

CAPÍTULO 17

PRÁCTICAS Y TRANSFORMACIONES INSTITUCIONALES PARA AVANZAR HACIA UNA INCLUSIÓN DE EXCELENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

CATALINA GARCÍA
EVELYN SEPÚLVEDA
PABLO GONZÁLEZ

Dirección de Inclusión
Vicerrectoría Académica UC

INTRODUCCIÓN

La educación superior (ES) debe ser inclusiva, no hay duda de ello. Es una afirmación constante y cada vez más relevante en diferentes ámbitos donde se discute sobre la educación a la que aspiramos, como puede observarse en la propuesta de reforma universitaria, en la ley de inclusión, en los discursos de diversas autoridades universitarias y en los diferentes espacios públicos relacionados con la educación. Particularmente nuestra universidad ha mostrado desde hace años un especial y fuerte interés por la inclusión, coherente con su misión y la identidad que la define.

La ES en nuestro país ha avanzado en inclusión, y bastante, y es momento de detenerse a pensar en dichos avances dando una mirada a la evolución que han tenido las políticas y acciones inclusivas, para plantear los próximos logros que queremos alcanzar.

Una primera y fundamental pregunta es distinguir ¿en qué estamos pensando cuando aspiramos a una ES inclusiva? Al tratarse de una aspiración amplia y compleja, pareciera ser que no siempre se está entendiendo lo mismo cuando se hace alusión a la inclusión en ES y por lo tanto las acciones y criterios para evaluarla apuntan a diferentes indicadores. A esto se suman distintas creencias respecto de las razones para la “falta de inclusión”, lo que se ve reflejado en las decisiones políticas, así como en la cultura de las diferentes instituciones de educación superior (IES).

En la ES chilena se han implementado políticas de inclusión desde los años noventa (Ayala et al., 2013). Estas han tenido por objetivo favorecer el acceso a IES de estudiantes provenientes de contextos subrepresentados en el sistema, quienes, debido a condiciones físicas, desigualdades en la calidad escolar, dificultades de financiamiento, entre otras razones, han visto impedido dicho acceso. La ES ha sido un

sistema elitista, en el que históricamente se ha favorecido el acceso de estudiantes con ventajas de capital cultural y económico. Los instrumentos estandarizados de selección de los últimos 60 años (prueba de aptitud académica, PAA, y prueba de selección universitaria, PSU), que se utilizan para acceder a las universidades tradicionales y algunas privadas, han mostrado resultados que se correlacionan con el nivel socioeconómico (NSE) de los estudiantes (Pearson, 2013), lo que nos recuerda, una vez más, que con mayor capital económico es más probable acceder a establecimientos educacionales de mejor calidad, cuyos alumnos están mejor preparados para obtener mejores resultados en las pruebas de admisión universitaria (UNESCO, 2015). Además, al tener mayor capital cultural, las familias promueven el acceso a experiencias culturales y académicas de calidad desde temprana edad y promueven la continuidad de estudios superiores al finalizar el colegio (Bourdieu, 1997).

Las políticas de inclusión en Chile son conscientes de la lógica que opera en la relación entre admisión y NSE (UNESCO, 2015; Gil, Paredes y Sánchez, 2013). Es por eso que buscan diversificar los procesos de admisión para que estudiantes de NSE no representados en la ES puedan ingresar a ella. En respuesta a este interés, ha habido acciones afirmativas referidas a las vías de acceso, las que se fundamentan en la identificación de competencias complementarias a las pruebas de selección y que se hayan desplegado durante la época escolar (MINEDUC, 2015). Con el tiempo, ha sido necesario complementar dichas acciones con otras referidas a los apoyos y acompañamientos que se hacen necesarios para favorecer la graduación de todos los estudiantes, especialmente de aquellos subrepresentados por las barreras económicas, académicas, físicas, entre otras. En el camino de generar acciones inclusivas, las IES se han encontrado con desafíos y barreras relacionadas con la cultura de la ES, las visiones diversas respecto de la inclusión, el uso de conceptos de equidad, diversidad e inclusión como indistintos; o los cuestionamientos respecto de cómo las acciones inclusivas pueden afectar la calidad de la ES.

A continuación se hace una breve reflexión respecto de las políticas inclusivas en ES considerando qué es lo que las ha motivado y qué se ha buscado con ellas, presentando algunas apreciaciones respecto de la influencia que ello ha tenido en la ES, y proponiendo hacia dónde debieran dirigirse en los próximos años.

EVOLUCIÓN DE LAS ACCIONES EN BUSCA DE LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Las políticas anteriormente mencionadas surgen en los años noventa, cuando se amplían las opciones de acceso al generarse programas de becas institucionales (Larraín, 2017) y acciones de bonificación a los puntajes en la PAA y PSU de alumnos con buenas trayectorias escolares (UNESCO, 2015). A ello le suceden varias iniciativas: en 1991 se inicia una vía de admisión especial para estudiantes con discapacidad en la UC; en 2006 se crean los cupos supernumerarios BEA (MINE-DUC, 2015); en 2007 se inician los propedéuticos en un grupo importante de IES (UNESCO, 2015). Desde 2011 se crean programas tendientes a complementar la PSU con otros indicadores académicos (p.e. Talento e Inclusión UC, Programa de Equidad UDP) (UNESCO, 2015). En 2012 se incorpora el Ranking de Notas en la fórmula de admisión (Gil, Paredes y Sánchez, 2013). En 2014 se instala el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, que implementa un proceso de admisión especial a la Educación Superior, a nivel nacional, y que considera aspectos de la trayectoria escolar sin uso del puntaje obtenido en la PSU (MINEDUC, 2015).

En conjunto, estas acciones han permitido el acceso de estudiantes al sistema terciario, en instituciones a las que no hubiesen accedido por sus puntajes en las pruebas estandarizadas. Se ha contribuido así a abrir oportunidades a estudiantes y sus familias. Aquí se observa un fenómeno interesante, pues en términos prácticos y discursivos el énfasis de la inclusión ha estado puesto en la admisión de estudiantes y en relevar el deseo institucional de convertirse en IES inclusivas, descuidando otros aspectos requeridos para avanzar hacia una inclusión de excelencia. Vásquez y Alarcón (2016) revisaron las misiones y visiones de 26 universidades chilenas que declaran ante la Comisión Nacional de Acreditación tener programas de apoyo al aprendizaje de estudiantes. Encontraron que dichas instituciones comprenden la inclusión desde indicadores culturales (por ejemplo, trato a los estudiantes, comunidad acogedora y segura), pero hay pocas acciones asociadas al acompañamiento de estudiantes, a prácticas concretas relacionadas con esa comprensión de la inclusión, y a la evaluación de las necesidades de su comunidad (Vásquez y Alarcón, 2016). Pareciera ser que las universidades declaran la importancia de la comunidad inclusiva, pero no son explícitas respecto de la generación de prácticas o políticas institucionales.

En los 20 años de acciones de inclusión en la ES, pareciera haber operado la suposición de que permitiendo el acceso de estudiantes históricamente excluidos, las instituciones se transformarían en inclusivas. Sin embargo, una vez que se instalaron de manera sólida procesos de admisión de equidad, las instituciones identificaron la complejidad de las necesidades de los estudiantes, tanto en procesos de inserción social como de inserción académica. En concreto, pese a que los criterios de admisión complementarios a las pruebas estandarizadas permiten prever algunas competencias relacionadas con la permanencia (Equitas, s/a), existen brechas académicas y desconocimiento de los códigos culturales de la educación superior que afectan el trayecto universitario de los estudiantes y pueden derivar en deserción (Canales y De los Ríos, 2009). Esta visión, que instala todas las necesidades en los propios estudiantes “desaventajados”, es una señal más de la necesidad de avanzar en inclusión, entendiendo esta como un proceso que resulta de la transformación de todas las partes (y no solo la adaptación del estudiante a la IES).

Frente a lo anterior, ha surgido la perspectiva que focaliza la meta de la inclusión en la titulación y no únicamente en el acceso de los estudiantes. Y si bien ya en el 2005 UNESCO señalaba que la inclusión se relaciona con el acceso, la participación y los logros de todos, especialmente de aquellos en riesgo de ser excluidos, este cambio de énfasis es aún es incipiente y no ha sido sistematizado. En la búsqueda de dar respuesta a ello se ha concretado el inicio de prácticas de acompañamiento continuo durante la trayectoria universitaria, focalizadas en procesos de inserción y aprendizaje, y teniendo como eje inclusivo la promoción del aprendizaje de todos los estudiantes y la consideración de adecuaciones en las instituciones que, sin afectar la calidad de las mismas o su misión, consideren y se hagan cargo de generar condiciones académicas y organizacionales para dar soporte a los estudiantes.

Hemos visto una importante trayectoria de políticas públicas, decisiones institucionales y acciones profesionales en dirección a eliminar las condiciones que hoy se consideran no aceptables, aun cuando se nos hacen difíciles de cambiar. Las primeras respuestas han apuntado a entregar los apoyos económicos necesarios para suprimir esta barrera para la participación en la ES. Poco a poco se ha ido rompiendo la idea de que solo quienes cuentan con recursos económicos tienen las capacidades y condiciones para estudiar, lo que se ha traducido en

grandes esfuerzos por encontrar “talentos” en otros contextos socioeconómicos, apoyándolos con becas y otros recursos. Es un paso valioso y abrió oportunidades para quienes no imaginaban poder tenerlas, y de a poco fue movilizandolos los contextos en los que empezó a estar permitido aspirar a la ES, independiente del lugar de proveniencia.

Con el tiempo la estrategia empezó a no ser suficiente; por una parte, muchos buenos estudiantes no lograban acceder a estos apoyos económicos, ya que no alcanzaban los altísimos requisitos académicos definidos; por otra, seguía siendo evidente que, si bien había oportunidades nuevas de acceso, en muchas ocasiones ello era insuficiente para la permanencia. Estas primeras estrategias han pretendido encontrar estudiantes con las mismas características que aquellos que tradicionalmente participaban de la ES, solo que provenientes de otros contextos socioeconómicos o cuyas características requieren de otras formas de acceso o demostración de aprendizaje de los contenidos; y una vez en la ES parte de su desafío ha sido formar parte de la institución y de la cultura universitaria, lo que para varios ha sido una barrera que en algunos casos lleva a la deserción (Canales y De los Ríos, 2009). ¿Cómo es que un estudiante que tiene las máximas calificaciones y resultados académicos no logra adaptarse a la ES y termina por salir del sistema?

Casos como este son los que nos recuerdan que la inclusión en ES no se trata solo de capacidades; se juega también en la integración académica, social y afectiva, en el sentido de pertenencia, en la real posibilidad de formar parte y aportar desde la riqueza única y personal en vínculo con otros, y en la apertura de las instituciones para transformarse, más allá de la demanda de adaptación a los individuos que busca homogeneizar y hacerse indistinguible.

En este marco de cambios en políticas, acciones e intenciones en las IES, se hace notar un nuevo requerimiento sobre inclusión: la consideración de otros grupos subrepresentados, siendo uno de ellos el grupo de estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas especiales (NEE). Las políticas y acciones dirigidas a disminuir barreras en estos grupos (bajo NSE y NEE) han avanzado por carriles separados, lo que además de llamar la atención (dado que la inclusión apunta a la consideración de todos (Booth & Ainscow, 2000)), nos recuerda que tenemos allí una deuda aún mayor respecto de su participación plena en la ES.

APORTES A LA REFLEXIÓN ACTUAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

Al considerar a las universidades en su rol de formadoras de profesionales, es requisito mirar el proceso de inclusión desde un modelo sistémico (Echeita, Muñoz, Sandoval y Simón, 2014), donde resulta pertinente visualizar a todos los actores que tienen potencial influencia en el sistema educacional y las culturas y prácticas que se desarrollan al interior de las instituciones: estudiantes, docentes, unidades académicas, unidades de servicios, funcionarios (administrativos y profesionales). Pero también es pertinente mirar las relaciones entre dichos actores, los procesos de regulación mutua, las prácticas, los discursos y su influencia recíproca.

Para Echeita, Muñoz, Sandoval y Simón (2014), “todo aquello que, como resultado de la forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje, contribuya al desarrollo, en determinados alumnos, de sentimientos y situaciones de fracaso reiterado, aislamiento, marginación, minusvalía o de exclusión deben ser consideradas como barreras de primer orden para el aprendizaje” (p. 32). Hablando de la inclusión dentro de la educación en general, estos autores proponen que gran parte se juega en el aula y en las acciones destinadas a promover el aprendizaje en todos los estudiantes. Cuando eso falla, se promueve la exclusión.

Si bien se pone un fuerte énfasis en el clima, la interacción y el funcionamiento de las IES para ser verdaderamente inclusivas (acogedoras de la diversidad, potenciando el aprendizaje de todos), no debemos dejar en segundo plano su rol formador de profesionales. La ES tiene una gran responsabilidad social, pues es la encargada de acreditar que las personas que participan de su proceso formador están en condiciones de ejercer una profesión o tarea específica para la que están calificadas, y la sociedad puede confiar en ello. Esto último es esencial a la hora de tomar decisiones respecto de acciones inclusivas, pues no basta con acceder a la ES, sino que debe potenciarse el derecho a la igualdad de oportunidades y a la participación plena¹, en el proceso formativo y en el logro de los estándares definidos para dar cuenta de que se es un profesional o técnico que cumple lo necesario; se trata de ES inclusiva, y no solo de inclusión social en el más amplio

1 Según plantea la Ley 20.422.

sentido. Por otro lado, para lograr esa meta no podemos desvincular las acciones en ES de las políticas sociales, ni de las políticas y estándares esperados para la educación escolar, ya que no es posible resolver todas las inequidades solo desde la ES, ni puede ponerse en riesgo la responsabilidad que cumple la ES en la sociedad².

Una forma de abordar la inclusión en ES ha sido a partir de la búsqueda de romper y disminuir inequidades, reconociendo las múltiples y estables situaciones de desigualdad, de discriminación y de falta de oportunidades. Ha sido una acción afirmativa que pretende hacer notar esto y romper la constante de un espacio de riqueza sociocultural del que muchos han quedado fuera de forma reiterada, por largo tiempo. En contextos de inequidad, la inclusión se hace más compleja, puesto que la participación plena de todos, en función de aquello que es propio de la ES (formación de profesionales), se ve limitada por diversas barreras culturales, de habilidades de aprendizaje, de bagaje de contenidos, de expectativas, de experiencias de desafío intelectual y desarrollo de los potenciales, entre otras. No se trata solo de integración social; se trata de las posibilidades de acceder a reales oportunidades de formación superior de excelencia, alcanzando altos estándares de calidad profesional para todos, lo que hace necesario distinguir las diferencias, y en especial aquellas que conllevan barreras o menores oportunidades para acceder a aquello deseable para todos.

Planteamos por tanto que una ES inclusiva hoy es aquella que apunta a la articulación de grupos (sociedades, comunidades, universidades, etc.) que no se cuestionan respecto de la diversidad, sino que la consideran una característica inherente a lo humano. Desde esta perspectiva, por tanto, la vida cotidiana y el hacer en ES son creados, analizados, evaluados y desarrollados desde la diversidad, lo que facilita que cada uno pueda ser parte de ese todo y, de esa forma, favorece un enriquecimiento para la comunidad en su conjunto. Esto lo logra a través de acciones de equidad complementadas con acciones de inte-

2 Las inequidades frente a las que la ES actúa son parte de procesos sistemáticos de desigualdades en la educación preescolar, básica y media. En ese sentido, cuando el énfasis está solo en ES, se corre el riesgo de quitar el foco en las políticas en educación escolar y mover la responsabilidad completa de cerrar brechas a las IES. Mientras sea necesario, la ES generará procesos inclusivos; sin embargo, es una tarea global atender a la equidad en todo el sistema. En un escenario ideal, las acciones remediales "masivas" no debieran ser necesarias en ningún nivel del sistema.

gración e intercambio de la diversidad. De ese modo, una ES inclusiva es aquella que considera su responsabilidad social de formación de profesionales y desde esa misión valora la diversidad y busca ampliar oportunidades para acceder y participar plenamente, ofreciendo diferentes alternativas posibles para recorrer la vida universitaria y para egresar de ella enriquecido por el intercambio con los demás.

En esta complejidad, hay al menos dos aspectos de suma importancia para hablar de una ES inclusiva en el contexto en el que nos encontramos hoy, los que se describen a continuación.

DETECCIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO DE DIVERSOS BUENOS ESTUDIANTES

Las políticas de inclusión en la ES parten del supuesto de que la admisión especial debe identificar a estudiantes que no habiendo tenido suficientes oportunidades de desarrollo académico durante la educación media, podrán de todas formas abordar los desafíos de la educación terciaria y obtener un título.

Tradicionalmente en Chile, y siguiendo los principios de la UNESCO (2015), se acepta la noción de que “los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas las etnias y culturas” (p. 6). Más allá de la reflexión por la validez de esta máxima³, es cierto que ella ha tenido un impacto amplio en la discusión sobre inclusión. Por una parte, ha permitido pensar que en distintos contextos y sectores se encuentran estudiantes que potencialmente pueden convertirse en profesionales que aporten a la sociedad; asimismo, ha promovido la generación de indicadores (más allá de las pruebas estandarizadas) para identificar el talento, los cuales sustentan los procesos de admisión inclusiva. En resumen, es una idea que ha fomentado la búsqueda y admisión de estudiantes que tradicionalmente han estado excluidos del sistema terciario.

Sin embargo, la misma premisa puede resultar perjudicial cuando los estudiantes que ingresan por vías inclusivas son vistos como “poseedores” de un talento que les permitirá aprovechar la universidad y transitar por ella. Cuando no se mira críticamente la noción de talento, puede concebirse como un rasgo individual que está o no está presen-

3 Tema que no será tratado acá.

te, lo que pondría en el individuo identificado como “talentoso” todo el peso de avanzar frente a obstáculos y desafíos. Sin duda hay muchos estudiantes de ingreso por admisión inclusiva que han podido abordar la transición a la vida universitaria relativamente solos. Sin embargo, tanto la experiencia como la evidencia muestran a las instituciones que cuando el estudiante ha tenido barreras de desarrollo académico y una falta de vínculo o conocimiento sobre la ES, las brechas para el progreso académico, personal y social son mayores que el estándar propio de la transición a la universidad.

Si se suman las dificultades del estudiante y la expectativa de la institución de haber seleccionado a un alumno “talentoso”, se produce un resultado negativo: mientras el estudiante no puede avanzar en la universidad, esta no se moviliza para generar apoyo, pues asume que el talento hará su trabajo. Positivamente, las instituciones se han hecho eco de esta experiencia y han instalado sistemas de acompañamiento dirigidos a los estudiantes de admisión inclusiva, y con ello están aprendiendo a acompañar a todos los estudiantes más allá de su vía de admisión.

Parece pertinente abrir la discusión respecto de cómo pensar a aquel “buen estudiante” que los programas de admisión inclusiva buscan identificar. Hasta ahora, el factor decisivo ha sido la trayectoria escolar previa (Equitas, s/a). El supuesto es que los estudiantes que han tenido buenas notas, en relación con sus pares, han aprovechado al máximo las oportunidades académicas de su contexto. Este aprovechamiento sería indicador de ciertas competencias individuales (tanto cognitivas como socioafectivas) necesarias para el aprendizaje. Se espera, entonces, que la aplicación de dichas competencias se transfiera desde el colegio a la universidad.

Este modelo supone que el estudiante posee ciertos atributos específicos, pero desconoce que el resultado obtenido en el colegio (buenas notas) ha sido producto del ajuste entre atributos del individuo y atributos del contexto académico al que se ha visto expuesto. El resultado escolar es, por lo tanto, producto de una interacción. Aunque se acepte que el estudiante se adaptó activamente a las circunstancias académicas de su colegio, logrando el ajuste óptimo para rendir bien respecto de sus pares, ¿qué asegura que el ajuste lo podrá realizar cuando los atributos del contexto académico universitario planteen desafíos nuevos, frente a los cuales el estudiante puede no haber desarrollado

aún las competencias óptimas? Si bien lo que se espera es que respecto de otros aprendices tenga una alta capacidad para aprender y sacar provecho del contexto, es solo bajo la premisa que asume el resultado de aprendizaje como un proceso de interacción entre individuo y contexto educativo (formado por otros individuos) que las acciones de inclusión no solo esperarán la manifestación del “talento” identificado en la época escolar, sino que promoverán, desde el comienzo, procesos de ajuste mutuos, esto es, cambios institucionales y cambios en el estudiante. Este proceso debe tener como meta el aprendizaje.

Es necesario mirar el talento de manera operativa a la luz de una comprensión más compleja del aprendizaje. Siguiendo a varios autores (Gagné, 2013; Renzulli, 2012; Tannenbaum, 1997), se propone concebir el talento como el dominio de las competencias necesarias para mostrar desempeños destacados en un área específica, en un contexto determinado. Este talento, más que ser una condición de “entrada” a una etapa educativa nueva, es una situación de “salida” de una etapa previa. Por ejemplo, se puede identificar a quienes han desarrollado las competencias para el desempeño destacado en el colegio cuando lo finalizan, pero ello no es transferible de forma directa a la universidad, pues, al cambiar el contexto y los pares, cambia el escenario dentro del que se han aplicado las competencias desarrolladas hasta ese momento. Esta condición de salida se desarrolla mediante un proceso complejo, extendido en el tiempo, de interacción entre el individuo y su ambiente académico, familiar, social y cultural. El logro exitoso de ese proceso es lo que se busca premiar con mayor equidad en la admisión, y poco a poco se va alcanzando. Sin embargo, a la hora de pensar los apoyos durante la ES, es la mirada de interacción la que debe predominar, considerando características particulares de los estudiantes al encontrarse con el contexto de ES, para promover el aprendizaje de todos.

Cuando se selecciona a un estudiante que ha demostrado buenos desempeños académicos, es porque ha logrado desarrollar y expresar competencias para rendir en el contexto específico escolar y porque estará mejor preparado que sus pares para enfrentar un nuevo escenario de aprendizaje, en este caso, en la ES. Se puede suponer que todas aquellas condiciones de aprendizaje en la universidad que sean similares o análogas al colegio, y que requieran expresar competencias ya desarrolladas, favorecerán en el estudiante un progreso académico,

mientras que aquellas condiciones contextuales novedosas y que se encuentren lejos de las opciones de abordaje del estudiante dificultarán su trayecto. La IES debe ser capaz de identificar dichas brechas y promover acciones para cerrarlas que involucren tanto ajustes para el estudiante como para el contexto académico. Para ello la institución debe aprovechar las competencias que el estudiante muestra poseer para abordar los desafíos universitarios⁴. Siendo así, cada institución y cada carrera dentro de la misma institución podría requerir procesos distintos de acompañamiento para favorecer el ajuste entre estudiante y contexto académico, siendo necesario ir delineando las acciones de acompañamiento y ajuste institucional óptimos, para lograr las metas y estándares propios y aquellos a los que toda ES deba responder en términos de calidad.

La transición a la universidad, al implicar un cambio de contexto, es difícil para todos los estudiantes, especialmente para aquellos que provienen de entornos con baja vinculación a la ES. Sin embargo, todos quienes ingresan al primer año experimentan algún grado de dificultad, pues tendrán que abordar desafíos novedosos en alguna dimensión: académica, social, personal, familiar, vocacional.

Por ello, se implementan acciones de acompañamiento, tanto para el ámbito académico como para el socioafectivo, las que pueden incluir tutores pares, tutores profesionales, talleres, nivelaciones disciplinares y actividades extracurriculares (Ayala et al., 2013). Todo debe estar articulado institucionalmente, pero orientado hacia el estudiante y desde el estudiante (sus necesidades y fortalezas).

El acompañamiento socioafectivo debe promover aquellas competencias y dimensiones que se han asociado con la permanencia universitaria, tales como: autogestión y organización del estudio, autoconocimiento, responsabilidad, desarrollo de metas significativas personales/profesionales, sensación de pertenencia y creencias incrementales sobre las habilidades (National Academies of Sciences, Engi-

4 Por ejemplo, Mackay y sus colegas (2015) desarrollaron una investigación que recoge percepciones sobre los atributos positivos que los denominados estudiantes "no tradicionales" aportan a las instituciones de educación superior, es decir, estudiantes de alto desempeño provenientes de contextos académicos desaventajados. Las características que más se destacaron fueron las de determinación y persistencia, búsqueda activa de desafíos académicos y habilidades académicas de alto nivel, tales como aprendizaje autónomo, capacidad de buscar ayuda, orientación al logro y gestión del tiempo.

neering, and Medicine, 2017; Canales y De los Ríos, 2009). Asimismo, el desarrollo socioafectivo, por la naturaleza del fenómeno, debe promoverse desde la generación de ambientes acogedores, disponibles y estructurados (Milicic, Alcalay, Berger y Torretti, 2014), lo que supone posicionarse desde las necesidades de los estudiantes (no todos van a requerir exactamente lo mismo). Estos ambientes se constituyen, evidentemente, por las personas de la comunidad académica en general; por lo tanto, es necesario que la institución promueva prácticas concretas que vayan transformándola en un espacio inclusivo. En la mayoría de los casos, el desarrollo socioafectivo se produce en el tiempo y en el contexto de un buen vínculo (Milicic, Alcalay, Berger y Torretti, 2014); nunca es producto de intervenciones aisladas y/o únicas.

El primer desafío es la inserción. Operativamente, se puede pensar como un proceso en dos líneas: Por una parte, es una etapa de conocimiento mutuo entre estudiante e institución y, por otra, es un período en el que se inicia una vinculación entre estudiante y actores de la comunidad educativa. El conocimiento mutuo se traduce en acciones, como diagnósticos disciplinares, entrevistas, encuestas, charlas, recorridos guiados, ferias de servicios, encuentro con estudiantes de años superiores y encuentros con académicos (Ayala et al., 2013). El vínculo (segundo eje de la inserción) se debe construir desde el comienzo. Este no solo implica dar una recepción amable y respetuosa, sino que implica acoger al estudiante en sus necesidades, expectativas, intereses y sentir respecto de su ingreso a la ES. Desde ese punto de vista, la premisa es escuchar, más que hablar.

En su conjunto, conocimiento y vínculo permiten al estudiante sentar las bases para pedir apoyo y permiten a la institución ofrecer procesos de acompañamiento con mayor probabilidad de aceptación⁵ y resultados favorables. Ambos aspectos son especialmente relevantes en los procesos de admisión inclusiva, pues los estudiantes suelen aproximarse a la ES desde el desconocimiento (históricamente sustentado) y/o con una compleja visión respecto de la calidad de sus establecimientos escolares y de las potenciales brechas existentes (en ocasiones esperan tener buenos resultados si siempre les fue bien en lo escolar; en otras, están decepcionados de reconocer la inequidad de

5 Prácticamente la totalidad de las instancias de acompañamiento son voluntarias para los estudiantes (Ayala et al., 2013); por lo tanto, la vinculación positiva contribuye a generar confianza y motivación por el acompañamiento.

sus oportunidades previas). Cuando conocen la institución, cuando la institución los conoce y se interesa por ellos, se promueve un vínculo inicial que, en el trayecto universitario, se puede constituir en un vínculo de trabajo, apoyo y desarrollo de competencias.

Finalizada la inserción, se activan los procesos de acompañamiento. Estos, desde la mirada interaccional propuesta, deben producirse de manera activa y coordinada por parte de la institución, y abordar dimensiones académicas/cognitivas y socioafectivas de los estudiantes. Es muy importante abordar estos procesos desde lo descubierto en la etapa de diagnóstico, procurando equilibrar las necesidades individuales y grupales de los estudiantes y las metas que tiene la institución para la formación de sus alumnos. La diversidad de estudiantes obliga a que se generen acciones tanto individuales como grupales para atender los diferentes procesos académicos y socioafectivos involucrados. Especialmente importante es identificar las similitudes y diferencias entre estudiantes de diferentes vías de admisión, con el propósito de focalizar el acompañamiento según la especificidad de cada grupo, tales como estudiantes con NEE, estudiantes con brechas académicas por baja calidad de su escolaridad, entre otros.

Por su parte, el acompañamiento académico debe propender a identificar las brechas académicas y/o las dificultades de acceso a los dispositivos de aprendizaje (por ejemplo en estudiantes con algún tipo de discapacidad sensorial). Una vez identificadas, se deben generar instancias para promover la participación en equidad en el proceso de aprendizaje. Este es un trabajo complejo, pues tiene múltiples objetivos (dependiendo de las necesidades de los estudiantes): logro de aprendizajes mínimos necesarios, exposición a desafíos cognitivos para el desarrollo de habilidades y adaptaciones no significativas en el proceso de aprendizaje (por ejemplo, generar material en formato braille). Para alcanzar esas metas, se actúa desde diversas estrategias, y siempre debe existir una cuota de creatividad para lograr un equilibrio adecuado entre tiempo invertido y beneficio, y entre intervenciones grupales e individuales. Las acciones pueden incluir nivelaciones en verano o invierno, nivelaciones semestrales, asesoría/tutoría individual al estudiante (por tutores pares o profesionales), asesoría a los equipos docentes, adecuaciones curriculares no significativas.

El resultado ideal del acompañamiento, en su conjunto, es promover el andamiaje necesario para asegurar la plena participación en

la ES de los estudiantes, con miras a la permanencia y titulación. Este proceso debe distinguir entre el hecho de que los estudiantes son diversos y la necesidad de que todos puedan avanzar en equidad por la ES. Para alcanzar esa equidad, es fundamental identificar el ámbito de inequidad o la desventaja con la que el estudiante enfrenta el desafío de convertirse en profesional.

EQUIDAD, DIVERSIDAD E INTEGRACIÓN: CONCEPTOS FUNDAMENTALES Y COMPLEMENTARIOS PARA PROMOVER CONTEXTOS INCLUSIVOS

La transformación de las IES en busca de la inclusión se verá potenciada si se hacen algunas distinciones conceptuales importantes entre componentes que, si bien constituyen los procesos inclusivos, son complementarios. Estos deben ser abordados articuladamente, pero conservando sus diferencias, tanto en las acciones que motivan como en los criterios para evaluar sus resultados.

Cuando hablamos de equidad, nos referimos a dar a cada uno lo que necesita, en función de una meta o logro esperado o deseable para todos. La equidad tiene que ver con justicia, con igualdad de oportunidades (Blanco, 2006), y para lograr la equidad o al menos apuntar a ella, hay dos cosas que son imprescindibles: visualizar las diferencias y distinguir cuáles de esas diferencias resultan de enfrentar barreras o situaciones de injusticia o desigualdad. Muchas veces se busca la equidad aspirando a la homogeneización entre los individuos, o bien, tratando a todos igual, independientemente de sus características o historias previas. Sin embargo, lo relevante es distinguir las diferencias, sobre todo respecto de oportunidades o posibilidades de acceder a ellas, y de este modo generar mayores posibilidades para disminuir las barreras (entendidas como oportunidades disminuidas respecto de otras personas a causa de su condición o características) y para encontrar la forma adecuada de acompañar el proceso académico de los diferentes estudiantes. Ahora bien, solo reconocer las diferencias, o plantear que todo es valioso solo por ser diferente, nos hace olvidar que la equidad se evalúa respecto de algo que creemos debiera ser para todos, como la posibilidad de todos los estudiantes que acceden a la ES a cursarla con éxito. Siendo así, para lograr una ES equitativa debemos apuntar a la igualdad de oportunidades para acceder y cursar la enseñanza terciaria, sin perder de vista la responsabilidad de la IES

de acreditar que los técnicos y profesionales que egresan de esta han logrado los estándares definidos para todos. Considerar estos dos elementos (igualdad de oportunidades y responsabilidad de la IES) ayuda también a orientar a los académicos y profesionales de la ES respecto de las acciones que son discriminadoras versus las que son formativas. Cuando solo consideramos equidad como reconocer y valorar la diferencia, en ocasiones hay temor de que cualquier exigencia o situación académica difícil para un estudiante sea considerada una discriminación o inequidad. Cuando tenemos claros los estándares a alcanzar, y que para lograrlos podemos diversificar los caminos posibles (en los que tanto el estudiante como la institución juegan un rol), entonces estamos apuntando a la verdadera equidad.

Cuando hacemos referencia a la diversidad y a su valor, nos referimos a que todos tenemos diferencias, en muchos aspectos y sentidos, y ello es parte de la condición humana y una de sus riquezas (UNESCO, 2001). Una riqueza que en ocasiones hemos limitado debido a la forma en que nos estructuramos como sociedad (por ejemplo, en el caso de la ES). En un sentido pragmático, la diversidad nos expone a situaciones poco conocidas, nos desafía al contrastar visiones, al conocer otras realidades, y todo ello hace que las personas y los grupos se enriquezcan. Dicho enriquecimiento tiene mucho que ver con el aprendizaje, pues este ocurre cuando experimentamos un “conflicto cognitivo”, es decir, cuando debemos resolver un problema que no habíamos enfrentado previamente y ante el cual las antiguas estructuras de conocimiento no son útiles (Bourgeois y Nizet, 1997). En ese sentido, la diversidad nos prepara para nuevos escenarios cada vez más complejos, distintos y cambiantes. La diversidad de la IES aporta a la calidad en el proceso formativo, pues los estudiantes que tienen experiencias de convivencia en este ámbito estarán más abiertos a aceptar y sentirse cómodos con personas diversas. Esto, a su vez, les entrega valiosas herramientas profesionales para desenvolverse satisfactoriamente en ambientes laborales crecientemente diversos (Whiteford et al., 2013). Esta es una de las principales razones por las que una IES debiera promover la diversidad en tres ámbitos: diversidad en el acceso, diversidad en los procesos académicos y diversidad en los egresos, entendido esto como la formación de profesionales enriquecidos y capaces de enfrentar muchos escenarios distintos, dando mejor respuesta a las necesidades del país y de sus diferentes habitantes.

Finalmente, cuando hablamos de integración, estamos apuntan-

do al encuentro de la diversidad, a la participación de todos, pero, sobre todo, a su interacción e intercambio para el aprendizaje, puesto que este ocurre mayoritariamente en interacción con otros (Bruner, 1984). Una de las grandes preocupaciones de la ES precisamente es la baja integración de los actores que participan de ella. Se observan grupos marcados que no se relacionan entre sí y que desvalorizan o discriminan a los otros, y ello conlleva efectos negativos para el clima, la sensación de pertenencia (especialmente de los grupos subrepresentados), así como para las posibilidades de enriquecerse con la diversidad. La diversidad en la composición del estudiantado beneficia a todos, independiente de sus contextos de procedencia, pues abre la posibilidad de que a partir de las interacciones interpersonales se genere interés por conocer realidades culturales diferentes y se aprenda de ellas. Además, la participación en ambientes de aprendizaje con diversidad permite que los estudiantes desarrollen habilidades en áreas como pensamiento crítico y pensamiento democrático (Gravley-Stack, 2014), pues el desarrollo del intelecto y la capacidad humana dependen de la comunidad y de la efectividad de la cultura para promover dicho potencial (Bruner, 1987). Promover la integración debe ser una meta de la ES, pues no basta con que haya diversidad para que los contextos se enriquezcan, sino que se hace necesario el intercambio desde la valoración y la apertura a conocer al otro en un ambiente de colaboración. El valor de la diversidad y de la colaboración es fundamental para el desarrollo de las capacidades, no solo de todos los individuos, sino de nuestra especie, de las capacidades colectivas. Esto último parece ser un elemento que hemos perdido de vista, considerando la inclusión solamente en su dimensión de promoción de la participación de todos en “algo” que es lo deseable y de lo que solo algunos están siendo parte, sin considerar que ese “algo” puede ser mucho mejor.

Distinguir entre equidad, diversidad e integración es fundamental para orientar nuestras acciones hacia el logro de estas dimensiones, las que son complementarias y aportan a lograr la inclusión. Sin distinguirlas, nuestras acciones no serán coherentes, haremos esfuerzos poco eficientes y llegaremos a conclusiones equivocadas, lo que impactará con imprecisión las nuevas políticas inclusivas.

HACIA DÓNDE DEBIERAN AVANZAR LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR: CONTINUAR AMPLIANDO OPORTUNIDADES

Si bien hay muchos ámbitos y aristas que abordar para continuar avanzando en el desarrollo de IES inclusivas, hay tres elementos que nos parecen particularmente importantes en el momento histórico y de desarrollo educacional actual: buscar la inclusión como un criterio de excelencia, apuntar a una transformación institucional que articule la inclusión, y crear marcos regulatorios promotores de la inclusión en ES.

INCLUSIÓN COMO UNA NUEVA MIRADA DE LA EXCELENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Poner en discusión el concepto de talento utilizado en el contexto de la ES también invita a revisar otro tipo de terminología usualmente empleada para denominar a los distintos perfiles de estudiantes que ingresan a la universidad. La masificación en la matrícula ha traído aparejado un cambio en la composición del estudiantado (MINE-DUC, 2012), produciéndose una diferenciación entre un tipo de estudiante que tradicionalmente accede a la ES de otros que provienen de contextos con una histórica baja representación en el sistema de educación terciaria.

En la literatura, los conceptos utilizados para referirse a este nuevo grupo de estudiantes que ingresan a los campus universitarios, y que mayoritariamente son de primera generación, son adoptados desde la corriente anglosajona. Desde una perspectiva que los define en función de lo que carecen, se les denomina como estudiantes “en riesgo”, “vulnerables”, “desaventajados”, entre otros términos que los perfilan como estudiantes distintos a los tradicionales. El riesgo que se corre al usar este tipo de terminología es que, además de ser reduccionistas, son etiquetas usadas para agrupar un gran conjunto de deficiencias percibidas. Con ello, se realizan generalizaciones a partir de sus contextos de procedencia, anticipando que no estarían preparados para sortear con éxito las exigencias del sistema universitario al no contar con la formación académica requerida (O’Shea et al., 2015; Smit, 2012). Por ese motivo, preferimos aludir a este tipo de estudiantes como aquellos que siendo académicamente destacados tuvieron

inequidad en sus oportunidades de aprendizaje en los contextos educacionales previos (tanto por NSE como por NEE) y que, por tanto, tuvieron barreras en su desarrollo académico.

El enfoque del déficit es fuertemente cuestionado en la actualidad, puesto que se le atribuye al estudiante la responsabilidad o culpa de sus “carencias”, esperando que sea él quien se adapte y aprenda a ajustarse a las expectativas que tiene la institución (O’Shea et al, 2015). En este sentido, esta perspectiva le otorga una connotación negativa a la creciente diversidad del estudiantado universitario, al no considerar los aportes y potencialidades que tiene la participación de estudiantes provenientes de distintos contextos en la ES. Mackay et al. (2015) enfatizan la importancia de tener altas expectativas sobre todos los estudiantes y la necesidad de recordar que aquellos de procedencia diversa deberían ser valorados por lo que potencialmente pueden aportar a sus compañeros y a la institución en su conjunto. Sin embargo, también reconocen que desde la literatura, en muy pocas ocasiones se reportan estudios que pongan de relieve explícitamente la contribución que este tipo de estudiantes puede hacer a la ES.

Otra preocupación vinculada con la progresiva diversidad en los campus universitarios, que ha tenido eco a nivel internacional, se refiere a la amenaza que supone para la mantención de los estándares académicos el ingreso de estudiantes no tradicionales con baja preparación académica. En especial, son las universidades altamente selectivas las que manifiestan una tensión entre el aumento de la diversidad del estudiantado, bajo políticas de equidad e inclusión, y la mantención de los altos estándares de calidad propios de estas instituciones.

En relación con lo anterior, Whiteford et al. (2013) afirman que al parecer lo que subyace a estos temores es la tácita creencia de que los estudiantes que provienen de contextos con barreras de desarrollo académico tendrían un desempeño académico inferior al de los otros estudiantes de la universidad. Sin embargo, este mismo autor señala que existe bastante evidencia que sugiere que las acciones tendientes a favorecer el acceso inclusivo no han puesto en riesgo la calidad de las IES.

Ante las aprensiones institucionales de disminuir los estándares académicos, es plausible proponer una resignificación de la noción de excelencia académica, para dar cabida a un constructo que refleje los nuevos desafíos de la ES. Para Whiteford et al. (2013) una alternati-

va es incluir en las mediciones de calidad de las IES indicadores vinculados a la inclusión y la diversidad, bajo el entendido de que estos son factores que inciden en la mejora de la formación académica de todos los estudiantes. Eso debería tener un correlato en que este tipo de medidas sean consideradas también en los rankings internacionales que clasifican a las universidades según criterios de calidad. Por su parte, Edwards y Coates (2011) señalan que el principal indicador de productividad en la ES está vinculado a su poder transformativo cuando, a pesar de la diversidad de contextos previos, logra que todos sus estudiantes alcancen altos estándares en sus procesos de formación profesional. La experiencia de trabajo en la UC ha mostrado que recibir estudiantes de contextos de diversa calidad académica previa o estudiantes cuyas características desafían a la docencia tradicional (como lo pueden ser estudiantes con discapacidad) remueve las creencias más arraigadas sobre el aprendizaje, los buenos estudiantes, la calidad educativa y la docencia, y si bien ello lleva a enfrentar resistencias y discusiones bastante complejas, en la gran mayoría de los casos tiene como resultado una mejora en la calidad académica, al buscarse modos alternativos de enseñar, al fijarse en el estudiantado de una manera que nunca antes se había hecho, al buscar capacitarse en nuevas metodologías, al cuestionar la propia docencia, al sentir que su quehacer aumenta su sentido, al generar cambios en los procedimientos o en los criterios que son considerados indicadores de éxito.

La educación inclusiva postula el derecho a la participación y a la educación de calidad para todos los estudiantes que acceden a la universidad (Moriña, 2017). Con esto se entiende que para una real inclusión es necesario mantener altos estándares de calidad, llevando a cabo las exigencias requeridas para todos y procurando el desarrollo de soportes para que todos puedan participar de los beneficios de un proceso de enseñanza y aprendizaje riguroso académicamente. La inclusión no implica, por tanto, reducir los niveles de excelencia de las IES.

TRANSFORMACIÓN INSTITUCIONAL COMO EJE PROMOTOR Y ARTICULADOR DE LA INCLUSIÓN

La discusión sobre inclusión en ES a menudo se centra en la integración y adaptación de las necesidades de grupos específicos, en vez de en políticas y prácticas que servirían para promover la participación

plena de todos los estudiantes (Vásquez y Alarcón, 2016). O'Donnell (2016) señala que solo cuando las prácticas inclusivas impulsadas por la institución se extienden a todos los estudiantes se convierten en parte de una cultura genuinamente inclusiva. Por ello, más que focalizar en un grupo específico de estudiantes (discapacidad, etnia, género, NSE, etc.), la universidad debiera trabajar en pos de producir un cambio cultural que los beneficie a todos. En este sentido, Moriña (2017) afirma que, en particular para el contexto de ES, una educación inclusiva es aquella en la cual todos los estudiantes, sin excepción, tienen acceso a un aprendizaje de alta calidad y disfrutan de una participación plena en el sistema educativo.

O'Donnell (2016) ha observado que universidades que promueven la inclusión buscando que todos los estudiantes participen en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje no siempre demuestran un compromiso con modificar dichas prácticas en el tiempo, debido a que los cambios hacia prácticas pedagógicas más inclusivas se entienden como una disminución de los estándares académicos. Sin embargo, para que una universidad sea realmente inclusiva requiere necesariamente introducir cambios en cómo enseñan sus docentes, quienes necesitan lineamientos de acción claros y herramientas para modificar sus prácticas. Es clave el soporte que se les presta desde la institución para guiarlos en el proceso de cambio, pues muchos académicos comprometidos con la inclusión pueden carecer de una comprensión clara sobre cómo traducir esta aspiración en prácticas concretas de enseñanza y aprendizaje (O'Donnell, 2016).

Mucho de la comunidad inclusiva se juega en las salas de clases: ¿cómo se aborda la diferencia?, ¿cómo se considera el error y el aprendizaje?, ¿cómo se aprovecha la diferencia de contextos para profundizar el aprendizaje?, ¿cómo se regulan los distintos *habitus* (Bourdieu, 1997) en la interacción en el aula? Parte del rol del docente es contribuir a la regulación de relaciones en el aula. Asimismo, y sobre todo en primer año, es la figura principal que “presenta” a los estudiantes cómo será la universidad y cuáles son los códigos, límites y formas de funcionamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, transmite los valores institucionales y los estándares de calidad esperados.

Por todo ello, parte de la intervención institucional involucra la formación docente. Esta no solo debiera promover una actitud positiva de ellos hacia la inclusión, sino también la instalación de prácticas

concretas que eviten la exclusión o la falta de aprendizaje. En ese sentido, formar a los docentes universitarios en cómo el individuo aprende y los factores que están detrás del desarrollo académico debe ser prioritario, junto con la formación en cómo establecer vínculos positivos, acogedores y constructivos para el aprendizaje.

Para O'Donnell (2006), una cultura verdaderamente inclusiva es aquella que, a partir de una previsión anticipada de la diversidad en el estudiantado, realiza una reorganización a nivel de diseño curricular para hacerlo accesible a las diversas necesidades de aprendizaje. Siguiendo a este autor, un enfoque verdaderamente inclusivo en ES se anticipa proactivamente a nivel de diseño curricular para dar respuesta a las diversas necesidades de los estudiantes, realizando ajustes tanto en el proceso formativo como en los entornos de aprendizaje⁶. A partir del reconocimiento de la diversidad del estudiantado, es posible generar los andamiajes pertinentes que respondan a las distintas necesidades académicas.

Tal como afirma Moriña (2017), para que exista una real inclusión en ES, no es suficiente garantizar el acceso de estudiantes diversos, sino que también es necesario entregar los soportes pertinentes para asegurar que permanezcan en la universidad y se gradúen de forma exitosa (ver punto 3.1 anterior). Para la instalación de una educación inclusiva se requiere la implementación de estrategias y prácticas organizacionales que promuevan interacciones sociales y académicas significativas al interior de la comunidad universitaria entre quienes

6 Un ejemplo acorde con este enfoque en la UC es la estrategia de tránsito curricular diferenciado para los estudiantes que ingresan por vía del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), pues anticipando que por su baja vinculación previa con la ES los estudiantes tendrían necesidad de mayor tiempo para su instalación en la universidad, y considerando que debido a sus barreras de desarrollo académico en sus experiencias escolares tendrían necesidad de nivelaciones disciplinares, se elaboró en conjunto con las unidades académicas una propuesta de "trayectoria de nivelación". Esta consiste en que los estudiantes que acceden a la UC por cupo PACE, que tengan bajo desempeño en diagnósticos disciplinares, transiten de forma distinta por el currículum, aplazando algunos cursos de primer año, para, en su reemplazo, tomar cursos de nivelación diseñados especialmente para esta estrategia, la que surge de varias evidencias de la experiencia en la UC: estudiantes con cierto nivel de conocimientos de entrada requieren más tiempo para las nivelaciones disciplinares (no basta con el período de verano); se debe evitar poner en paralelo un curso mínimo disciplinar con la nivelación correspondiente (pues el curso mínimo puede encontrarse lejos de las opciones del estudiante de aprovecharlo plenamente); se debe evitar sobrecargar al estudiante con actividades de acompañamiento en paralelo al tránsito por el total de cursos obligatorios.

proviene de contextos diversos (Tienda, 2013; citado en O'Donnell). Eso, a nuestro modo de ver, se traduce en la implementación de soportes académicos o andamiajes que habilitan a los estudiantes para transitar por el currículum con equidad, y así acceder a las oportunidades de aprendizaje. Esta es una verdadera educación inclusiva.

Respecto de los cambios necesarios para avanzar de forma efectiva y sostenible hacia culturas inclusivas, May y Bridger (2010) señalan que es indispensable que las universidades se focalicen simultáneamente tanto en los factores institucionales como en los factores individuales, al ser estos las dos caras de la misma moneda. Los cambios a nivel institucional impactan las políticas y procedimientos internos, mientras los cambios a nivel individual inciden en el proceso mediante el cual se desarrollan y se implementan las prácticas inclusivas. Por tanto, para asegurar la adopción sistemática de una cultura inclusiva es necesario modificar las políticas y procesos institucionales, así como promover una disposición favorable al cambio a nivel individual.

A nivel individual, es clave que los docentes tengan una alta valoración de la diversidad, puesto que de esa forma podrán modelar en sus estudiantes una actitud favorable hacia un otro diferente. La capacidad que tienen los docentes de trabajar de forma efectiva en aulas diversas debiese ser un elemento a considerar en los atributos de una buena docencia, porque un docente que trabaja con la diversidad tiene altas expectativas de todos sus estudiantes y ajusta sus recursos pedagógicos para desarrollar el potencial de cada uno de ellos (Bella, 2006). Lo anterior debe ser acompañado de apoyos institucionales que aumenten la equidad y complementen la acción inclusiva de los docentes.

May y Bridger (2010) enfatizan la necesidad de generar evidencia sólida y adaptada al contexto institucional, que le dé soporte al proceso de cambio y que muestre los beneficios e impactos de este. Se sugiere que se utilicen distintos métodos de recogida y análisis de información, que involucren a los distintos actores participantes. En esta línea, Watkins et al. (2016) proponen implementar una estrategia de monitoreo para asegurar el desarrollo de un sistema de educación inclusivo, el que debiese incorporar las dimensiones de eficiencia, efectividad y equidad. Esto plantea el desafío a la ES chilena de construir los indicadores apropiados para monitorear la inclusión, los que no solo deben focalizarse en resultados (por ejemplo, composición de la matrícula), sino también en los procesos que sustentan la práctica inclusiva, desde

el aula hasta la política interna, pasando por los discursos explícitos de la comunidad y los implícitos que se develan en la interacción cotidiana de dicha comunidad.

Una idea compartida por investigadores y gestores en ES apunta a la necesidad de realizar cambios transformacionales en estas instituciones, de modo que reflejen los cambios en las tendencias sociodemográficas y preparen a los estudiantes para una economía crecientemente globalizada y una fuerza de trabajo diversa. Avanzar con ese horizonte es lo que algunos llaman la “agenda de diversidad” (Adserias et al., 2017).

El término “agenda de diversidad” es amplio; algunos autores lo definen como los esfuerzos de cambio que hacen las universidades para que sus campus sean más inclusivos, mientras que otros definen algunos elementos específicos de su contenido, tales como políticas o planes de acción que guían el avance hacia una comunidad universitaria inclusiva. En definitiva, la agenda de diversidad debiera ser una guía para que los miembros de la institución avancen hacia una cultura inclusiva. Por tanto, se requieren cartas de navegación que contengan elementos tales como definición de diversidad, metas, recomendaciones de acción, definición de actividades y responsables, calendario, indicadores de proceso y presupuesto (Adserias et al., 2017). También debiera incluir procesos de revisión y actualización de los paradigmas con los que la comunidad concibe la inclusión, el aprendizaje y la misión institucional.

UN MARCO REGULATORIO QUE VALORE Y PROMUEVA LA INCLUSIÓN

La transformación institucional y las acciones inclusivas requieren de soporte por parte de los marcos regulatorios al interior de las IES, así como de las políticas públicas. Las normativas, los indicadores de calidad, los criterios de evaluación y los incentivos indican qué es lo posible de realizar, qué se espera del quehacer de una institución, qué es lo relevante y valorado, y qué es lo que vale la pena hacer.

Las acciones inclusivas deben ser claras respecto del ámbito al que apuntan, y deben instalar los marcos de posibilidades y las exigencias acorde con ello. Las IES pueden apoyar la inclusión incorporando dentro de sus documentos y declaraciones públicas su interés por aportar a la equidad, su valoración respecto de la riqueza de la

diversidad para aumentar la calidad de la formación y su decisión de ser un espacio paulatinamente más inclusivo. Esto debe verse reflejado en la definición de metas y objetivos institucionales, en las estructuras formales, en las prácticas y en los criterios de evaluación de su gestión. A modo de ejemplo, se esperaría encontrar elementos sobre inclusión en los planes de desarrollo, en los reglamentos, en las orientaciones y exigencias académicas, en los instrumentos y procedimientos de evaluación, entre otros. Esto complementará sin duda la acción inclusiva que pueda darse desde las unidades y personas que forman parte de la institución, entregando un soporte muy importante para movilizar y orientar a su comunidad.

Por otra parte, y considerando que las IES realizan su labor aportando a una responsabilidad social bajo marcos que regulan su actuar, es imprescindible que las decisiones políticas y exigencias legales promuevan lo que se espera. Para ello, distinguir los ámbitos respecto de los cuales se puede aportar a la inclusión, y la pertinencia de las diferentes acciones para cada uno de dichos ámbitos, es de suma importancia; de lo contrario, se puede generar confusión o rechazo a la inclusión en ES. Un ejemplo de esto se puede observar en que muchas de las políticas y decisiones respecto de la inclusión se fundamentan en el valor de la diversidad y la capacidad inherente de los buenos estudiantes de transitar con éxito la ES; sin embargo, las estrategias específicas han apuntado principalmente al acceso equitativo, utilizando como indicador de éxito el número de vacantes utilizadas por estudiantes de contextos tradicionalmente subrepresentados o que presentan mayores barreras académicas. Siendo este el incentivo, en ocasiones se busca llenar más vacantes, incluso eliminando elementos que pueden ser considerados relevantes para enfrentar con éxito la ES, y esperando luego que la IES logre los mismos objetivos dentro de los parámetros que están fijados para todo estudiante, sin considerar diferencias (acompañamientos y nivelación en paralelo a la carrera, mismos años de duración de la carrera, expectativa de que no haya dudas vocacionales, etc.). De lo contrario, puede lograrse el efecto opuesto, generando la idea de que el motivo para ingresar a la ES está dado por su condición de inequidad y no por sus méritos académicos pesquissados de manera distinta al proceso de selección regular, y evaluando dichos méritos en contexto, dadas las situaciones de inequidad.

Lo que se esperaría de una política inclusiva es que potencie las

altas expectativas por medio de la consideración de elementos de equidad, así como de enriquecimiento académico debido a la diversidad estudiantil, apoyando la creación de diferentes maneras de acceder y de transitar por la ES con estándares comunes de calidad que deben ser alcanzados por todos los estudiantes y por todas las IES; comprendiendo a su vez que las IES son distintas y que las formas de eliminar barreras de acceso y de permanencia deberán ser diferentes en función de la interacción entre las características de los individuos y las características de la IES específica.

La gestión institucional debe contar con soportes que permitan flexibilizar las acciones para el logro de los indicadores de calidad en todos sus estudiantes; para ello, habría que reconsiderar algunos criterios de evaluación que dificultan la inclusión y ofrecen el incentivo a evitar las acciones en pro de la equidad. Si las IES son criticadas o castigadas por tener menores tasas de aprobación, o estudiantes que demoran más del tiempo estipulado en cursar la carrera, se corre el riesgo de que las IES opten por recibir a los estudiantes con menores barreras, o bien, por disminuir las exigencias académicas para bajar la reprobación, afectando negativamente las creencias respecto de las capacidades de los estudiantes y de la calidad de su formación profesional, todo lo cual puede aumentar la exclusión y empobrecer a la ES.

A MODO DE CIERRE: INCLUSIÓN, PRÁCTICAS Y TRANSFORMACIONES

El objetivo de la inclusión en Educación Superior es que los estudiantes alcancen una formación de calidad, bajo condiciones de equidad e integración que se basen en la comprensión de la diversidad como una condición propia de lo humano. Ya no solo es el estudiante quien debe adaptarse a las demandas de la ES, sino que la institución debe transformarse a la luz de la nueva diversidad que acoge, pero manteniendo los estándares asociados a su rol formador. Gran parte del desafío de la inclusión se juega en alcanzar el equilibrio entre esas dimensiones.

Las IES se están volviendo más diversas gracias a los procesos de admisión inclusiva. Ahora resta por activar procesos de equidad e integración para que los estudiantes cumplan adecuadamente el objetivo formativo de la ES y participen plenamente de ella. Esto se debe dar en el marco de un vínculo nutritivo y de la aspiración al bienestar indivi-

dual-comunitario. Además, debe existir una clara orientación hacia el aprendizaje, entendiendo este como un proceso derivado de la interacción entre el estudiante y su contexto educativo.

Lograr una ES inclusiva es hoy inseparable de la consideración de acciones concretas que promuevan la equidad, la integración y la vinculación entre contextos e individuos diversos. La diversidad se debe valorar en su carácter de aporte a la comunidad, evitando su valoración desde el sesgo del déficit. Asimismo, esta diversidad debe implicar que las IES sean conscientes de las brechas que podrían operar en el trayecto y que requieran soportes específicos.

Para alcanzar la meta, se deben desplegar prácticas y promover transformaciones en las IES. Se espera que, sobre la base de la diversidad, cada institución genere dispositivos de diagnóstico, acompañamiento, nivelación y seguimiento que promuevan la satisfacción de las necesidades que se activen en los estudiantes ante los desafíos de la ES. Además, se espera que las acciones se desplieguen en el núcleo formativo de las IES, es decir, en la práctica docente, considerando apoyos y orientaciones para los profesores.

Muchas de estas prácticas implican hacer transformaciones en las políticas internas y actuar creativamente para introducir dispositivos novedosos de acompañamiento (por ejemplo, adecuaciones curriculares o adecuaciones a los materiales). Además, se deben generar múltiples objetivos de acompañamiento ajustados a las necesidades y fortalezas de los estudiantes, a la luz de las exigencias institucionales. Esto, lejos de atentar contra la calidad institucional, es un modo de diversificar las formas de transitar el camino hacia la formación profesional establecida por los estándares regulares. Se espera que, en el marco de la diversidad y mediante acciones de equidad, los estudiantes alcancen los estándares institucionales y, además, desplieguen su diversidad para nutrir a la IES en su totalidad y a su futuro ejercicio profesional.

En la medida que se transforman prácticas y paradigmas, estos deben plasmarse en las políticas, marcos regulatorios y acciones de las IES. Entonces se da la inclusión de excelencia, donde todos ganan, y donde hay una construcción permanente, porque las acciones específicas para la inclusión ocurren siempre en un contexto histórico y cultural que seguirá planteando nuevos desafíos. Por lo mismo, se deben fomentar procesos de investigación y evaluación para construir el conocimiento más atinente a nuestra realidad y sociedad actual.

REFERENCIAS

- Adserias, R., Charleston, L., & Jackson, J. (2017). "What style of leadership is best suited to direct organizational change to fuel institutional diversity in higher education?", *Race Ethnicity and Education*, Vol 20, N°3.
- Ayala, M., Castro, C., Fernández, V., Gallardo, G., Jouannet, Ch. y Moreno, K. (2013). Inclusión, acogida y apoyo hacia los estudiantes desde las instituciones de educación superior. En *Aequalis, Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad*. Santiago: Aequalis.
- Bella, R. (2006). "Investigating Psychological Parameters of Effective Teaching in a Diverse Classroom Situation: The Case of the Higher Teachers' Training College Maroua, Cameroon", *Journal of Education and Practice*, Vol. 7, N°23.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *REICE, Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Vol. 4 (3), p. 1-15.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE: Bristol UK.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourgeois, E. y Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes* (Trad. C. Colomer). París: Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Canales, A. y De los Rios, D. (2009). Entendiendo la permanencia de estudiantes vulnerables en el sistema universitario. Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior (CICES).
- Edwards, D. & Coates, H. (2011). Monitoring the pathway and outcomes of people from disadvantaged backgrounds and graduate groups. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 151-163.
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), pp. 25-48.
- Equitas (s/a). Propedéutico UNESCO: Nueva esperanza, mejor futuro. Santiago: Fundación Equitas.

- Gagné, F. (2013). The DMGT: Changes Within, Beneath, and Beyond. En *Talent Development & Excellence*, 5(1), p. 5-19.
- Gil, F., Paredes, R. y Sánchez, I. (2013). El ranking de las notas: Inclusión con excelencia. *Temas de la agenda pública: Centro de políticas públicas*, Pontificia Universidad Católica de Chile, 8(60), 3-19.
- Gravley-Stack, K. (2014). "Achieving inclusive excellence: the role of change agents and institutional artifacts in diversifying institutions". A dissertation submitted to the Graduate Faculty of the North Dakota State University of Agriculture and Applied Science.
- Larraín, J. (2017). PACE UC. Primera jornada nacional PACE 2017, 4 y 5 de abril, Santiago, Chile.
- Ley 20.422 (2010). Ley de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad.
- Mckay, J., Devlin, M. (2015). "Low income doesn't mean stupid and destined for failure': challenging the deficit discourse around students from low SES backgrounds in higher education". *International Journal of Inclusive Education*, Vol 24, N°4.
- May, H., Kath, B. (2010). "Developing and embedding inclusive policy and practice in higher education". Higher Education Academy, York.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Torretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional: Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*. Santiago: Editorial Planeta.
- MINEDUC (2015). Fundamentos del PACE: Elementos que fundamentan este programa y su etapa piloto. Santiago: [s.n].
- MINEDUC (2012). "Deserción en la educación superior en Chile". *Serie Evidencias*, Año 1, N°9.
- Moriña, A. (2017). "Inclusive education in higher education: challenges and opportunities". *European Journal of Special Needs Education*, 32:1, 3-17.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2017). *Supporting Students' College Success: The Role of Assessment of Intrapersonal and Interpersonal Competencies*. Washington, DC: The National Academies Press.
- O'Donnell, Victoria (2016). "Organisational change and development towards inclusive higher education". *Journal of Applied Research in Higher Education*, Vol. 8, Iss 1, pp. 101-118.
- O'Shea, S., Lysaght, P., Roberts, J. & Harwood, V. (2015). "Shifting the blame in higher education – social inclusion and deficit discourses". *Higher Education Research & Development*.

- Pearson (2013). Informe Final Evaluación de la PSU Chile. London: Pearson.
- Renzulli, J. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. En *Gifted Child Quarterly*, 56(3), pp. 150-159.
- Smit, R. (2012). "Towards a Clearer Understanding of Student Disadvantage in Higher Education: Problematising Deficit Thinking". *Higher Education Research & Development*, 31 (3): 369-380.
- Tannenbaum, A. H. (1997). The meaning and making of giftedness. En N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.) *Handbook of Gifted Education*. Second edition (pp. 27-42). Boston: Allyn & Bacon.
- UNESCO (2001). Universal declaration on cultural diversity. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Acces to education for All. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social. Santiago: [s.n].
- Vásquez, B. y Alarcón E. (2016). La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. **Pensamiento Educativo**, 53(2), 1-19.
- Watkins, A. y Ebersold, S. (2016). "Efficiency, Effectiveness and Equity within Inclusive Education Systems". *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap*, 229-253.
- Whiteford, G., Shah, M. y Sid, C. (2013). "Equity and excellence are not mutually exclusive. A discussion of academic standards in an era of widening participation". *Quality assurance in education*, Vol. 21, N°3.