universidad de la Frontera (UFRO)	Universidad del Desarrollo (UDD)
Universidad de Magallanes (UMagallanes)	Universidad del Pacífico (UPacífico)
Universidad de Playa Ancha (UPLA)	Universidad Diego Portales (UDP)
Universidad de Talca (UTalca)	Universidad Mayor (UMayor)
Universidad de Tarapacá (UTA)	Universidad Tecnológica de Chile (UTCH)
Universidad Técnica Federico Santa María (USM)	Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC)
Universidad de Chile (UChile)	Universidad de Santiago de Chile (USACH)