



RED DE UNIVERSIDADES DEL ESTADO DE CHILE
Universidades de todos

CLIMA DE DIVERSIDAD

E INCLUSIÓN EN

UNIVERSIDADES ESTATALES

BARRERAS Y FACILITADORES

INFORME EJECUTIVO

**MESA DE DIVERSIDAD,
INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN**

Red de Investigación de las
Universidades del Estado de Chile

JULIO
2020



**DOCUMENTO ELABORADO POR
MESA DE DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN**

Red de investigación de Universidades del Estado de Chile

Celia González Estay	Universidad Arturo Prat
Cory Duarte Hidalgo	Universidad de Atacama
Yasna Contreras Gática	Universidad de Chile
Claudia Córdoba Calquín	Universidad de Santiago de Chile
Lorena López Fernández	Universidad de Santiago de Chile
Pilar Correa Silva	Universidad Tecnológica Metropolitana
María Soledad Burrone Colombino	Universidad de O´Higgins
Manuel Cárdenas Castro	Universidad de Valparaíso
Carolina Riveros Ferrada	Universidad de Talca
Silvana Estefó Agüero	Universidad de Magallanes
Claudia Eterovic Díaz	Universidad de Magallanes
Oskarina Palma Candia	Universidad de Magallanes

ÍNDICE

Introducción 4

Antecedentes 6

Marco Conceptual 10

Objetivos 16

Métodos 17

Etapas 1: Etapa Cuantitativa aplicación encuesta “Clima de diversidad e Inclusión” 17

Etapas 2: Estudio Cualitativo 19

Tabla 1. Dimensiones consultadas en la entrevista semiestructurada elaboración informe cualitativo 20

Resultados 21

Resultados Etapas 1: Estudio Cuantitativo aplicación de encuesta “Clima de Diversidad” 21

Resultados Etapas 2: Estudio Cualitativo 25

Tabla 3. Principales características de las personas entrevistadas 26

A. GRUPO PRIORITARIO: ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD 26

B. GRUPO PRIORITARIO CON CONDICIÓN DE GÉNERO E IDENTIDAD DIVERSA 31

Figura 2. Estudiantes dimensión género e identidad: nube de frecuencia de palabras, elaboración informe cualitativo 35

C. GRUPO PRIORITARIO PERTENECIENTES A PUEBLOS INDÍGENAS 36

D. GRUPO PRIORITARIO PERTENECIENTE A MIGRANTES 39

E. GRUPO PRIORITARIO ESTUDIANTES BENEFICIARIOS POR PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y ACCESO EFECTIVO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR (PACE) 42

Síntesis-Proyecciones futuras 45

Conclusiones 48

Referencias Bibliográficas 51

INTRODUCCIÓN

Los Rectores de las Universidades del Estado de Chile acordaron, en el año 2017, impulsar el desarrollo de redes de investigación formadas por investigadores e investigadoras de las universidades estatales. Estas redes, a través de un trabajo colaborativo, permitirían fortalecer temáticas que resultan cruciales en el desarrollo del país. Así, se establecieron áreas prioritarias de investigación entre las cuales encontramos temas tan relevantes como hábitat sustentable, energía, envejecimiento saludable, minería, educación, interculturalidad, diversidad e inclusión. En noviembre de 2017 se inauguró el trabajo de las mesas temáticas de la Red de Investigadores de Universidades Estatales de Chile en la Universidad de La Serena. Como resultado de ese encuentro, el grupo de Diversidad, Interculturalidad e Inclusión junto con las distintas mesas definieron una serie de objetivos para trabajar en los años venideros.

De esta manera, se consideró como punto de partida, el estudio del clima de inclusión de la diversidad existente en las universidades estatales chilenas. Es decir, se buscó conocer en términos generales, las percepciones de la comunidad universitaria hacia los procesos y acciones que buscan la inclusión de personas. Esta opción se basó en la férrea convicción de que la universidad pública tiene un compromiso fundamental y explícito con valores como la libertad, la equidad, la inclusión, el pluralismo y el respeto de la diversidad. Sin embargo, debemos reconocer que poco se ha indagado en las formas en cómo se plasman (o no) dichos principios en la vida cotidiana de las personas que integran las comunidades universitarias.

En octubre de 2018 se efectuó una jornada de diseño metodológico en la Universidad de Atacama. Su sentido era debatir y decidir acuerdos sobre cómo avanzar en la construcción de un diagnóstico acerca del tema señalado. Para ello, los y las investigadoras propusieron realizar un trabajo conjunto a mediano plazo que permitiese contar con información relevante sobre la temática con tal de aportar a la generación de climas diversos, tolerantes e inclusivos en las universidades. Para alcanzar estos fines se optó por realizar un estudio con un diseño de investigación mixto en el cual se contempló la aplicación de una encuesta online dirigida a todas las personas que componen las comunidades universitarias, considerando a estudiantes de pre y posgrado, funcionarios y funcionarias, académicos y académicas; junto con el desarrollo de entrevistas en profundidad con estudiantes de pregrado.

El propósito de este informe es presentar los resultados del estudio mencionado. La estructura del informe está constituida por cuatro capítulos. En el siguiente apartado se presentan algunos antecedentes para la mejor comprensión del tema tratado, exponiendo algunos programas y normativas a considerar. Posteriormente, se desarrolla el capítulo de revisión bibliográfica centrado en el tema de la inclusión en contextos universitarios. Luego, se presenta el capítulo de metodología en el cual

se detallan los instrumentos, muestra y caracterización de participantes, junto a ello se identifica el tipo de análisis desarrollado a partir de la información producida o recabada en cada caso. En el apartado de resultados se exponen los hallazgos obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos de recolección de información. El informe cierra con un capítulo de conclusiones, en el que se exponen los principales hallazgos del estudio y se plantean algunas proyecciones orientadas a identificar tanto temas de investigación futuros como tareas pendientes en las universidades estatales.

ANTECEDENTES

La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 establece la **educación como un derecho humano fundamental**. En este marco, en las últimas décadas, las instituciones de educación superior se han comprometido a realizar una serie de acciones que propicien la inclusión de personas pertenecientes a grupos que históricamente se han encontrado marginados de estos espacios. De este modo, se trata no solo cumplir con un estado de derecho, en el que se respeten los Derechos Humanos y se cumplan las normas democráticas, sino que se persigue una alta capacidad de inclusión de la ciudadanía para que se disminuyan considerablemente las situaciones de exclusión, segregación y discriminación (Vergara, 2012).

Distintas normativas chilenas se orientan en esta dirección. La Constitución Política de la República, establece en su primer artículo el que “Las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos”, responsabilizando al Estado de garantizar el derecho a la participación en igualdad de oportunidades. Nuestro país, a lo largo de sus historias, ha ratificado una serie de instrumentos del derecho internacional de los Derechos Humanos, que mandatan al Estado a promover, proteger y garantizar los derechos de todas y todos. En noviembre del año 1971, Chile suscribió la “Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial”, sin embargo, este temprano reconocimiento de los compromisos contra la discriminación fue interrumpido por la dictadura cívico militar del año 1973, y no ha sido retomado en los gobiernos democráticos posteriores, pues Chile no ha ratificado instrumentos interamericanos relevantes para la lucha contra la discriminación como “Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación Racial y Formas Conexas de Intolerancia” (2013) y la “Convención Interamericana contra Toda Forma de Discriminación e Intolerancia” (2013). En este ámbito, resulta relevante consignar la firma de la “Convención por la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer” (CEDAW), ratificada por Chile en el año 1989, y cuyo protocolo fue recién aprobado en 2001; la ratificación, en 1990, de la “Convención de Derechos del niño”; la adscripción en el año 2002, a la “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”; en 2005 se ratifica la “Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de los Trabajadores Migratorios y de sus Familias” y tres años más tarde, en 2008, Chile ratifica la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” y su protocolo adicional. Finalmente, en 2008, el Estado chileno firma el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales.

En 2010 entra en vigencia la Ley N°20.422 que establece normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad. Su objetivo es promover la plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eli-

minando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad. En dicha normativa existen artículos que hacen referencia específicamente a la educación superior señalando que estas instituciones deberán contar con mecanismos para facilitar el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza en las diferentes carreras. Asimismo, se plantea que estas instituciones deberán promover el respeto por las diferencias lingüísticas de las personas con discapacidad sensorial.

Dos años más tarde, y tras la presión debido al asesinato homofóbico de Daniel Zamudio, se aprueba una normativa jurídica que reconoce el derecho a la No Discriminación arbitraria. La Ley N°20.609, más conocida como ley Zamudio, define la discriminación arbitraria como “toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, en particular cuando se funden en motivos tales como la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad”. Este reconocimiento legal, a pesar de las dificultades que ha tenido en su aplicación, permite fortalecer el principio de no discriminación que estaba contemplado en la constitución, evidenciando explícitamente, al menos en la opinión pública, un compromiso por parte de los poderes del Estado en la erradicación de toda forma de discriminación arbitraria.

Estos avances, en medio de un contexto sociocultural que cada vez se posiciona más hacia la diversidad y pluralidad, sumados a una serie de otros elementos planteados por los movimientos sociales y la ciudadanía, influyen en la necesidad de generar cambios sustanciales en los proyectos educativos de las Universidades del Estado. Ello puede reflejarse en la discusión que precede a la aprobación de la ley de Educación superior y en el mismo texto de dicha ley, cuyo artículo número 1 de la ley 21.091 sobre Educación Superior¹ afirma que la educación superior es un derecho “debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo a sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias, para que puedan desarrollar sus talentos”. La misma ley declara como principio la inclusión “velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria”. Asimismo, declara como otro de sus principios, el pleno respeto y promoción de los Derechos Humanos, los que deben

1. Ley publicada en el Diario Oficial el 29 de mayo de 2018.

regir en todas y cada una de las actuaciones de las Instituciones de Educación Superior.

La Ley 21.094 sobre Universidades Estatales, plantea de forma explícita diversos desafíos para estas instituciones al señalar que deben inspirar su quehacer en principios como la no discriminación, la equidad de género, el respeto, la tolerancia, la inclusión y la equidad (Artículo 5). Asimismo, respecto de las regiones donde existen pueblos originarios, las universidades del Estado deben incluir en su misión, el reconocimiento, promoción e incorporación de la cosmovisión de los mismos (Artículo 4 Inciso final). Finalmente, dentro de este cuerpo legal, se considera que respecto de los actos atentatorios contra la dignidad pueden ser víctima de ellos, estudiantes, funcionarios y funcionarias administrativas, académicos y académicas, vale decir, todos los miembros de la comunidad universitaria (Art. 49).

Por su parte, la División de Educación Superior (DIVESUP) del Ministerio de Educación, con el propósito de dar cumplimiento a los compromisos suscritos con las Universidades Estatales en el Convenio Marco 2016, elaboró el documento *Bases para la construcción de una Política Inclusiva en Educación Superior* (2017) que incorpora criterios para la identificación de políticas centralizadas de inclusión y de iniciativas inclusivas desarrolladas por diferentes dependencias institucionales dirigidas a las y los estudiantes, en relación a interculturalidad, discapacidad, género y diversidad sexual.

A su vez, en diciembre de 2018 se introduce la Ley N° 21.120, que reconoce y da derecho a la identidad de género y que, naturalmente, modifica el escenario legal existente sobre estas materias.

En general, en Chile las universidades, han ido respondiendo lentamente a estos desafíos; al igual que las universidades del mundo han puesto en marcha agendas, políticas y programas bajo un proceso paulatino que es reconocido jurídica y académicamente (Martín-Padilla, Sarmiento, Coy, 2013). Sin perjuicio de ello cabe reconocer que la educación inclusiva fue desarrollada en un primer momento en los establecimientos escolares para, con posterioridad, ser considerada en el nivel de educación superior (Moriña y Cotán, 2017).

Al hacer un repaso histórico sobre cómo se ha ido introduciendo en dicho nivel educativo en nuestro país, se observa que primero se favoreció el ingreso de personas de bajos recursos económicos a través de diversas becas; posteriormente aquello se concretó mediante programas como el PACE y la instauración de la gratuidad. Sucesivamente se han ido implementando becas orientadas a estudiantes de pueblos indígenas y a aquellos en situación de discapacidad. Las iniciativas focalizadas en este último grupo han sido fortalecidas recientemente a través de Proyectos SENADIS, Fondos de desarrollo institucional (FDI), Proyectos Marco y de Fortalecimiento Institucional, así como por la creación y desarrollo de redes de educación superior en inclusión de discapacidad que han impulsado proyectos de infraestructura, apoyo tecnológico y profesional. A su vez, comienzan a aparecer algunas investigaciones de seguimiento de procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en la

educación superior en el país (Mella *et al*, 2013, Palma *et al*, 2016).

Junto a ello, en un primer momento, las iniciativas se orientaron a promover el acceso o ingreso a las casas de estudio de estos grupos, porque el concepto de inclusión se asociaba erróneamente sólo a este desafío. No obstante, UNESCO (2017) definió inclusión como el proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes, por lo cual fue necesario intervenir en los procesos de acceso, permanencia, progresión y egreso con el fin de propiciar mayores grados de equidad. Por lo anterior, se propicia la creación de programas y unidades de apoyo para los estudiantes en situación de discapacidad (PAED) y grupos socioeconómicos más desfavorecidos (PACE).

Asimismo, en consideración a las orientaciones emanadas desde la División de Educación Superior y de las demandas de distintos movimientos sociales, las universidades han avanzado en la creación de unidades y direcciones de género y diversidad sexual ampliando, además, la atención de los programas de apoyo a estudiantes en situación de discapacidad (PAED). En la actualidad estas unidades incluyen dentro de su quehacer el apoyo a personas migrantes y estudiantes de pueblos originarios, implementando, de esta manera, diversas acciones que reconozcan la existencia de distintos grupos minoritarios dentro de las Universidades estableciendo dispositivos denominados atención a la diversidad.

El concepto de diversidad se refiere a las diferencias entre las personas que pueden estar en función de la raza, etnia, género, orientación sexual, idioma, cultura, religión, capacidad mental o física, clase y situación migratoria (UNESCO, 2017). Este concepto de diversidad se articula con el de desigualdad, el cual por diversos mecanismos sociales puede convertirse finalmente en una desventaja para los grupos minoritarios (Fraser, 2008, en López 2016).

Diversas investigaciones realizadas en países como Botswana, Costa Rica y Chile concluyen que una de las principales dificultades para la inclusión de personas en situación de discapacidad se encuentra en las barreras que imponen los materiales de estudio que no han pasado por adecuaciones curriculares o adaptaciones pedagógicas pertinentes (Chiny *et al* 2008; Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Salinas *et al*, 2013). Esta tendencia no varía sustancialmente en otros países con España (Moriña y Cotán, 2017). En consecuencia, el desafío de derribar las barreras y promover la inclusión efectiva de este grupo de estudiantes se mantiene plenamente vigente en perspectiva de que puedan acceder, permanecer y progresar en el sistema de enseñanza superior (Lissi *et al*, 2013; García, 2013).

En función de todos estos antecedentes, la Mesa de Diversidad, Interculturalidad e Inclusión, se ha dado la tarea de obtener la opinión que los miembros de las comunidades universitarias tienen al respecto del *clima de diversidad* que existe en las Universidades Estatales y del conocimiento que existe al respecto de las distintas iniciativas que se han desarrollado en función de propiciar la inclusión de grupos o colectivos que han tenido menos acceso a este espacio. Se espera que la información recolectada sea materia prima para generar propuestas que propendan a comunidades más diversas e inclusivas al interior de las universidades estatales chilenas.

MARCO CONCEPTUAL

En este apartado se ofrecen aproximaciones teóricas a los ejes centrales del trabajo realizado, como son los conceptos relativos a diversidad y clima de inclusión en educación superior.

Antes de definir el concepto de diversidad es necesario delimitar con claridad el de equidad que es necesario distinguirlo en primer lugar de la noción de “igualdad”. Como señalan Foo y Fong (2009) en el estudio de la University of British Columbia, la igualdad implica asumir que los sujetos o fenómenos implicados no tienen ninguna diferencia. Equidad, por otro lado, asume la diferencia y la tiene en cuenta para garantizar, dentro de lo posible, procesos justos que lleguen a resultados justos. Los autores afirman que la equidad se construye sobre el concepto de la diferencia: a las personas se les debe conocer y tener en cuenta desde la diferencia y diversidad.

Diversidad es un concepto que está implicado en el de equidad. Esto, debido a que, como se dijo anteriormente, la equidad se construye asumiendo la diferencia (Foo y Fong, 2009). En una organización como la universidad, la diversidad implica tomar la diferencia en consideración, respetar la forma en que dicha diferencia se manifiesta, para luego sacar provecho a la riqueza que emerge de dicha diversidad, expresada en un clima mucho más robusto y colegiado (Foo y Fong, 2009). Por todo lo anterior, es posible concluir que la diferencia individual no puede ser la base para la exclusión, sino lo contrario.

Junto a ello es necesario efectuar una distinción conceptual entre integración e inclusión. El concepto de integración tiene como trasfondo la idea de que las personas pertenecientes a grupos minoritarios deben adaptarse a una cultura hegemónica; la inclusión - en cambio - pone de relieve la necesidad de aprender a convivir con las diferencias en base a principios como el respeto, la valoración de la diferencia, la participación y la convivencia (López, 2008). Situación que de una u otra manera deja en evidencia la tensión existente entre las tendencias homogeneizantes de las sociedades y el reconocimiento de la individualidad como parte de una sociedad diversa, lo que implica considerar la diversidad como un elemento propio e inherente al ser humano y fuente de valiosos aprendizajes (UMCE, 2006). De esta manera, la inclusión es un proceso que ayuda a superar los obstáculos en la participación, la presencia y logros de todos los y las estudiantes de grupos vulnerables (UNESCO, 2017).

Luego, la inclusión en educación superior, también denominada inclusión universitaria, se define como “la generación de oportunidades de acceso, logro y egreso universitario para todos estudiantes” (Lizama, Gil y Rahmer, 2018: 19). Esta noción revaloriza la diversidad, mientras asume la necesidad de garantizar un tránsito exitoso por las instituciones educativas, en tanto, complejos procesos surgen posterior

al ingreso formal dentro de cualquier plan de estudios (Chiroleu, 2012). Con ello, su propósito busca generar establecimientos acogedores y abiertos que incorporen estrategias para facilitar todo aspecto de vida del estudiante (Jarvis y Knight, 2003). No obstante, se admite la imposibilidad de declarar un estado de inclusión total en las universidades, siendo necesario abordar numerosos desafíos para alinear los principios de la educación inclusiva con las prácticas educativas (Moriña, 2017).

Teóricamente, la educación inclusiva implica una disminución y transformación de las barreras de aprendizaje (Lissi *et al*, 2013). En este sentido, Waterfield, West y Parker (2006) aseguran que los establecimientos de educación superior se han centrado sistemáticamente en incorporar estudiantes a sus programas existentes, evitando así cualquier cambio estructural que requieran las necesidades diversas. Para Armstrong y Cairnduff (2012), estas prácticas reflejan una comprensión inadecuada de la inclusión en las universidades, limitando sus medidas hacia la admisión de estudiantes y un incentivo general hacia la participación colectiva. Así, el éxito de la educación inclusiva se estaría midiendo al ampliar los criterios de reclutamiento y selección, además del emprendimiento de diversas medidas de apoyo para que los estudiantes aprueben satisfactoriamente una carrera profesional (Nunan, George y McCausland, 2000).

La diversidad, por su parte, se asocia directamente con grupos minoritarios que, en este caso, se encuentran al interior de las universidades. Este concepto de diversidad se articula con el de desigualdad, el cual por diversos mecanismos sociales puede convertirse finalmente en una desventaja (Fraser, 2008, en López 2016), porque son precisamente esos grupos los que enfrentan los mayores desafíos al momento de participar en un ambiente de equidad e inclusión.

Para nuestro efecto, en esta investigación se definieron cinco grupos minoritarios, entendiéndose como expresión de diversidad al interior de las comunidades: personas en situación de discapacidad, personas cuya identidad de género no coincide con la posición dominante (mujeres e identidades no-heterosexuales), pueblos originarios, estudiantes migrantes (entendidos como expresiones de diversidad etnocultural), además de estudiantes beneficiarios y beneficiarias del programa PACE, es decir, estudiantes que ingresan a la universidad por vías que no consideran el resultado de la Prueba de Selección Universitaria.

Para definir con precisión la dimensión de discapacidad, esta investigación asume un modelo social de discapacidad. Esta perspectiva afirma que la discapacidad no es una característica inherente al individuo, sino una condición que emerge de su relación e interacción con el entorno, es decir, con las condiciones sociales y culturales a las que se enfrenta (Balza, 2011). Esto implica que una disfunción corporal, sensorial o mental es una limitante solo en función de un entorno que no posee las condiciones necesarias para que la persona se desenvuelva sin inconvenientes. Las desventajas del entorno actúan como barreras obstaculizadoras para las personas con una discapacidad funcional, en tanto le impiden participar en igualdad de con-

diciones (García, 2005). Si el entorno social ofreciera las condiciones para que esa persona se desarrollara sin inconvenientes no sería posible hablar de discapacidad. De acuerdo al Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad realizado en el año 2015 en nuestro país un 20% de la población adulta (18 años y más) se encuentra en situación de discapacidad. De ese grupo, sólo un 9.1% concretó estudios superiores. Asimismo, un estudio realizado por el Ministerio de Educación chileno (Barros, 2011) indica que son 637 los estudiantes con discapacidad sensorial y motora que cursan estudios en 75 instituciones del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. Estos datos coinciden con las estadísticas de países de Latinoamérica y el Caribe (IESALC /UNESCO, 2006; Léméz, 2005; Rodríguez, 2004), los cuales ponen de manifiesto que si bien ha aumentado la cantidad de estudiantes con discapacidad que accede a la educación superior, aún se refleja un alto nivel de desigualdad respecto a la población que no presenta discapacidad.

La identidad de género es una de las dimensiones que aborda la investigación y resulta relevante de ser considerada si se tiene en cuenta que está documentado que en universidades de casi todo el mundo existen conductas de discriminación por género (Ordorika, 2015). La identidad de género, de acuerdo a Butler (2007), está compuesta por tres variables: sexo, género y deseo. Al hablar de sexo hablamos de la asignación que se le otorga a la persona al nacer a partir de sus genitales, es decir, macho o hembra. Cuando hablamos de género hablamos de todos los actos que constituyen la identidad de la persona y con los cuáles se desenvuelve diariamente en relación a otros. Finalmente, cuando hablamos de orientación sexual, hablamos de la atracción que la persona siente hacia otra de determinadas características. En nuestra sociedad, es posible hablar de una heteronorma, la que presupone que sexo, género y deseo con características lineales, causales y binarias (Butler 2007). Las identidades de género no-heteronormadas (así como las mujeres) se construyen en posiciones de subordinación.

De acuerdo a los antecedentes entregados en el documento *Bases para la construcción de una política inclusiva en educación superior* (2017), en relación con los pueblos originarios e interculturalidad plantea que ésta como enfoque, intenta resguardar y valorar la diversidad cultural considerando en éstos los pueblos indígenas y comunidad de migrantes. Y en el contexto de la educación, entonces, adquiere relevancia, la educación intercultural como práctica que permita la interacción entre las culturas para desarrollar y modelar relaciones más igualitarias y respetuosas, siendo en consecuencia un diseño de carácter transversal en los procesos educativos, más aún existiendo diversidad de culturas en contextos multiculturales dentro del mismo territorio.

En este sentido, se ha avanzado desde la década de los noventa (Ley indígena 19.253/1993) en la recuperación y revitalización de lenguas indígenas hasta hoy, además de incorporar actualmente a la comunidad migrante como parte de esta lógica ética de interculturalidad y diversidad. No obstante, el camino se ha reforza-

do mediante la LGE (2009) cuando reconoce la interculturalidad como uno de sus principios que la sustenta:

El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia (art.3 Ley General de Educación N °20.370/2009).

Situación que en la actualidad ha adquirido más relevancia a nivel mundial, cuando está sucediendo una emergencia y defensa en la valoración de los grupos minorizados social y culturalmente, en la lógica del respeto de los derechos humanos y libertades fundamentales declarados por la Unesco (2016).

De la misma manera, nuestro país ha avanzado en el reconocimiento desde los procesos educativos de los pueblos originarios, cuando ha instalado una asignatura de Lengua y Cultura Indígena de carácter obligatorio (Decreto 280/2008), que de una u otra manera junto con la Ley Indígena (1993) han impulsado un aumento sostenido en el ingreso de estudiantes indígenas a las Universidades, lo que según los datos del Sistema de Información General de Estudiantes del Mineduc, han aumentado considerablemente, “si en el año 2010 la población escolar indígena alcanzaba a 159.731 estudiantes, en el año 2015 esta cifra se eleva a 208.488 por año (DIVESUP, 2017, p. 14).

Lo que ha llevado, en consecuencia, a nuevos desafíos en la educación superior en el sentido de formar docentes, y profesionalizar Educadores Tradicionales (ET). Esto se ha traducido en las actuales Bases Curriculares (2017) por parte del MINE-DUC para que se inicie un diálogo con la diversidad en condiciones de igualdad, respeto y simetría. Esto implica un nuevo desafío en tanto que será la universidad la que también deberá asumir esta responsabilidad de preparar docentes que sean capaces de entretener y vincular el ejercicio intercultural de contenidos, identidad local y estudiantes.

El cuarto grupo prioritario considerado para esta investigación, son los estudiantes migrantes, quienes desde la perspectiva de interculturalidad, son parte de la diversidad que se manifiesta en expresiones culturales y lingüísticas. Al hablar de cultura se asume la definición antropológica de Colom (2002), como concepto referido a prácticas simbólicas, normas y valores que le dan características distintivas a los grupos humanos y delimitan espacios de interacción intersubjetivamente compartidos, dotados de significados. En segundo lugar, y también de acuerdo a Colom (2002), se encuentra el concepto de etnicidad, abordado desde una perspectiva antropológica que plantea que la etnicidad no es la afirmación de las diferencias culturales como si fueran esenciales, sino la afirmación de una identidad colectiva que nace de la interacción social y que se expresa en marcadores étnicos compartidos que rigen en un contexto determinado: físicos, lingüísticos, religiosos, dietéticos, entre otros.

En esta línea, se ha observado un significativo aumento de población migrante, traduciéndose en un mayor número de ellos en la educación superior, que se ha ido elevando de un 0,7% el año 2009, a un 0,9% el 2015, a un 1,5% el 2016, y actualmente representan una matrícula de 12.157 estudiantes en las universidades chilenas, es decir, el 1,7% (DIVESUP, 2017).

En consecuencia, la mayor presencia de estudiantes extranjeros en las universidades chilenas, está significando replantearnos como instituciones del Estado, y repensando en una transversalización del enfoque intercultural como una estrategia que permite ajustarnos a los nuevos requerimientos sociales, como asimismo a los desafíos en políticas públicas en la educación superior (DIVESUP, 2017).

Finalmente, tenemos los y las estudiantes beneficiarios del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), que corresponde a aquellos estudiantes que ingresan por el cupo que garantiza el programa del Ministerio de Educación, y a quienes también consideramos un grupo minoritario por dos motivos: por un lado, es un número reducido al compararlo con los que ingresan por vía regular, y por otro, constituyen un grupo de estudiantes que, académicamente, se encuentran en una posición de desventaja frente a muchos de sus compañeros y compañeras, a pesar de que a medida que avanzan en sus carreras se vuelven indistinguibles de sus pares (Gil, 2015).

Grace y Gravestock (2009) destacan que los conceptos de inclusión y diversidad han sido cargados políticamente por las instituciones, quienes les vinculan a ciertos programas para estudiantes específicos. Al respecto, Espinosa, Gómez y Cañedo (2012) y Lourens y Swartz (2016) enfatizan la urgencia de algunas universidades por incluir tempranamente a personas con discapacidad, cuyo proceso se ha vuelto controversial dada la superficialidad de las medidas adoptadas. Pese a ello, Gutiérrez (2014) relata situaciones donde los Estados se involucran en los procesos de inclusión, orientando a las instituciones para aceptar la diversidad racial, cultural y sexual, en búsqueda de corregir discriminaciones históricas. Aun así, es claro que “trabajar de manera inclusiva no es lo mismo que tratar con grupos de estudiantes “diversos”” (Grace y Gravestock, 2009, p. 2).

La necesidad de promover experiencias sociales y de aprendizaje de calidad dentro de los campus, ha llevado a numerosos autores a definir las características que tendría la universidad inclusiva ideal (Lourens y Swartz, 2016). Para Nunan, George y McCausland (2000), Espinosa, Gómez y Cañedo (2012), Fernández (2012), Lourens y Swartz (2016) y Ortiz, Agreda y Colmenero (2018). La universidad inclusiva debe ser el espacio donde todas y todos sean aceptados y apoyados para cubrir sus necesidades educativas, definiendo a cada sujeto como un miembro bienvenido que desarrolle un real sentido de pertenencia, y cuyas contribuciones sean valoradas. En la universidad inclusiva la diversidad será bienvenida, rescatando las experiencias, aprendizajes previos y valores culturales que traen los nuevos estudiantes. Asimismo, la universidad inclusiva debe evitar los sistemas de estandarización al evaluar

y dar solución a las barreras de aprendizaje existentes. Con esto, las universidades pueden convertirse en los espacios más valorados en la vida de un individuo, en tanto permitirían aprender y socializar en una comunidad diversa e inclusiva (Gertz, 2018).

Entre las universidades inclusivas -ideales o existentes- perdura un criterio común: la importancia otorgada a los profesores y profesoras como sujetos directos de intervención. Castellana y Sala (2006) definen al personal docente como actor clave que introduce la inclusión en las aulas, cuya importancia requiere compromiso y un lenguaje común de sensibilidad hacia la diversidad, considerando las diferencias como oportunidades pedagógicas (Fernández, 2012; Ortiz, Agreda y Colmenero, 2018). Así, la formación de profesores y profesoras en materia de inclusión permite un giro hacia una enseñanza de competencias, donde el educador o educadora no sólo transmite sus conocimientos disciplinares, en tanto, impulsa la obtención de aptitudes y actitudes específicas entre el estudiantado (Castellana y Sala, 2006). Bajo este escenario se espera una cooperación continua entre pares para mejorar el proceso de educación inclusiva, incluyendo una retroalimentación estudiante-estudiante, docente-docente y docente-estudiante (Espinosa, Gómez y Cañedo, 2012).

En función de estas consideraciones resulta relevante el estudio del clima de diversidad e inclusión en instituciones de educación superior, foco del estudio del cual se da cuenta en el presente informe.

Éste considera dos dimensiones fundamentales: la percepción que de él poseen los miembros de las comunidades y el compromiso de las instituciones. Su orientación es similar a otros estudios, como el de la University of Michigan (2016) en Estados Unidos, el que declara por objetivo conocer las perspectivas y experiencias de la comunidad en relación a la diversidad, equidad e inclusión. Asimismo este estudio adhiere a la definición de inclusión que realiza la Case Western Reserve University (2011) considerando tres dimensiones: qué tan comfortable es la universidad para los participantes, la exposición (o no) a situaciones de discriminación y la naturaleza de las interacciones entre pares. Todas ellas han nutrido los instrumentos elaborados en el marco de la investigación que se presenta en este informe. La división anterior se desprende, en parte, del Index for Inclusion del Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) que define tres dimensiones fundamentales que las instituciones educativas deben abordar para generar un clima de inclusión: producir políticas inclusivas, crear culturas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas (Booth y Aisncow, 2002), que para nuestro estudio se agruparon y simplificaron en dos, la percepción del clima y el compromiso institucional.

En relación a los grupos prioritarios, el mismo índice determina cuatro variables que deben considerarse para garantizar procesos inclusivos: género, discapacidad, etnicidad y orientación sexual (Booth y Aisncow, 2002). En el caso de la presente investigación se abordan estas cuatro categorías, considerando además los y las estudiantes beneficiarios del Programa de Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior (PACE).

OBJETIVOS

Para el desarrollo de este estudio se han delimitado una serie de objetivos guías, los que se detallan a continuación.

Objetivo General

Conocer la percepción del clima y el compromiso institucional respecto a diversidad, interculturalidad e inclusión en universidades estatales chilenas pertenecientes a la red.

Objetivos Específicos

Describir la valoración del clima universitario y el compromiso institucional con la diversidad y la inclusión.

Indagar barreras y facilitadores en el clima de diversidad, inclusión, e interculturalidad dentro de las universidades estatales chilenas pertenecientes a la Red.

Proponer políticas, culturas y desarrollo de prácticas inclusivas que favorezcan el clima y compromiso institucional en las universidades estatales chilenas pertenecientes a la red.

MÉTODOS

El proceso investigativo sobre la percepción del Clima de diversidad e inclusión en las universidades del Estado así como las barreras y facilitadores, se dividió en dos etapas.

Etapas 1: Estudio Cuantitativo a través de la aplicación de una Encuesta

Etapas 2: Estudio Cualitativo a partir de 18 entrevistas en profundidad

A continuación, se detallan cada una de las etapas.

Etapas 1: Etapa Cuantitativa aplicación encuesta “Clima de diversidad e Inclusión”

Participantes

En la aplicación de la encuesta, participaron miembros de toda las comunidades de las universidades que integran la mesa. De este modo, estudiantes de pregrado, de posgrado, funcionarios y funcionarias no académicas, académicas y académicos fueron parte de la muestra, y contribuyeron dando a conocer sus experiencias de inclusión en función del instrumento aplicado. En total fueron considerados 2.067 personas de entre 18 y 72 años, quienes estudian o trabajan en más de 40 carreras universitarias de 10 universidades estatales.

Técnica de Recolección de Datos

Se diseñó y aplicó una encuesta que buscaba indagar sobre el clima de inclusión y el compromiso institucional. Las preguntas fueron valoradas por medio de una escala tipo Likert con seis opciones de respuesta que buscaban medir dos indicadores generales: la valoración del clima universitario y la valoración del compromiso institucional con la diversidad y la inclusión (RED CUECH, 2018).

El referido cuestionario utilizado fue desarrollado durante las Jornadas Metodológicas realizadas en la Universidad de Atacama (octubre de 2018) y en que participaron las coordinaciones institucionales de cada universidad. La propuesta inicial de ítems se realizó sobre la base de una búsqueda referida a instrumentos del mismo tipo utilizados en otras universidades y contextos. Dichos instrumentos fueron adaptados en su contenido y forma semántica, de modo de hacerlos equivalentes. Otras preguntas fueron desarrolladas *ad hoc* teniendo en consideración las características de nuestro propio contexto. Del mismo modo, se utilizaron adaptaciones de preguntas sobre eventos de discriminación y victimización, así como referidas a la posibilidad que brinda la Universidad Pública Chilena para obtener experiencias de contacto con grupos diversos.

El proceso de construcción incluyó los aportes del Directorio de investigadores en Diversidad, Interculturalidad e Inclusión, quienes fueron convocados previamente al encuentro de Copiapó, en cada Universidad, para presentar propuestas de trabajo y realizar aportes al cuestionario que se aplicaría al conjunto de la comunidad académica. El cuestionario final incluye preguntas de dos indicadores generales (Valoración del clima Universitario y del Compromiso Institucional con la Diversidad e Inclusión), cuya media simple constituye el índice sintético de Diversidad e Inclusión. La primera dimensión consta de nueve ítems (e.g. “El ambiente de la Universidad en que estudio /trabajo es muy diverso”, “Valoro la posibilidad de compartir en la Universidad con personas de diferentes nacionalidades, orígenes culturales y/o étnicos”) cuyo coeficiente de fiabilidad fue de .78 (alfa de Cronbach). La segunda dimensión consta de 4 ítems destinados a medir el grado de compromiso de las propias universidades con la inclusión de la diversidad (e.g. “Creo que la diversidad cultural (sexual, étnica, socioeconómica, etc.) es apropiadamente introducida y discutida en los planes de estudio de mi carrera”, “Mi Universidad posee una Unidad de apoyo para permitir la apropiada inclusión de personas de grupos minoritarios”). El coeficiente de fiabilidad para la segunda dimensión fue de .80 (alfa de Cronbach). En conjunto, el coeficiente de fiabilidad para la escala completa fue de .84 (alfa de Cronbach) y todas las correlaciones ítem total fluctuaron entre .22 y .63. (Detalle del Cuestionario en Anexo).

Un análisis factorial exploratorio (índices de adecuación muestra KMO = .828 y prueba de esfericidad de Bartlett con $X^2_{(78)} = 8400.96$; $p < .001$) indicó la presencia de dos factores principales (correspondientes a cada una de nuestras dimensiones) y que en conjunto explican un 49% de la varianza (comunalidades entre .43 y .76).

La aplicación del instrumento fue a través de un cuestionario anónimo online, que se diseminó a través de los canales formales de las Universidades (correo electrónico, páginas web y redes sociales de cada casa de estudios), en dónde se invitó a participar a la totalidad de la comunidad universitaria. Se solicitó a las personas que aceptaran participar en el estudio que completaran el cuestionario. Se informó a los y las respondientes que al contestar al cuestionario están proveyendo el consentimiento informado para participar en el estudio. La encuesta fue aplicada por medio de una plataforma on-line que estuvo disponible entre los días 15 de noviembre y 15 de diciembre de 2018.

Técnica de Análisis de los Datos

Se calculó estadísticas descriptivas para todas las variables incluyendo las socio-demográficas y la estimación del Índice de Diversidad e Inclusión. El índice fue creado a partir de dos dimensiones, la valoración del clima universitario que constó de 9 ítems y la valoración del compromiso institucional con la diversidad y la inclusión con 4 ítems.

$$\text{índice dimensión} = \frac{\text{valor real} - \text{valor mínimo}}{\text{valor máximo} - \text{valor mínimo}}$$

El desempeño en dichas dimensiones, tras aplicar la fórmula, se expresó como un valor entre 0 y 1. El índice de Diversidad e Inclusión es una medida sinóptica del grado de diversidad e inclusión alcanzado en las Universidades del CUECH en las dos dimensiones antes señaladas (y que se expresa como el valor promedio de las dos dimensiones).

Etapa 2: Estudio Cualitativo

Participantes

Esta etapa consistió en el desarrollo de un estudio cualitativo efectuado entre los meses de noviembre de 2018 a abril de 2019, posterior a la recolección de datos a través de encuesta. Su objetivo fue el “identificar la experiencia y trayectoria de inclusión de estudiantes de pregrado” (Contreras y Seguel, 2019). Se trabajó con 7 universidades del Estado identificando en los relatos de los estudiantes hechos, actores y artefactos que pudieran convertirse en barreras o en facilitadores para el desarrollo de un proceso educativo integral. Participaron 18 estudiantes de entre uno y ocho años de permanencia en la universidad, y pertenecientes a cinco grupos definidos por los investigadores e investigadoras: i) estudiantes en situación de discapacidad mental, sensorial o física; ii) estudiantes en condiciones referidas a género e identidad (disidencias sexuales y mujeres); iii) estudiantes pertenecientes a pueblos originarios; iv) estudiantes migrantes de la región de Latinoamérica, Andina y del Caribe; v) estudiantes beneficiados del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE).

En la realización de las entrevistas se intenciona que quienes colaborasen fueran personas pertenecientes a diversos grupos prioritarios. Lo anterior, debido a que se esperaba que las entrevistas en esta etapa permitieran entender “lo que cuenta como discriminación, así como experiencias de acoso y arbitrariedad” (Red de investigación de las Universidades del Estado, 2019) de las que podían ser objeto los entrevistados por su condición de minoría. Cabe destacar que, para este proceso, se definió como grupo minoritario “a grupos que poseen menor poder social, dado el hecho que poseen ciertas características socialmente desvaloradas o estigmatizadas” (Red de investigación de las Universidades del Estado, 2019). Así, participaron del estudio personas pertenecientes a grupos potencialmente discriminados, tales como aquellas que pertenecen o se identifican con etnias, identidades de género u orientaciones sexuales, sexo y situaciones de discapacidad, que no se ajustan a las normas dominantes.

Técnica de Recolección de Datos

Se utilizó la entrevista en profundidad la que contempló las siguientes dimensiones:

Tabla 1. Dimensiones consultadas en la entrevista semiestructurada elaboración informe cualitativo

Momento	Dimensiones por indagar
1. Ingreso a la Universidad	1.1 Vía de ingreso 1.2 Conocimiento de políticas, apoyos, becas y programas de acompañamiento
2. Barreras y Facilitadores en la experiencia universitaria	2.1 Barreras reconocidas en la experiencia universitaria 2.2 Facilitadores reconocidos en la experiencia universitaria 2.3 Rendimiento académico desde el ingreso a la universidad
3. Expectativas y Sugerencias para un sistema universitario inclusivo	Aquí se esperaba que los estudiantes de forma libre expresaran sus expectativas y sugerencias de cambios
4. Previo al ingreso a la universidad	4.1 Experiencia escolar antes de ingresar a la universidad 4.2 Rol de redes sociales y familiares en el ingreso a la universidad

Fuente: Elaboración propia.

Técnica de Análisis de Información

Se trabajó desde un enfoque interpretativo, a través de lecturas y análisis de las entrevistas, profundizando en la perspectiva de los sujetos a partir de la construcción de ciertas categorías. Para ello se consideró la utilización del análisis de contenido acorde a la propuesta de Krippendorff (1990), identificando categorías relevantes con tal de generar “inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p. 28). Las 18 entrevistas en profundidad fueron procesadas con el software NVivo 8, donde se generó un libro de nodos ramificados.

RESULTADOS

Resultados Etapa 1: Estudio Cuantitativo aplicación de encuesta “Clima de Diversidad”

Los resultados que se presentan a continuación incluyen las respuestas de cuatro categorías amplias de encuestados y encuestadas: estudiantes de pre grado, estudiantes de postgrado, académicas y académicos, funcionarios y funcionarias no académicas, pertenecientes a las Universidades estatales partícipes de la mesa de Investigación. No obstante lo anterior, conviene precisar que, a pesar de que la encuesta fue abierta, los resultados no son representativos.

La muestra estuvo compuesta por 2.067 participantes, cuyas edades fluctuaron entre 18 y 72 años ($M = 30.71$ años y $DE = 12.92$), pertenecientes a diferentes estamentos de la comunidad académica y a distintos campos disciplinares, pues se recibieron respuestas de personas de cuarenta carreras universitarias diferentes en diez Universidades Estatales. La mayor cantidad de respuestas fueron obtenidas de estudiantes de pregrado y postgrado, contestando 1.333 formularios (64.49%), seguidas de las respuestas provenientes de funcionarias y funcionarios académicos 396 (19.16%), por su parte, los funcionarios y funcionarias no académicas contestaron 338 encuestas (16.33%).

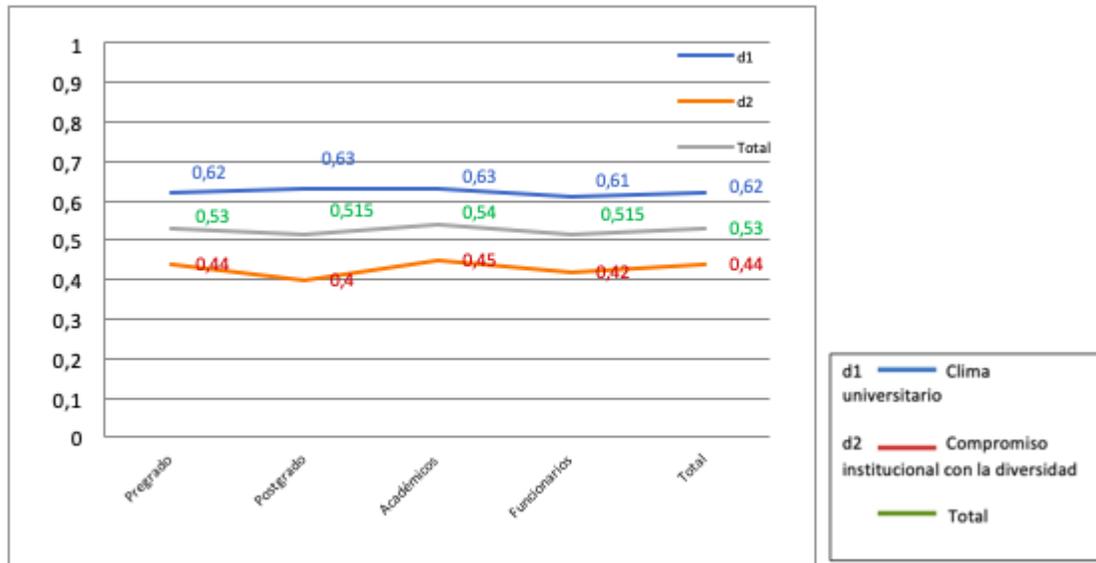
Tabla 2: Características demográficas de las personas participantes en la etapa cuantitativa

Sexo asignado al nacer	Estudiantes de Pregrado %	Estudiantes de Postgrado %	Académica/os %	Funcionarias/os %
Hombre	30,8	32,9	39,9	31,7
Mujer	69,2	67,1	60,1	68,3
Total	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia

Del total de participantes en el estudio resulta relevante señalar que las mujeres predomina porcentualmente en todas las categorías de la comunidad universitaria.

La encuesta, orientada a conocer o diagnosticar el clima de diversidad e inclusión, se estructuró con base en dos dimensiones: Clima Universitario (dim1) y Compromiso Institucional (dim2). El desempeño en dichas dimensiones, tras aplicar la fórmula, se expresa como un valor entre 0 y 1.

Gráfico 1. Valores para las dimensiones e índice de diversidad e inclusión entre los diversos grupos

Fuente: Elaboración propia.

De la evaluación del clima de diversidad e inclusión, “en términos generales se puede observar una valoración positiva del clima general de las Universidades del CUECH en todos los grupos analizados” (Red de investigación de las Universidades del Estado, 2019). La dimensión referida a la valoración del clima universitario obtiene puntuaciones superiores en todos los grupos (entre .61 y .63). El compromiso institucional con la diversidad e inclusión obtiene una puntuación sistemáticamente más baja en todos los grupos, siendo las diferencias entre dichas dimensiones significativas estadísticamente ($t(1778) = -36.64; p < .001$).

La comparación entre grupos (estudiantes de pregrado, postgrado, funcionarias académicas y funcionarias no académicas) no detecta diferencias ni en la dimensión que evalúa el clima ($F(3, 1930) = 1,14; p = .333$) ni en compromiso institucional ($F(3, 1774) = 0,249; p = .449$). Las diferencias tampoco son significativas para el índice global ($F(3, 1930) = 0,609; p = .656$).

A continuación, se presentan los principales resultados descriptivos para las respuestas desagregadas de la escala y para aquellas que no corresponden a una escala específica, pero que arrojan información útil sobre las creencias y actitudes de la muestra.

Si bien la mayor parte de las personas participantes considera que el ambiente de su universidad es confortable y muy diverso, los y las estudiantes son quienes están más de acuerdo con dicha afirmación (54,4%) a diferencia de las otras categorías donde solo un 19,7% de los estudiantes de postgrado estaban completamente de acuerdo.

Existe un amplio acuerdo entre las personas participantes (54,2% a 60,9%) que la diversidad de personas enriquece el ambiente de su Universidad. Sin embargo, y

respecto a la proporción de mujeres y hombres, se aprecian diferencias según estamento. Por ejemplo, si bien los y las estudiantes de pregrado señalan estar de acuerdo con la proporción de hombres y mujeres, el estamento académico y de funcionarias/os no académicos/as manifiesta su disconformidad con la proporción de hombres y mujeres en la Universidad (14,4% y 16,3% respectivamente), menor aún es la percepción del estudiantado de posgrado quienes manifiestan su desacuerdo en ello.

Respecto a las instalaciones de las Universidades, existe acuerdo en que estas no son accesibles para personas con discapacidad, señalando que las infraestructuras no se encuentran apropiadamente preparadas para recibir a personas con discapacidad (la media es inferior a 2.7 y el porcentaje de desacuerdo en todos los grupos es superior al 60%).

Los resultados de la encuesta evidencian una positiva valoración de la posibilidad de compartir con personas de diferentes nacionalidades, orígenes culturales y/o étnicos en la Universidad. Se recalca que un 68,3% de funcionarias y funcionarios no académicos está muy de acuerdo con tener estos espacios de encuentro, seguido por los y las estudiantes de pregrado con un 54,4%; no obstante, todos los estamentos consideran que las reales oportunidades que la universidad brinda para conocer gente diversa es baja (más de un 40% de cada grupo cree que tiene pocas oportunidades para intercambiar con personas de grupos diferentes del propio en lo referido a origen nacional, cultural o étnico).

A nivel de ambiente, las personas participantes del estudio describen a las universidades como espacios “amigables, diversos, respetuosos, hospitalarios, tolerantes e inclusivos”, sin embargo, al mismo tiempo, son considerados “jerárquicos y bastante sexistas”, afirmación que está más presente en el estamento de funcionarios y funcionarias no académicas y estudiantes de postgrado.

Respecto de las experiencias de discriminación y exclusión, las mediciones “se realizaron por medio de preguntas que abordan directamente dichas experiencias y las asocian a una determinada característica o pertenencia grupal”. De esta forma, se les solicitó que indiquen en qué medida han vivido discriminación asociada a características como sexo, ideas políticas o nivel socioeconómico entre otras. Entre las respuestas destaca el que los funcionarios y funcionarias no académicas reconocen haber sufrido discriminación por su nivel socioeconómico, pero también en función a la actividad que realizan y la edad. En el caso de los y las estudiantes de posgrado, la discriminación está relacionada con la situación económica.

En las experiencias de discriminación por sexo y/o género, se observa una coincidencia en los cuatro estamentos, quienes la reconocen como una de las mayores discriminaciones. Sin embargo, llama la atención, que la discriminación por identidad de género ha sido experimentada de mayor manera en el estamento académico.

Los miembros de la comunidad universitaria han presenciado actos de discriminación en el espacio universitario. Esta situación es reconocida mayoritariamente por los funcionarios y funcionarias no académicas (61,2%), académicos y académicas

(59,4%), estudiantes de pre y post grado (57,7%-57,4%), motivados principalmente por discriminación por sexo, identidad de género, nivel socioeconómico, ideas políticas o funciones efectuadas en la universidad.

La mayor parte del estudiantado de pregrado (44,5%) y postgrado (63,9%) desconocen la existencia de unidades y protocolos en caso de sufrir eventos de discriminación.

Los académicos y académicas declaran relacionarse menos con personas migrantes, por el contrario, los y las estudiantes de pregrado y posgrado declaran mayor relación con personas de minorías étnicas, entre otros.

Al comparar las medias de la evaluación de los diferentes grupos, los funcionarios y funcionarias no académicas muestran una valoración significativamente menor que el resto de los grupos del grado de tolerancia de los académicos ($F(4,1821) = 10.14; p < .001$). Del mismo modo, se constatan diferencias significativas entre los estudiantes de pregrado con los académicos y funcionarios en la valoración de este último grupo ($F(4,1825) = 9.04; p < .001$). Los y las estudiantes consideran a los funcionarios y funcionarias no académicas significativamente menos tolerantes que los académicos y académicas.

Casi la mitad de las personas que participan del estudio cree que su universidad no tiene un fuerte compromiso con la diversidad, equidad e inclusión.

Resultados Etapa 2: Estudio Cualitativo

Como se describió en el apartado de metodología, los testimonios recopilados fueron trabajados mediante la utilización de análisis contenido a partir de tres categorías temáticas previamente definidas acorde al marco teórico conceptual utilizado. Las categorías utilizadas fueron: Ingreso a la Universidad, barreras y facilitadores en la experiencia universitaria, y, Expectativas y Sugerencias para que el sistema universitario sea inclusivo. La aplicación del análisis de contenido tenía por propósito el generar, a través de un procedimiento sistemático, inferencias sobre los contextos sociales (Bardin, 1996). Para ello, los diversos testimonios fueron clasificados según semejanzas y diferencias, siendo sus citas rotuladas con códigos o nodos, una colección de referencias acerca de un tema especial. Las principales dimensiones identificadas fueron:

- 1) **Trayectoria:** Principales eventos, experiencias y actores involucrados en el trayecto educacional. Incluye la experiencia escolar antes de ingresar a la universidad y la experiencia de formación de pregrado. En esta última se reconocen barreras, facilitadores, experiencias^[1] y vínculos del estudiante con Académicos o Académicas, Ayudantes, Compañeros y Compañeras, Funcionarios y Funcionarias y Familiares.
- 2) **Unidades de apoyo:** Principales experiencias y/o impresiones del/de la estudiante con organizaciones de apoyo a su inserción universitaria. Incluye entidades y protocolos institucionales y estudiantiles.
- 3) **Síntesis – Proyecciones futuras:** Refiere a la opinión del/de la estudiante respecto al estado de los procesos inclusivos en sus respectivas universidades; sugerencias sobre aspectos a mejorar y sus impresiones sobre la condición experimentada.

Tabla 3. Principales características de las personas entrevistadas

Condición al momento de la entrevista	Número de entrevistas (n total)	Género			Vía de ingreso	
		Femenino (n)	Masculino (n)	Binario (n)	PSU (n)	Otros (n)
Discapacidad visual	2	1	1	0	2	0
Discapacidad física	3	1	2	0	2	Especial- vía Teletón
Mujer - Futura madre	3	3	0	0	3	0
Género no binario	1	0	0	1	1	0
Ascendencia Mapuche	2	2	0	0	2	0
Ascendencia Aymara	1	0	1	0	1	0
Ascendencia Mapuche y Rapa Nui	1	1	0	0	1	0
Migrante Colombiana	3	1	2	0	3	0
Vulnerabilidad socioeconómica	2	2	0	0	0	PACE

Fuente: Elaboración propia.

Los y las estudiantes participantes pertenecen a siete universidades estatales. Dos de ellas ubicadas en la zona norte, cuatro en la zona centro y una en la zona sur del país.

A continuación, hacemos explícitas las trayectorias estudiantes y los discursos que emergen de los relatos de las y los estudiantes entrevistados:

A. GRUPO PRIORITARIO: ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

Barreras en la trayectoria universitaria

Los estudiantes y las estudiantes en situación de discapacidad física y visual experimentan problemas en dos aspectos. En primer lugar, ven dificultada su experiencia estudiantil por los conflictos que imponen las deficientes infraestructuras, develadas en la ausencia de rampas, baños adaptados y no adaptados, y pasillos con dimensiones no adecuadas a su movilidad. Asimismo, se destaca la falta de mantención de ascensores, la presencia de obstáculos en sus trayectos diarios por las facultades y,

la existencia de terrenos irregulares y pisos cuyas materialidades son incompatibles con las sillas de ruedas.

Mi trayecto más largo podríamos decir es de mi facultad al casino (..) ahí es donde a veces tenemos problemas cuando están haciendo algún arreglo y tapan ciertos lugares (...) La parte que uno pasa está muy disperejo, se me frena la... se me meten en las ranuras las ruedas chicas y yo me puedo ir pa' adelante, me puedo caer" (Estudiante de cuarto año, Zona norte)

En segundo lugar, otra barrera a la que se exponen se asocia a dificultades académicas, específicamente la falta de adaptaciones pedagógicas, acorde a las diversas discapacidades. En el caso de la discapacidad física se apela a la falta de equipamiento adaptado a la altura de sillas de ruedas, mientras para [MOU1] las personas con discapacidad visual refiere a la falta de metodologías de evaluación adecuadas al no existir material en sistema braille, ni la preocupación por entregar material inmediatamente transcrito.

Yo no estoy informada que aquí hay impresora en braille (...) hay profesores que entregan guías y yo no tengo opción a tenerla ahí mismo en clases adaptada para mí porque... como viene impresa hay que esperar que un compañero que se da el trabajo de pasar las guías a Word".....El tema de las pruebas, por último que sea una prueba escrita que yo las hago en veinte, treinta minutos y mis compañeros las hacen en una hora y media (...) el profesor me va leyendo, entonces como que yo respondo la primera y esa es la que tiene que ser correcta, si me equivoco me equivoco nomás, no tengo como ese derecho a borrar y responder otra cosa (Estudiante de tercer año, Zona norte)

Facilitadores en la trayectoria universitaria

Los y las estudiantes destacan facilitadores o elementos de ayuda en tres aspectos. Primero, sobre infraestructura y equipamiento se indican casos de efectivo acondicionamiento y adaptación de espacios, sumado a la inclusión de tecnología para facilitar el aprendizaje. Ej. Uso de proyectores LED de alta definición. Segundo, a nivel académico se destaca el rol de profesores en generar adaptaciones curriculares, un mayor acceso a material adaptado, todo ella bajo una actitud inclusiva. Sin embargo, la actitud en muchos casos queda anclada a algunos (as) académicas, y no se transforma en un cambio a nivel institucional, a pesar de la existencia de programas que están orientados a sortear las dificultades.

Algunos y algunas estudiantes reconocen que es significativo el rol de psicopedagogos y psicopedagogas en su proceso formativo, no obstante, no todas las universidades participantes tienen integradas la figura de dicho profesional.

Los profesores que, desde siempre, o sea, desde que entré a la carrera como que tratan de incluirme en todo. De hecho, tengo varios que me piden como ayudante (Estudiante de cuarto año, Zona centro)

Por último, a nivel social es clave el rol de compañeros, compañeras, funcionarios y funcionarias para el desarrollo de una cotidianeidad óptima y agradable, en tanto, auxilian y acompañan en lo académico y en aspectos prácticos de movilidad.

El único apoyo que yo recibo es de mis compañeras, de mis amigas que ellas son las que están... todo el día conmigo, pero nada más así... no de profesores ni de directores, nada. Y además la ayuda de los guardias de la universidad (Estudiante de tercer año con discapacidad visual, Zona norte)

Tenemos como esta afinidad no solo de compañerismo, sino de amistad. No sé, por ejemplo, faltó un día, me llega un mensaje..... ¿por qué no vienes? ¿Qué pasó? (Estudiante de sexto año, Zona sur)

Experiencias en la trayectoria universitaria

Los y las estudiantes en situación de discapacidad presentan tres tipos de acontecimientos determinantes en su trayectoria: la discriminación, el aislamiento y el apoyo de compañeros y familiares.

(a) Discriminación

Las experiencias de discriminación para las entrevistas aquí presentadas, refieren a la negación o la presentación de obstáculos para que un estudiante con discapacidad estudie satisfactoriamente al interior de la universidad. Algunos entrevistados y entrevistadas destacan tratos inadecuados y poco empáticos de algunos académicos y académicas:

Estuve como tres años en [Carrera], pero tuve problemas... no había una inclusión... tanto como educativa como social (...) a los profesores les molestaba en cierta parte que estaban educando un... una persona con discapacidad visual que no iba a poder observar las características y comportamientos de la persona (...) me tenían como desagrado de hecho me hacían notar que iba a tener más adelante problemas (...) me daban a entender delante de todos mis compañeros, creo que es ético que no podrían decir eso frente a todos, sino que de una forma más personal... Entonces eso igual es un cansancio psicológico (Estudiante de sexto año, Zona sur)

En segundo lugar, una estudiante con discapacidad física fue discriminada al momento de matricularse para ingresar a la universidad. En esta instancia, el jefe de carrera señaló públicamente que su condición era incompatible a la disciplina postulada y que no harían ninguna excepción a su caso.

Yo postule a la misma universidad a... [Carrera]. Yo pregunté en la Teletón si es que en mi condición de... estaba apta para entrar a la carrera, me dijeron que ningún problema. (...) Entonces di la PSU, me alcanzó el puntaje y cuando me vine a matricular resulta que ... el jefe de carrera viene a hablar conmigo y me dice... “es que yo no te quiero cortar las alas, no te quiero como frustrar tu sueño, pero la carrera como que acaba de cambiar el 50% de la malla. Ahora es mucho físico y... yo no hago miramiento con mis alumnos”. O sea, que en el fondo me estaba diciendo que si yo tenía que correr de un cerro al otro lo tenía que hacer igual que todos y si me sacaba un dos era el dos (Estudiante de cuarto año, Zona centro)

(b) Aislamiento

En ciertos estudiantes se identifica una sensación de aislamiento y soledad frente a sus compañeros, donde su condición de discapacidad es determinante.

Me tocó una sensación de que quizás o ellos no saben cómo tratarnos a los que tenemos discapacidad. No sé si sentirán que van a decirte algo ofensivo, pero prefieren no hablar, o sea, prefieren no irte a decir... yo llevo tres años con compañeras que nunca he hablado (Estudiante de tercer año, Zona norte)

(c) Redes de apoyo y dependencia

Por último, es recurrente la importancia del apoyo entregado por académicos, compañeros y familiares para el desarrollo del proceso formativo. No obstante, los y las estudiantes reconocen depender hacia ellos para realizar actividades diarias.

Dependo de terceros para cuando me vienen a dejar y a buscar, tengo que estar esperando a todo el sol sola hasta que me puedan venir a buscar porque tampoco es como llegar y llamar, decir salí y que lleguen al tiro. También las otras personas dependen de un horario... entonces es fome igual eso (Estudiante de cuarto año, Zona norte)

Unidades de apoyo en la trayectoria universitaria

Algunos de los entrevistados manifiestan que no existe una comunicación directa de las universidades para informar sobre beneficios y/o programas para estudiantes con discapacidad, por lo cual deben informarse de manera independiente. Asimismo, algunas universidades no observan protocolos ni pasos claros en la entrega de ayuda, en tanto, existen estudiantes que han obtenido apoyo de terceras personas.

En síntesis, para quienes pertenecen al grupo (i) de situación de discapacidad, se presenta como *barreras* las infraestructuras deficientes y la falta de adaptaciones pedagógicas. Como *facilitadores* se plantean la infraestructura y la inclusión de tecnologías, el rol de profesores que posibilitan la adaptación curricular, y el rol de compañeros, compañeras, funcionarios y funcionarias que favorecen efectivamente los procesos de inclusión. De las *experiencias*, los y las estudiantes destacan por una parte como elementos negativos la existencia de discriminación, el aislamiento social y como aspectos facilitadores el apoyo de compañeros y familiares. De la misma manera, para las *unidades de apoyo en la trayectoria universitaria* algunos estudiantes establecen que no existe comunicación por parte de las universidades para informar sobre beneficios y programas de apoyo a la discapacidad.

Finalmente, las personas entrevistadas realizan las siguientes sugerencias:

Tabla 4: Sugerencias grupo estudiantes situación de discapacidad

-
- 1. Infraestructura:** adaptar accesos, pisos y terrenos para toda situación de discapacidad; inclusión de sistema braille en señalética de edificios y en biblioteca; mejorar la mantención de ascensores.

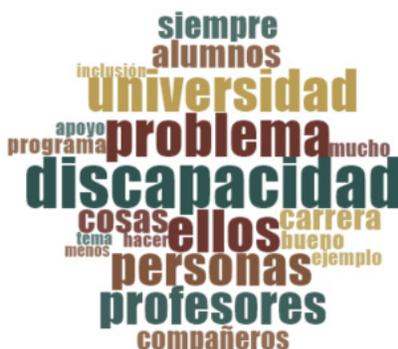
 - 2. Nivel académico:** realizar capacitación pedagógica a académicos sobre inclusión de estudiantes con discapacidad, incluyendo tipos de metodologías y evaluaciones; generar adaptaciones curriculares según cada requerimiento.

 - 3. Capacitación:** capacitar a académicos, académicas, funcionarios y funcionarias sobre lengua de señas.

 - 4. Información:** entregar información a estudiantes en situación de discapacidad sobre funcionamiento de la universidad; informar previamente a cursos sobre la presencia de compañeros en situación de discapacidad.

Fuente: Elaboración Propia.

Figura 1. Estudiantes en situación de discapacidad: nube de frecuencia de palabras, elaboración informe cualitativo



B. GRUPO PRIORITARIO CON CONDICIÓN DE GÉNERO E IDENTIDAD DIVERSA

Barreras en la trayectoria universitaria

Las estudiantes entrevistadas por su condición de género e identidad experimentan problemas en tres dimensiones. Primero, a nivel administrativo señalan malos tratos y conflictos con funcionarios, quienes habitualmente recurren a una falta de voluntad para entregar diversa información.

La universidad no es un espacio en el que uno venga... no sé, no es un espacio, así como cálido, que uno sepa que se puede acercarse a alguien y te van a responder bien (...) tiene mucho que ver con... con la jerarquía. Entonces eso pasaba mucho, casi que te trataban de tonto por no saber algunas cosas (Estudiante de quinto año, Zona norte)

Segundo, a nivel académico se plantea una alta carga académica para estudiantes padres/madres, cuidadoras, trabajadoras y personas con enfermedades mentales. Asimismo, se destaca la falta de adaptaciones curriculares en caso de futura maternidad, y dificultades para el uso del nombre social.

El prenatal por ejemplo, el reglamento en sí en realidad es súper malo, no dice las cosas que implica... así como “desde aquí no se pueden tomar evaluaciones” o “desde aquí no puede venir”. Entonces queda muy al criterio de cada profesor (...) quería que mi semestre fuera lo más normal posible y no ser una molestia, porque igual te hacen sentir un poco eso (Estudiante de primer año, Zona centro)

Es complicado en el sentido de que muchas veces mis profesores no me conocen por mi nombre social, ya me llaman por mi nombre social y el tema de la

lista dónde sale mi nombre en el registrario y... bueno no hay nada que hacer (Estudiante de sexto año, Zona centro)

Tercero, a nivel social es frecuente la homofobia y el constante temor de los estudiantes por encontrar un profesor homofóbico.

Uno tiene cierto miedo de no saber las posturas, de una u otra manera, política de los profesores o de cómo ellos enfrentan temas de orientación sexual. Yo no sabía si tenía un profesor homofóbico (Estudiante de octavo año, Zona centro)

Facilitadores en la trayectoria universitaria

Las estudiantes destacan facilitadores en dos aspectos. Primero, a nivel administrativo reconocen la ayuda y apoyo de ciertos funcionarios y autoridades en la realización de trámites. Mientras, a nivel académico identifican el rol fundamental de ciertos profesores en la generación de espacios de tolerancia y respeto entre compañeros.

Todo el tema de la movilización de este año y que me motivó mucho a visibilizar mi nombre social... gracias a la gestión de mi secretaria académica ha salido super bien, la mayoría de mis profes ocupan mi nombre personal (Estudiante de sexto año, Zona centro)

Una vez hice una campaña en pro a las lesbianas y [un compañero] me decía que no era importante (...) ahí como que nos agarramos de las mechas. Entonces ahí mis profes bajaron, trataron como de calmarnos a los dos y también decirle al loco: oye, esto sí es importante, porque a ti no te tome no significa que no es importante. Y mis profes igual han sido súper comprometidos con la causa, más de lo que yo esperaba (Estudiante de octavo año, Zona centro)

Experiencias en la trayectoria universitaria

Las estudiantes entrevistadas han experimentado dos tipos de acontecimientos determinantes en su trayectoria: la discriminación y el aislamiento.

Discriminación

Esta dimensión refiere a tres elementos: la homofobia, malos tratos hacia futuras madres y el abuso de poder como un factor transversal.

Compañeras que son discriminadas en otras carreras por ser madres, por tener otra orientación sexual, el hostigamiento... el abuso de académicos a estudiantes se da muchísimo, solo por el hecho de tener cierta jerarquía y poder por sobre tus calificaciones, por sobre tu vida universitaria en general (Estudiante de sexto año, Zona sur)

En este caso, si bien, la homofobia no se presenta de forma explícita, es reconocida por las personas afectadas. Por ello, el miedo y temor a represalias es una constante en la vida cotidiana, cuyos antecedentes provienen de sus trayectorias escolares.

Muchos compañeros... no sé, tenían ciertas licencias, no quiere decir que eran homofóbicos, pero venían de backgrounds distintos que a fin de cuentas facilitaban que tuvieran ciertas resistencias (...) Cuando era más chico igual estaba en un colegio de hombres cristiano, una situación no muy favorable (...) esa etapa de represión genera como dinámicas psicológicas de sobrevivencia (...) Bueno, actualmente siempre puede llegar alguien a pegarme por este tema. Voy a evitar de todas las maneras posibles que pase, no me voy a exponer, pero teóricamente puede pasar (Estudiante de sexto año, Zona centro)

Yo iba en un colegio emblemático, en el liceo uno que era solo de mujeres y... era como super represivo en ese ámbito, como que era algo malvado y perverso entonces tú no podías abrazar a tu amiga eso era algo que estaba mal visto (...) en contra como de todos estos actos lésbicos... como que tú llegabas con ese mismo miedo a la universidad (Estudiante de octavo año, Zona centro)

Sobre los malos tratos hacia futuras madres, una afectada declara haber sido regañada por una trabajadora social al momento de consultar por pasos a seguir en términos administrativos. Bajo la misma lógica no prestó ayuda alguna en su proceso.

Fui a bienestar y ahí hablé con una asistente social...no voy a decir quién es. Le dije que estaba embarazada...igual fue terrible porque como que me empezó a retar. Me dijo así "Pero cómo no se cuidaba?!" y no sé, como que ni siquiera me preguntó si de verdad era así. Me dijo "Ya, y cuánto tiene?" y yo me había enterado hace poco, o sea, no, yo ahí tenía tres meses y me dijo no, que era muy luego y tenía que volver en no sé cuánto tiempo más a hablar con ella a ver si había algún beneficio o algo así. Pero tampoco me dijo nada más, yo no sabía con quien hablar (Estudiante de primer año, Zona centro).

Aislamiento

Entre las entrevistadas se identifica una sensación de aislamiento frente a los compañeros y compañeras de clases, en tanto, no existe empatía entre pares. Ahora bien, considerando la importancia de las redes, se cuestiona por la situación de estudiantes que no cuentan con amigos o amigas y un desarrollo integral de vida universitaria.

Al final una queda como sola, y tampoco como que la gente dimensiona lo que significa estar embarazada y estar estudiando, entonces igual eso de que no me tomen en cuenta para ciertas decisiones, o cosas así, igual es súper penca (Estudiante de primer año, Zona centro)

Mis amigos y mis compañeros como super... o sea, he tenido mucho apoyo de ellos... pero creo que eso también es relativo. Yo soy super sociable, pero qué pasa con la gente que no lo es, qué pasa con la gente que no tiene redes de ... de... redes aquí en la universidad porque hay caleta de cabros que vienen y se van y no tienen amistades y vienen a clases y se van (Estudiante de octavo año, Zona centro)

Unidades de apoyo en la trayectoria universitaria

Apoyo Institucional

Las estudiantes no tienen un conocimiento claro y explícito de las entidades de apoyo en diversidad y bienestar estudiantil. Asimismo, no existe conocimiento sobre protocolos en caso de sufrir discriminación y los pasos a seguir en caso de ser convertirse en madre.

Estudiantil

Desde las carencias antes descritas, las estudiantes han constituido organizaciones de apoyo y contención a la disidencia sexual. Estas operan de forma independiente a las universidades y su institucionalidad.

En las narrativas de algunas y algunos estudiantes se hace mención a la necesidad de mayor compromiso institucional en relación a temáticas de inclusión, refiriendo que estas deben hacerse más concretas y reales de acuerdo a sus necesidades. Si bien a veces existen protocolos estos no siempre recogen las necesidades reales de las y los estudiantes, como aspectos de seguridad y protección.

Me llama la atención que las cosas de diversidad sólo nazcan desde los estudiantes. ¿Cuál es la responsabilidad que tiene la universidad frente a eso? Creo que debería también cuestionarse, porque al final tienes una comunidad super

diversa y ya la heterosexualidad no es lo único que vemos (...) Tiene que existir algo que se haga cargo de poder visibilizar y poder dar seguridad a estas personas que están dentro de tu comunidad (Estudiante de octavo año, Zona Centro)

La universidad no te da un apoyo real ni el embarazo ni en la maternidad, más allá de decir “miren, hicimos este protocolo, pero que en realidad no indica nada” o “vamos a poner mudadores en el baño”, pero en realidad los espacios son súper inseguros, como que no sé, está todo el suelo roto, como que el techo se cae, y ¿cómo va a ser un ambiente seguro para un niño? Te dicen “ya, puede entrar con el niño”, pero no es algo real (Estudiante de primer año, Zona Centro)

Sugerencias

Finalmente, se proponen las siguientes sugerencias:

Tabla 5: Sugerencias en el ámbito género e identidad diversa

- 1. Administrativo:** generar guía de trato a estudiantes; permitir uso de nombre social; generar reglamentos y protocolos sobre apoyo a la maternidad y de acción y prevención de situaciones de acoso, abuso y/o maltrato.
- 2. Información:** informar a los estudiantes sobre medidas, avances y políticas referidas a la inclusión; programas, informar sobre protocolos; promover actividades culturales de difusión.
- 3. Salud mental:** considerar la salud mental como un problema serio en la comunidad estudiantil; mejorar sistemas de atención en salud mental; capacitar a académicos y académicas para abordar situaciones.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Estudiantes dimensión género e identidad: nube de frecuencia de palabras, elaboración informe cualitativo



C. GRUPO PRIORITARIO PERTENECIENTES A PUEBLOS INDÍGENAS

Barreras en la trayectoria universitaria

Los y las estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas experimentan dificultades de índole económica, materializadas en problemas para acceder a la beca indígena. Al respecto señalan una falta constante de información, la existencia de un número reducido de cupos y un bajo porcentaje de cobertura de arancel.

Cuando yo estaba en el colegio... tenía la beca indígena y cuando entré a la universidad lo que me llamó la atención que eran muy pocos cupos por facultad y como que tenía casi como que vivir en una ruca pa' dártela. (...) postulé acá y como que me dijeron: ya, pero igual es muy difícil que te la ganes porque tienes que ser muy pobre como muy vulnerable y tenía que demostrar que si participaba en alguna agrupación y en realidad al final era más burocrático que nada, después nunca más postulé porque nunca tuve como... nunca me explicaron bien como era el proceso de selección (Estudiante de octavo año, Zona centro)

Un chiste, la Presidente de la República son 60 lucas, por ahí, que es lo mismo que la indígena, entonces es una falta de respeto inmensa, si tienes apellido indígena te damos la presidenta de la república, te hacemos pasar por una beca indígena que está aportando en tu progreso (Estudiante de quinto año, Zona centro)

Facilitadores en la trayectoria universitaria

Los y las estudiantes identifican facilitadores en dos aspectos. Primero, a nivel académico reconocen el rol de ciertos profesores y profesoras en generar instancias de tolerancia y respeto. Mientras, en términos sociales destacan el apoyo y contención existente entre compañeros y compañeras de diversos contextos y orígenes.

Al principio de este proceso donde yo comienzo a sentirme como tal, como mapuche que soy, en primer año tuve un profesor quien ahí nos hacía pensar en esto (...) desde llevarnos más a la espiritualidad y ahí es cuando rescataba los saberes del pueblo mapuche, incluso estaba guiando una tesis de una compañera que es mapuche (Estudiante de tercer año, Zona Centro)

En realidad, los profes más que tener un impacto negativo era igual... se interesan en saber qué significa tu apellido, si tienes alguna vinculación con alguna actividad fuera de la U (Estudiante de octavo año, Zona Centro)

Los amigos... somos muy diferentes, partiendo desde la diversidad que hay en el grupo. Creo que el respeto y porque si bien nos tiramos bromas (...) a respetar como persona en su totalidad, no solamente del discurso, sino como desde el valor que se... que se le debe dar a una persona (Estudiante de tercer año, Zona centro)

Experiencias en la trayectoria universitaria

Discriminación

Referida a burlas por parte de académicos, académicas, compañeras y compañeros, además de la fetichización de la condición indígena, reflejado en su utilización para investigaciones académicas.

Una vez tuve como un profesor que fue como una talla es que ese profesor era como de tallas. Al final tuve problemas con esas tallas (...) pero la verdad es que nunca me sentí discriminado, pero quizás, así como... no sé, es rara la cuestión (Estudiante de cuarto año, Zona norte)

Por temas hasta fonéticos de que tu apellido suene con no sé qué, como que burlas o no sé... sí, creo que sí (Estudiante de quinto año, Zona centro)

La búsqueda del mapuche esencialista que también es súper violento para la gente mapuche. A mí igual muchos amigos de las líneas en que nos movemos, encuentro investigaciones y me piden como contactos “queremos mapuches así bien mapuches” y como que eso también es super violento (Estudiante de quinto año, Zona Centro)

Unidades de apoyo en la trayectoria universitaria

Apoyo Institucional

Los y las estudiantes observan que no existe un conocimiento claro y explícito sobre las entidades de apoyo en temas indígenas. Asimismo, se reconocen protocolos complejos y engorrosos para acceder a beneficios económicos, evidenciando una carencia de competencias culturales.

Estudiantil

Se identifican dos escenarios; por un lado, una ausencia de organizaciones estudiantiles indígenas en regiones, mientras en la zona central existen organizaciones de alta complejidad, pero con baja convocatoria.

Síntesis-Proyecciones futuras

Condición de inclusión

En general, existe una postura negativa sobre la inclusión a pueblos originarios en las universidades.

Me sentía como... Llegando a un espacio universitario donde estaban muchas personas distintas, mucha diversidad donde no sentía que era parte (Estudiante de tercer año, zona centro)

Siento que la institución no se ha hecho cargo, porque... el espacio... académico, la sala es un dispositivo político, yo siento muchas veces, y hago una lectura bien crítica en cuanto a relaciones de poder, es como estar en misa, o sea o sea, el profe habla y hay que enzarzarse todo, y yo me he encontrado con comentarios y super cejados y desde el estigma a los Mapuches (Estudiante de quinto año, zona centro)

Como último aspecto, se presentan las sugerencias entregadas:

Tabla 6: Sugerencias grupo estudiantes pueblos indígenas

1. Información: realizar talleres de información sobre programas y ayudas estudiantiles; generar encuentros entre estudiantes de ascendencia indígena; realizar talleres sobre

derechos humanos y población indígena.

2. Capacitación: realizar talleres de lenguas pertenecientes a pueblos originarios; talleres culturales; cursos de historia.

Fuente: Elaboración Propia

Figura 3. Estudiantes pertenecientes a pueblos originarios: nube de frecuencia de palabras, elaboración informe cualitativo



D. GRUPO PRIORITARIO PERTENECIENTE A MIGRANTES

Barreras en la trayectoria universitaria

Los y las estudiantes migrantes experimentan problemas en dos aspectos. Primero, a nivel académico señalan recibir malos tratos por parte de profesores, presentan vacíos académicos producto de su distinta formación escolar, además de tener dificultades con el lenguaje y las formas de comunicación en el aula.

Tuve estos profes que no te daban como la motivación para estudiar, tampoco te daban las ideas de donde estudiar y era como todo a su pinta entonces no era justo y tampoco se les entendía (Estudiante de tercer año, migrante colombiano, zona norte).

Cuando tú tienes una etapa que no desarrollaste bien al final surge tal vez una brecha, una problemática, algo que falta, un vacío. Y creo que yo eso tal vez podría considerar que me pasó que tuve un vacío educacional en... producto de saltar de un colegio a otro (Estudiante de sexto año, zona centro)

Segundo, en términos económicos se identifican dificultades para acceder a becas por su situación extranjera, factor que se suma a la falta de información sobre beneficios

No me supieron explicar, pero la única beca para extranjeros que es la Juan Gómez Milla que tenía que ser entre el primer quintil y nosotros estamos en el tercero y que no. Eso fue al principio después ya como que me rendí con mi mamá (Estudiante de tercer año, migrante colombiano, zona norte)

Al principio pues me costó mucho porque como era colombiano... soy colombiano, postular a becas en ese momento sólo había una beca para extranjeros, la beca Juan Gómez Millas para extranjeros que a la que postulé, pero no quedé (Estudiante de sexto año, zona centro)

Facilitadores en la trayectoria universitaria

Los y las estudiantes observan facilitadores en dos aspectos. Primero, a nivel académico se incluye el compromiso de ciertos profesores y ayudantes en el proceso formativo, sumado a la realización de adaptaciones pedagógicas según ritmo de aprendizaje.

El profe [Nombre] que es un siete ese profe, a mí que no tenía tantas herramientas para defenderme en matemáticas me tocaba estudiar mucho y yo le

comenté, él en vez del otro profe te explicaba lento, se demoraba, me decía “Mira [Nombre] este libro, este libro” y ese profe me motivaba incluso a estudiar, me encantaba ir a su clase incluso tomé más ramos con él de los que podía (Estudiante de tercer año, zona norte)

En segundo lugar, a nivel social se reconoce y destaca la relación cordial existente con sus compañeros y compañeras.

Entonces cuando llegué aquí a la universidad, conocer aquí a esta gente fue como mejor que fue como ya gente adulta, gente que ya no era como los tontitos niños que vi “ ah los extranjeros nos están robando el empleo” no, mis compañeros “hola [nombre] que genial ¿seamos amigos? (Estudiante de tercer año, zona centro)

Me han acogido bien mis compañeros. De primer año que estamos todos revueltos por plan común... me trataron siempre bien (Estudiante de sexto año, zona centro)

Experiencias en la trayectoria universitaria

Xenofobia y racismo

Refiere al abuso de poder y racismo por parte de académicos y académicas, incluyendo insultos, burlas y evaluaciones condicionadas. Un afectado señala haber sido hostigado por todo un semestre, donde el profesor anuló su identidad al nombre “Colombia”. No le permitía preguntar ni comentar en clases, calificaba sus pruebas con otra escala, de forma que el estudiante reprobó la asignatura y se atrasó en su carrera.

Pucha por ser colombiano me fichan algunos profes horrendamente, estaba el profe [Nombre] no sé si lo conoce “Colombia a la pizarra, mal Colombia, Colombia esto aquí” y era por Colombia sin ningún apellido (...) ese sí que fue horrendo de verdad, con él sí que sentí un cambio porque yo quería preguntar cosas y él me decía “No, usted debería saberlo, esforzarse si en su país y eso” y yo así como... pero estudió acá, yo estudio acá y no es justo (...) Con él me atrasé el año, primer año fue horrible, y nada, hasta se rió, recuerdo que en una que subí un poco la nota me dijo “oh, ahora sí te esforzaste” así riendo y era un rojo (Estudiante de tercer año, zona norte)

Otras situaciones refieren a micro violencias, donde el racismo tiende a ser ignorado por el afectado. Esto predomina en el vínculo con compañeros.

El típico pesado, pero nadie lo pesca (...) Es como de “vuélvete a tu país” (...) pero yo así de “ya compañero, ya” no me importa (Estudiante de tercer año, zona norte)

Unidades de apoyo en la trayectoria universitaria

Apoyo Institucional

En general se tiene un conocimiento parcial de entidades y los beneficios que otorgan.

Síntesis-Proyecciones futuras

Condición de inclusión

Para los y las estudiantes se considera compleja la posibilidad de inclusión mientras se destaque su condición de extranjeros.

Si a una persona le dices tú eres extranjero ya como que ya lo identificas. Claro entonces ya no se siente incluido (...) Yo creo que al poner la palabra inclusión como que los marginan porque yo veo que en la misma universidad hay compañeros que incluyen a todos (...) Así que por inclusión decir “Hagamos esta inclusión” queda raro, pero si alguien dijera “Haremos la inclusión por ti” quedaría como el rechazo de pucha, solo por mí, no, gracias (Estudiante de tercer año, zona norte)

En resumen, del grupo (iv) de estudiantes migrantes, se destaca como barrera a nivel académico los malos tratos de profesores, los vacíos de contenido por formaciones académicas distintas a nivel escolar, y dificultades idiomáticas en el aula; a nivel económico, se mencionan las dificultades para acceder a becas y apoyos estudiantiles por su condición de extranjeros en Chile. Como facilitadores se mencionan también aspectos académicos vinculados al compromiso de profesores y la realización de adaptaciones pedagógicas; mientras que a nivel social destacan la relación cordial existente entre compañeros. Sobre las experiencias en la trayectoria universitaria se mencionan la xenofobia y racismo por parte de académicos, y una serie de micro-violencias por parte de compañeros. De las *unidades de apoyo en la trayectoria universitaria* mencionan que existe un conocimiento parcial de las mismas. Por último, se presentan las siguientes *sugerencias*:

Tabla 7: Sugerencias estudiantes migrantes

-
- 1. Académicas:** promover ayudantías y apoyos al aprendizaje; contemplar dictar clases en otros idiomas.
 - 2. Difusión:** generar espacios de promoción cultural y aceptación a la diversidad, como semanas interculturales temáticas.
-

Fuente: Elaboración propia

Figura 4. Estudiantes migrantes: nube de frecuencia de palabras, elaboración informe cualitativo

E. GRUPO PRIORITARIO ESTUDIANTES BENEFICIARIOS POR PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO Y ACCESO EFECTIVO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR (PACE)

Barreras en la trayectoria universitaria

Los y las estudiantes beneficiarios PACE experimentan problemas en dos aspectos. Primero, a nivel administrativo, destacan dificultades logísticas para contactar a profesores.

El poco acceso a conversar con algún docente, o la comunicación que algunas tenemos clase, venimos a clases y no está el profesor (...) que quizás el correo se envió, pero no lo enviaron de secretaria (Estudiante de segundo año, zona norte)

Segundo, a nivel académico, se identifican problemas para abarcar la carga académica, aspecto que se origina en los vacíos académicos producto de una formación escolar vulnerable.

Entré y aparte de tener una muy mala base de enseñanza media... me costó mucho, fue super difícil cuando ingresé a la u darme cuenta de la cantidad de

cosas que nos pasaban como de biología y todas esas cosas, me mandaron a hacer un ensayo y yo no tenía idea de cómo hacer un ensayo bien estructurado. Entonces fue como todo súper difícil en ese entonces porque yo igual me encontraba como en... no tenía las herramientas necesarias para poder enfrentar lo que la universidad me pedía, para lo que me exigían (Estudiante de tercer año, zona centro)

Facilitadores en la trayectoria universitaria

Las estudiantes destacan facilitadores a nivel académico, implicando el apoyo de ciertos profesores y el fundamental rol de PACE, programa que incluye la ayuda de tutores y un permanente seguimiento del proceso educativo.

De PAIEP, tanto todo el primer año fue super imprescindible para mí tener tutora porque me ayudaron a como obtener herramientas de cómo estudiar, cómo subrayar, qué subrayar, qué es lo más importante de un texto, cómo estructurar un ensayo, cómo estudiar de repente porque todos los ramos tienen como maneras distintas de estudiar y desenvolverse (Estudiante de tercer año, zona centro)

Los tutores del programa PACE también entregan tutorías, lenguaje, matemáticas, y comprensión lectora, pero es dentro del primer año (...) algunos profesores contratan o piden ayuda a otros niños de nivel más alto, y ellos hacen la ayudantía (Estudiante de segundo año, zona norte)

Experiencias en la trayectoria universitaria

La trayectoria de las estudiantes muestra la confluencia de dos aspectos: redes de apoyo y una sensación de aislamiento.

Redes de apoyo

Para las estudiantes ha sido clave, en su proceso de progresión y permanencia académica, el soporte entregado por el programa PACE y la presencia incondicional de sus familiares.

Por parte del programa ha sido bueno, porque el programa pasa más allá de entregar el acceso, entrega una ayuda más emocional, para podernos seguir estudiando y no como decaer, y por parte de la universidad igual es bueno el apoyo, por parte de los docentes (Estudiante de segundo año, zona norte)

Ellos han sido como mi pilar para seguir aquí porque igual uno tampoco es

como “ah, ya siempre estoy bien” uno se pone inestable y pucha de repente quiere tirar la toalla y no quiero más, pero ahí están mi mamá, mi abuela, ellos preocupados “¿cómo te fue?” (Estudiante de tercer año, zona centro)

Aislamiento

Se identifica una sensación de aislamiento de las estudiantes frente a sus pares, en tanto, existe miedo a la estigmatización por su nivel educacional y la pertenencia al programa PACE.

No sé, hablaba con amigos que estudiaron en científico-humanista y me decían “no, es que a nosotros nos hacían ensayos casi todos los meses y no sé qué” y hacían como ensayos PSU y todas esas cosas y yo como “ah sí, claro” entonces yo igual a veces me sentía... me daba lata estar en clases (Estudiante de tercer año, zona centro)

Unidades de apoyo en la trayectoria universitaria

Apoyo Institucional

Existe conocimiento pleno de las unidades de apoyo PACE, protocolos de operación y profesionales implicados.

Síntesis-Proyecciones futuras

Condición de inclusión

Se percibe un proceso de inclusión exitoso aplicado en otros grupos.

Yo creo que en la U la inclusión está ya inserta. Pero, como dicen, están recién empezando y cómo lo están haciendo está bien (...) porque al momento ya de tener quizás una persona que tenga la discapacidad de ser ciega y que aun así ella estudie, y estudie una carrera que requiere lectura ya es parte de la inclusión. Lo otro también, personas que quizás andan en silla de ruedas y tenga el acceso ya para entrar a una sala ya también va a ser parte de la inclusión (Estudiante de segundo año, zona norte)

Así como último aspecto, en resumen, del grupo (v) estudiantes beneficiados por el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), se destacan como barreras a nivel administrativo las dificultades logísticas para contactar a profesores; mientras que a nivel académico, el exceso de carga horaria para cubrir sus vacíos curriculares provenientes principalmente, de contextos escolares, sociales y económicos complejos y marginados respecto de otros grupos.

De los facilitadores se mencionan principalmente a nivel académico, producto del apoyo particular de profesores y la estructura de acompañamiento PACE. Sobre las experiencias en la trayectoria universitaria se da cuenta de la importancia del soporte entregado por parte del programa PACE y el apoyo incondicional de familiares. Es precisamente por el modelo de acompañamiento de PACE que este grupo presenta diferencias respecto del punto de unidades de apoyo en la trayectoria universitaria, debido a que sí existe conocimiento pleno de las unidades de apoyo, protocolos de operación y profesionales implicados.

Se presentan, a continuación, las sugerencias de los estudiantes:

Tabla 8: Sugerencias estudiantes PACE

1. Académicas: tomar en cuenta el vacío académico de estudiantes; realizar ayudantías personalizadas.
2. Información: realizar charlas principalmente orientadas a los académicos para informar de la condición de los estudiantes PACE y su contexto escolar.

Fuente: Elaboración Propia

Figura 5. Estudiantes PACE: nube de frecuencia de palabras, elaboración informe cualitativo



Síntesis-Proyecciones futuras

(a) Condición de inclusión

En general, coexisten dos puntos de vista entre los y las estudiantes. Por un lado, se reconoce una inclusión local hacia las personas con discapacidad. No obstante, la baja cantidad de estudiantes con esta condición sería determinante en la poca visibilidad de su situación.

Yo siento primero que existe una inclusión, existe inclusión de la comunidad universitaria, de los alumnos, profesionales... de los trabajadores, de todos dentro del campus existe una inclusión, pero lo que hace falta... capacitación (Estudiante de sexto año con discapacidad visual, zona sur)

Para los alumnos en general... no es un tema muy conocido como que el foco es bastante extraño. De hecho, creo que en esta universidad hay tres personas con discapacidad física (...) entonces creo que el resto de la comunidad estudiantil debe ser un tema relativamente ajeno y deben ignorarlo (Estudiante de segundo año con discapacidad física, zona norte).

En relación a estudiantes en situación de discapacidad se requiere mayor visibilización e información de las acciones y programas realizados, así como continuar las mejoras en el ámbito de accesibilidad a la infraestructura y espacios al interior de las Universidades. Continuar con el apoyo tecnológico e incorporación de formas alternativas de acceso a la información en material, plataformas y actividades académicas y extraprogramáticas.

En relación al ámbito de género y diversidades sexuales, migrantes, pueblos originarios y estudiantes provenientes de grupos socioeconómicos vulnerables, se refieren situaciones de maltrato, estigmas, burlas y discriminación tanto por parte de docentes como de estudiantes al interior de la comunidad universitaria lo cual da cuenta de falta de conocimiento, sensibilidad, tolerancia y respeto por estos grupos, lo cual dificulta los procesos de real inclusión y convivencia armónica donde se respete las distintas expresiones y características individuales de nuestros estudiantes.

Lo anterior da cabida a distintas experiencias manifestadas por los y las estudiantes, en las que se aprecia la necesidad de buscar apoyos en algún compañero, funcionario o profesor que manifieste empatía y esté dispuesto a ayudarles, mientras lo que corresponde sería que esta fuera la actitud generalizada en la comunidad universitaria, estableciéndose canales de denuncia y sanción de otro tipo de conductas que denoten discriminación.

Frente a estos grupos de acuerdo a los discursos analizados se requiere además incorporar estrategias educativas y de relación que consideren las diferencias, ya sea culturales, de aprendizaje, por situación de discapacidad o en relación a género y diversidad sexual, que permitan procesos reales de inclusión al interior de las aulas educativas.

Sugerencias en búsqueda de la inclusión

Los y las estudiantes sugieren mejoras en cuatro aspectos considerados fundamentales para el desarrollo de su vida cotidiana.

1. Infraestructura y áreas comunes: Adaptar accesos, pisos y terrenos para toda situación de discapacidad; inclusión de sistema braille en señalética de edificios y en bibliotecas; mejorar la mantención de ascensores y tránsito entre los edificios.
2. Nivel académico: Realizar capacitación pedagógica a académicos y académicas sobre inclusión de estudiantes, incluyendo tipos de metodologías a utilizar y evaluaciones a aplicar; generar adaptaciones curriculares según cada requerimiento, uso de lenguaje inclusivo y nombre social, incorporación de lenguas originales o lengua de señas. Considerar aplicar aspectos de Diseño Universal del Aprendizaje.
3. Capacitación: Capacitar a académicos y funcionarios sobre lengua de señas, temáticas de valoración y abordaje de inclusión y diversidad, tolerancia y respeto de las diferencias.
4. Información: Entregar información a estudiantes sobre el funcionamiento de la universidad; existencia de programas de apoyo a grupos minoritarios. Socialización y divulgación de protocolos y normativas relacionadas al trato respetuoso y sanciones ante situaciones de discriminación y maltrato.
5. Administrativo: creación de políticas, protocolos y manuales que favorezcan la sana convivencia y el respeto por las diferencias, por parte de todos los integrantes de la comunidad universitaria, incluyendo los canales fluidos y eficaces para realizar denuncias en caso de situaciones de burlas, estigmatización, abusos y /o discriminación.

CONCLUSIONES

De acuerdo al objetivo general propuesto por la Mesa de Investigación en Diversidad, Interculturalidad e Inclusión, en este estudio se buscó conocer la percepción del clima de diversidad e inclusión y el compromiso institucional en estos ámbitos, por parte de las comunidades universitarias participantes. Para lograr lo anterior, se realizó una encuesta en la que participaron más de 2.000 personas pertenecientes a distintos estamentos de la comunidad educativa de diez Universidades estatales, seguidamente, y para profundizar en la temática, se realizaron entrevistas en profundidad a dieciocho estudiantes de siete casas de estudios, pertenecientes a diversos grupos previamente definidos.

Los resultados permiten, en términos generales, observar una valoración dividida respecto al clima general de las Universidades del CUECH participantes de este estudio. Se aprecia que entre un 55 y un 60% de las personas participantes evalúa a sus instituciones educativas como inclusivas y considera la diversidad como un valor. Si bien este resultado es superior al promedio, está lejos de lo que idealmente se esperaría, ya que evidencia que un porcentaje cercano al 40 o 45% de la comunidad universitaria no estaría de acuerdo con lo planteado. A su vez, los resultados cuantitativos describen las universidades como espacios amigables, diversos y tolerantes, pero, al mismo tiempo son considerados jerárquicos y sexistas. Esto es coincidente con la literatura donde se evidencian percepciones dinámicas frente a la atención a la diversidad e inclusión educativa universitaria, con importantes diferencias entre la cultura inclusiva, las políticas inclusivas y las prácticas inclusivas (Booth y Ainscown, 2015; Mancero y Jiménez, 2019). En tal sentido Adriana Chiroleu, explica que algunos países de la región han desarrollado en los últimos años diversas políticas inclusivas tendientes a mejorar la atención de las necesidades de personas en situación de discapacidad y la inclusión por género en las universidades. Sin embargo, más allá del desarrollo de políticas, los logros no han sido significativos para otros grupos socialmente desfavorecidos por cuestiones económicas, étnicas y raciales (Chiroleu A, 2008). El entramado legislativo y cómo éste no ha tenido una incidencia directa en las aulas, ni en la docencia, ni en la formación universitaria ratifica que la voluntad política de inclusión es un avance que deberá complementarse con una evaluación de los efectos individuales y sociales que permita actuar sobre la práctica (Donoso-Vázquez T y Velasco-Martínez A, 2013; Chiroleu A, 2009; Jiménez Rodrigo ML, 2011).

Por otra parte, un porcentaje superior al 60% de la población encuestada manifiesta haber observado situaciones de discriminación, lo cual concuerda con las experiencias descritas a través de sus narrativas por los estudiantes entrevistados, constatándose de esta forma, que existen conductas discriminatorias hacia estu-

diantes de nuestras casas de estudio debido a sus diferencias y/o pertenencia a tal o cual grupo específico.

En otro sentido, en relación a la percepción del compromiso institucional en torno a la 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 puede distinguir en dos aspectos, por un lado, un porcentaje importante de las personas encuestadas, cercano al 50%, desconoce las acciones, programas y protocolos existentes en las universidades. Y por otro, los y las estudiantes entrevistadas, destacan como barrera a la inclusión, la accesibilidad a la infraestructura de las instalaciones universitarias. Este es un punto con amplio consenso entre los miembros de la comunidad educativa encuestada, y también de los resultados cualitativos obtenidos a partir de las entrevistas.

Los resultados arrojan debilidades en las políticas universitarias y estrategias pedagógicas, pues estas no están ajustadas a las necesidades de los grupos específicos, además, se visualiza falta de inversión en mejorar la accesibilidad, profesionalizar o perfeccionar al cuerpo académicos y administrativo en estas líneas de convivencia.

Al parecer las estrategias de PACE con sus estructuras y acompañamiento están dando mejores resultados, a partir de la percepción que han entregado los propios estudiantes que ingresan bajo esta vía a las universidades. Por tanto, cabe preguntarse si sería ésta una estrategia válida para considerarla en el mejoramiento de la integración de la inclusión en la diversidad y respeto desde la interculturalidad. Vale decir, es posible replicar las buenas prácticas de PACE para construir universidades más inclusivas y amigables.

Es también interesante crear “políticas, culturas y desarrollo de prácticas inclusivas”, por ejemplo mediante la estrategia de la integración disciplinar, solucionando problemáticas sociales desde el área de formación respectiva, como también resolviendo problemáticas reales. Naturalmente, ello significa replantear los planes de formación en función de la implementación de una educación más integradora. En este sentido, y en relación a los resultados obtenidos, es preciso evaluar la puesta en práctica de las políticas, estrategias y protocolos de equidad de género, inclusión y diversidad, estableciendo parámetros comunes a todas las universidades, para cumplir de forma efectiva con el propósito de construir propuestas educativas inclusivas y respetuosas de las diversidades.

Ahora bien, es necesario fomentar la participación de mujeres en las universidades, valorando sus aportes, logros, saberes y prácticas, generando mecanismos que disminuyan la discriminación por sexo en las universidades, y que posibiliten el cuestionamiento a las jerarquías tradicionales, adoptando medidas que faciliten igualitario a espacios de participación y poder. Al mismo tiempo, se requieren medidas concretas que permitan posicionar la equidad de género, la inclusión y el pleno respeto a las diversidades como indicadores a considerar en las evaluaciones de la

calidad de la educación de las Universidades estatales, por ejemplo, incorporar estos criterios en los procesos de acreditación. Situación similar ocurre con la visibilización y valoración de los pueblos indígenas, afrodescendientes y personas migrantes, pues solo el respeto a sus tradiciones, prácticas, cosmovisiones y culturas, permitirá un diálogo fluido tendiente a consolidar comunidades universitarias respetuosas de la diversidad cultural. En el caso de las personas en situación de discapacidad.

La Ley N° 21.091 de Universidades estatales determina como principios la inclusión, la pertinencia y el respeto y promoción de los Derechos Humanos, lo que debiese manifestarse en un contenido concreto en las distintas propuestas de estatutos universitarios, pero sobre todo debe permear sustantivamente a las comunidades universitarias para que se eliminen todas las formas de discriminación arbitraria y se formulen, desde las universidades, herramientas y propuestas tendientes a sentar las bases de una sociedad más justa, tolerante e inclusiva. Claramente, la creación de estatutos en las distintas casas de estudio, nos da una gran oportunidad para efectuar modificaciones estructurales en las políticas universitarias, pero sobre todo permite a los diversos grupos dentro de los espacios universitarios, replantear su rol como agentes generadores de cambio.

El compromiso de las Universidades del Estado con los Derechos Humanos, la inclusión, la diversidad y la interculturalidad, se debe concretar mediante propuestas formativas, de investigación y vinculación con el medio, acordes a los diferentes contextos y poblaciones que componen las comunidades universitarias, consolidando así, climas en que todos y todas se sientan valorados, impulsando diálogos interculturales y propuestas con pertinencia cultural, democratizando instancias, eliminando toda clase de discriminación arbitraria y abriendo espacios a la equidad, la diversidad y el pleno goce de los derechos.

No quisiéramos cerrar este informe sin manifestar la importancia del trabajo colaborativo entre las universidades estatales. Durante casi tres años, esta mesa de investigadoras se ha consolidado. Hemos cumplido con el objetivo inicial de generar una red efectiva y afectiva, lo que potencia la proyección de trabajo conjunto y nos permite proponer nuevas metas, entre las que destacan el diseño de un programa de Magíster consorciado en temáticas asociadas a Diversidad, Interculturalidad e Inclusión, y la publicación de los resultados de este estudio en sus distintas fases, en revistas científicas con tal de difundir la experiencia colaborativa y los resultados obtenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armstrong, D., & Cairnduff, A. (2012). Inclusion in higher education: issues in university–school partnership. *International Journal of Inclusive Education*, 16(9), 917-928.

Bardin, L. (1996) Análisis de contenido. Madrid: Akal.

Balza, I. (2011). Crítica feminista de la discapacidad: el monstruo como figura de vulnerabilidad y exclusión. *Dilemata*, 57-76.

Barros, B. (2011). Estudio de educación superior inclusiva. Ponencia presentada en el Seminario Discapacidad y Educación Superior. Santiago de Chile, diciembre, 2.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Consortio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid*, 16.

Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.

Castellana, M., & Sala, I. (2006). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: Un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna* (18), 209-227.

Colom, F. (2002). La gestión de la diversidad etnocultural. ¿Qué modelo de integración? *Revista de Filosofía*, 31-42.

Contreras, Y, Seguel, B. (2018) Estudio Cualitativo Piloto Clima de Diversidad e Inclusión en las Universidad del CUECH: Resultados Cualitativos.

Constitución Política República de Chile. (2005). En <http://bcn.cl/1uva9>

Chiny Naranjo, J., Salas Pérez, K. V., & Vargas Dengo, M. C. (2008). Accesibilidad para ingresar a la educación superior: desafíos y logros desde el enfoque de la diversidad. *Revista Educare* Vol. XII, 1,71-82.

Chiroleu, A. (2012). Políticas de Educación Superior en América Latina en el Siglo XXI: ¿Inclusión o Calidad? *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20, 1-16.

División Educación Superior DIVESUP. (2017). Bases para la construcción de la política de inclusión en educación superior. Ministerio de Educación. En: biblioteca.digital.gob.cl

Espinosa, C., Gómez, V., & Cañedo, C. (2012). El Acceso y la Retención en la

Educación Superior de Estudiantes con Discapacidad en Ecuador. *Formación Universitaria*, 5(6), 27-38.

Fernández, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 41(162), 9-24

Foo, K., Fong, A., (2009). Best Practices in Equity and Diversity a Survey of Selected 1.

Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.

García, A. (2005). La Inclusión para las Personas con Discapacidad: Entre la igualdad y la diferencia. *Revista Ciencias de la Salud*, 235-246.

García García, C. (2013). Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos. *Revista de la Educación Superior*, 42(166), 137-144.

Gertz, S. K. (2018). Saturation, To Create a Civilized Space. En S. K. Gertz, B. Huang, & L. Cyr, *Diversity and Inclusion in Higher Education and Societal Contexts* (págs. 1-18). Worcester: Palgrave Macmillan.

Gil, F. (2015). *No dar respuesta a esos miles de jóvenes de colegios pobres es un acto de violencia*. Obtenido de Educación 2020: <http://educacion2020.cl/noticias/francisco-javier-gil-no-dar-respuesta-a-esos-mil>

Grace, S., y Gravestock, P. (2009). *Inclusion and Diversity Meeting the Needs of All Students*. New York: Routledge.

Gutiérrez, F. (2014). Inclusión en Educación Superior: Retos y Mitos. *Revista Estomatológica Herediana*, 24(1), 3-4.

IESALC, UNESCO. (2006). Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005.

Jarvis, J., & Knight, P. (2003). Supporting deaf students in higher education. En S. Powell, *SPECIAL TEACHING IN HIGHER EDUCATION* (págs. 31-40). London and Sterling, VA: Kogan Page.

Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica. Barcelona: Paidós Comunicación

Lémez, R. (2005). La integración de las personas con discapacidad en la educación superior en el Uruguay. *Report. Instituto Universitario CLAEH, Montevideo*.

Ley N° 19.253. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 5 de octubre de 1993.

Ley N° 20.066. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 7 de octubre del 2005.

Ley N° 20.370. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre del 2009.

Ley N° 20.422. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de febrero del 2010.

Ley N° 20.609. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 24 de julio del 2012.

Ley N° 20.820. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 20 de marzo del 2015.

Ley N° 21.091. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 29 de mayo del 2018.

Ley N° 21.094. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 5 de junio del 2018.

Ley N° 21.120. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de diciembre del 2018.

Lourens, H., & Swartz, L. (2016). Experiences of visually impaired students in higher education: bodily perspectives on inclusive education. *Disability & Society*, 31(2), 240-251.

López Melero, M. (2008). ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones?. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14.

López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América latina, *Revista Española de Educación Comparada*, 27 35-52

Lissi, M. R., Zuzulich, M. S., Hojas, A. M., Achiardi, C., Salinas, M., & Vásquez, A. (2013). *EN EL CAMINO HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA EN CHILE: Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Lizama, O., Gil, F., & Rahmer, B. (2018). *La Experiencia de la Inclusión en la Educación Superior en Chile*. Santiago: Editorial Universidad de Santiago de Chile.

Martín-Padilla, E., Sarmiento, P. J., & Coy, L. Y. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. *Rev. Facultad Medicina*, 61(2), 195-204.

Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M., & Rivera, C. (2016). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad

en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 8 (1), 63-80

Michigan, U. (2017). University of Michigan Campus Climate Survey on Diversity, Equity and Inclusion. *Soundrocket*, 1-12.

Moriña, A., & Cotán Fernández, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la mirada de estudiantes con Diversidad Funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 20-37.

Moswela, E., & Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26(3), 307-319.

Muñoz, F. (2015). El reconocimiento legal de la transexualidad en Chile mediante el procedimiento judicial de cambio de nombre. Un caso de complementariedad epistemológica entre medicina y derecho. *Revista Médica de Chile*, 143, 1015-1019.

Nunan, T., George, R., & McCausland, H. (2000). Inclusive education in universities: Why it is important and how it might be achieved. *International Journal of Inclusive Education*, 4(1), 63-88.

Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 7-17.

Ortiz, A. M., Agreda, M., & Colmenero, M. (2018). Toward Inclusive Higher Education in a Global Context. *Sustainability*, 10(2670), 1-13.

Palma, O., Soto, X., Barría, C., Lucero, X., Mella, D., Santana, Y., Seguel, E. (2016). Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de educación superior con discapacidad de la Universidad de Magallanes, *Revista Magallanía* Vol. 44(2):131-158

Red de investigación de las Universidades del Estado de Chile CUECH. (2018). Encuesta sobre clima de diversidad e inclusión en universidad estatales. Informe Ejecutivo.

Rodríguez, N. (2004). Integración de personas con discapacidad en la educación superior en Ecuador. IESALC.

Salinas, M. A., Lissi, M. R., Medrano, D., & Loret, H. (2013). La inclusión en la Educación Superior. Desde la voz de los estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Latinoamericana de Educación*. 63.77-98

Umce. (2006). Guía de orientaciones pedagógicas para la atención a la diversidad en educación parvularia: niños y niñas con necesidades educativas especiales (3 a 6 años). En: <http://www.fonadis.cl/index.php?seccion=9¶metro=129#centro>

University, C. W. (2011). *2010-2011 Climate Survey: Results on Common Questions*. Cleveland: Office of Inclusion, Diversity and Equal Opportunity.

Vergara Estévez, J. (2001). Sociedad, universidad y conocimiento, *Polis* 1. En <http://www.journals.openedition.org/polis/8082>

Waterfield, J., West, B., & Parker, M. (2006). Supporting inclusive practice: developing an assessment toolkit. En M. Adams, & S. Brown, *Towards Inclusive Learning in Higher Education: Developing curricula for disabled students* (págs. 79-98). New York: Routledge.



RED DE UNIVERSIDADES DEL ESTADO DE CHILE

Universidades de todos

