

# 17



## *A quince años de políticas de equidad e inclusión en la Universidad de Chile. Avances y desafíos*

---

*Fifteen Years of Equity and Inclusion Policies at the  
University of Chile: Progress and Challenges*

**Marcela Gaete Vergara\*;  
Bernardo González Mella \*\***

**DOI:** 10.5944/reec.49.2026.45417

Recibido: **20 de mayo de 2025**  
Aceptado: **12 de diciembre de 2025**

---

\*MARCELA GAETE VERGARA: Académica de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile Doctora en Educación por la Universidad de Barcelona, España. Directora de la Red chilena de Pedagogía en contextos de encierro y exclusión social. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1051-1168> **Datos de contacto:** E-mail: [magaete@uchile.cl](mailto:magaete@uchile.cl)

\*\*BERNARDO GONZÁLEZ MELLA: Académico de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España. Investigador en temáticas de Educación Inclusiva y Derechos Humanos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4041-2638> **Datos de contacto:** E-mail: [begonzal@uchile.cl](mailto:begonzal@uchile.cl)

## Resumen

**Introducción:** El artículo presenta los avances y desafíos de la Universidad de Chile en el diseño e implementación de políticas de equidad e inclusión en los últimos quince años. En dicho contexto se describen los fundamentos teóricos, las acciones y estructura universitaria generadas en la última década en respuesta a su responsabilidad ética y política en la promoción del desarrollo sostenible y la justicia social sin exclusiones. **Método.** Se trata de un estudio de casos de corte cualitativo en el marco de un proyecto más amplio denominado «Derecho a la igualdad de estudios universitarios por los grupos más vulnerables» (EDUDER). Los datos se recogen a través de 4 grupos de discusión en los que participan 27 profesionales y académicos/as de la Universidad de Chile responsables de la implementación y seguimiento de dichas políticas. **Los resultados** indican que los principales avances se relacionan con una perspectiva compleja, multidimensional e interseccional de la educación inclusiva universitaria, posibilitada por la creación de estructuras y unidades permanentes responsables de la implementación, seguimiento y reflexión de las políticas vigentes, así como, una perspectiva crítica y autocrítica que permite el diseño de acciones situadas no sólo en las necesidades individuales de los/as estudiantes, lo que permite imaginar alternativas centradas en la participación y la construcción conjunta de proyectos de universidad y sociedad. El análisis se aborda en conjunto con la presentación de resultados de modo generar un marco interpretativo que permita *discutir* por qué las políticas y las acciones están dirigidas a ciertos grupos y no a otros, cuáles son sus implicancias, en qué medida es necesario pensar el derecho a la educación no sólo en clave de disminución de barreras sino también en apertura de fronteras simbólicas, sociales, relacionales entre la comunidad universitaria, entre ellas, las propias fronteras de los/as estudiantes de los grupos prioritarios.

**Palabras clave:** Igualdad de oportunidades; política de la educación; educación universitaria; derecho a la educación; equidad; inclusión

## Abstract

**Introduction.** This article presents the advances and challenges of the University of Chile regarding the design and implementation of equity and inclusion policies over the last fifteen years. Within this context, the theoretical foundations, actions, and the structures generated by the university in the last decade in response to its ethical and political responsibility to promote sustainable development and social justice without exclusions are described. **Method.** This is a qualitative case study within the framework of a broader project called “Right to Equality in University Studies for the Most Vulnerable Groups” (EDUDER). Data were collected through 4 discussion groups involving 27 professionals and academics from the University of Chile who are responsible for the implementation and monitoring of these policies. The **results** indicate that the main advances are related to adopting a complex, multidimensional, and intersectional perspective of inclusive university education, this have been enabled by the creation of permanent structures and units responsible for the implementation, monitoring, and reflection on existing policies, as well as adhering to a critical and self-critical perspective which have allowed the design of contextualized actions that do not only focused on the individual needs of students, which enables envisaging alternatives centered on participation and the co-construction of a university and society’s project. The analysis is addressed together with the presentation of results in order to generate an interpretive framework that allows *discussing* why policies and actions are directed at certain groups and not others, what their implications are, and to what extent it is necessary to rethink the right to education not only in terms of reducing barriers but also in opening symbolic, social, and relational borders within the university community, including those internalized by students from priority groups.

**Keywords:** Equal opportunities; education policy; university studies; right to education; equity; inclusion.

## 1. Introducción

En los últimos quince años, la Universidad de Chile ha institucionalizado políticas e iniciativas de equidad e inclusión que buscan hacer realidad el anhelo de una universidad donde todas las personas puedan desarrollar una trayectoria formativa integral, contando con los acompañamientos y apoyos necesarios en las etapas de acceso, permanencia y egreso (Oficina de Equidad e Inclusión [OEI], 2023). Dichas políticas se han desarrollado considerando perspectivas de inclusión social y educativa en vistas de la justicia social (Venegas-Ramos y Sánchez, 2024) y de una comprensión de la educación como derecho fundamental, que debe ser resguardado y promovido por los Estados con acciones afirmativas sostenidas en el tiempo (Organización de la Naciones Unidas [ONU], 2018).

Este posicionamiento institucional es coherente con acuerdos internacionales como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015, que estableció una hoja de ruta para lograr condiciones de vida más justas y equitativas en tres dimensiones convergentes de sostenibilidad: ambiental, económica y social, reconociendo a la educación un rol clave para avanzar en el desarrollo sostenible (ONU, 2018; UNESCO, 2020), con el objetivo de «... garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (ODS 4, ONU, 2018, p. 29).

En ese marco de acción, y como señalan Leal Filho *et al.*, 2024; Azorín y Martínez, 2023; UNESCO-IESALC, 2023, las universidades se constituyen en agentes de cambio que permiten avanzar en la valoración, promoción, implementación y vigencia de los Derechos Humanos al abrir espacios de equidad e inclusión educativas para todas las personas. Esto es especialmente relevante para aquellos grupos y comunidades que han vivido una vulneración histórica y multidimensional de sus derechos en los ámbitos social y educativo, tales como las mujeres, las diversidades y disidencias sexo-genéricas, los pueblos indígenas y afrodescendientes, los migrantes, las personas con discapacidad y las personas que viven una condición socio-económica precaria, cuya vulnerabilidad social condiciona fuertemente la vulnerabilidad educativa (Ruiz, 2012; De Sena, 2020).

En el ámbito universitario latinoamericano se han identificado barreras más específicas referidas a condiciones identitarias, socioeconómicas y territoriales de la población (Valenzuela y Yáñez, 2022; UNESCO-CEPAL, 2022). Esta situación ha impulsado a las universidades a reafirmar el compromiso con el desarrollo de la educación superior como un derecho social (Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe [CRES], 2018). En este contexto, la Universidad de Chile ha ampliado y fortalecido la política de equidad e inclusión en los últimos años, desarrollando una transformación institucional en tres etapas, cada una relacionada con el avance en las políticas nacionales en el reconocimiento de las diversidades. Etapas que se detallan en la figura N°1.

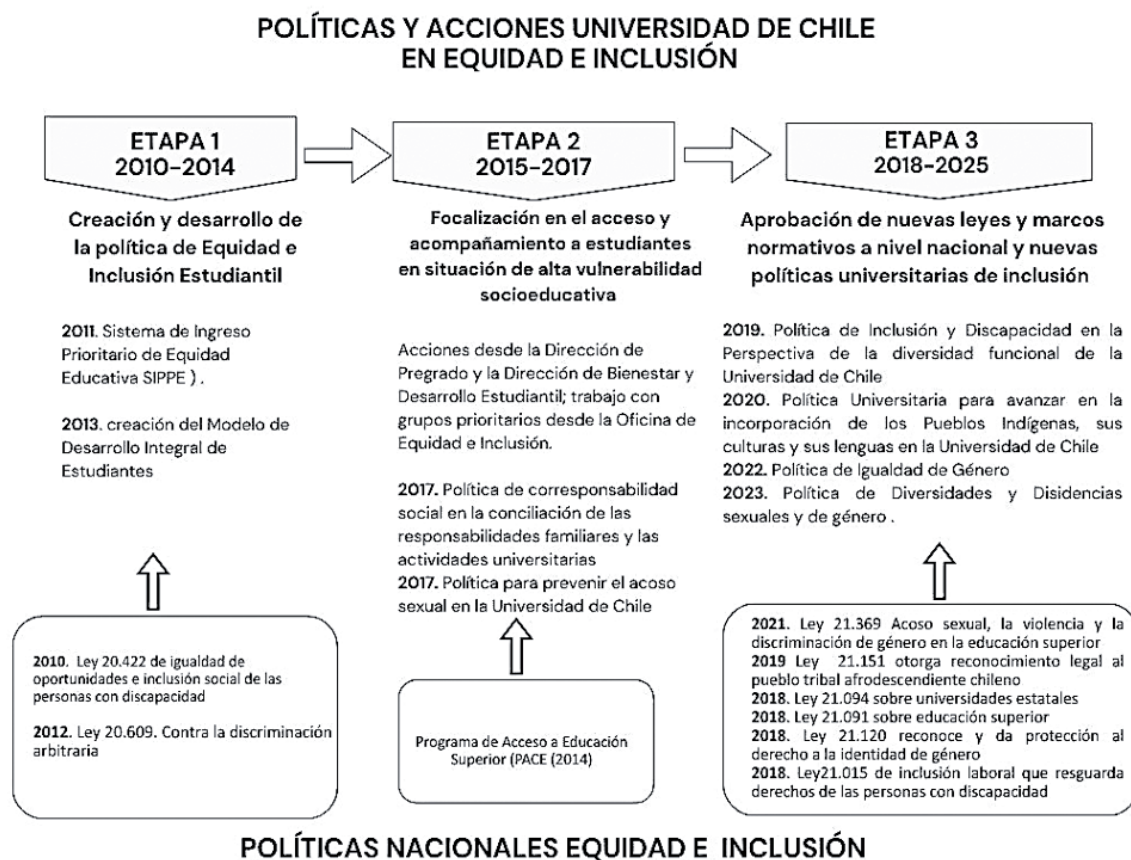


Figura 1. Etapas institucionalización equidad e inclusión y marco legal estatal. Adaptado de Devés et al. (2024).

Cabe destacar que la creación de la política de Equidad e Inclusión Estudiantil en la Universidad de Chile se ha impulsado por la desigualdad social que afecta a ciertos grupos y comunidades del país, que por sus condiciones de vulnerabilidad social y educativa han sido protagonistas de movimientos de protesta que tuvieron amplias repercusiones a nivel nacional en los años 2006 y 2011 (Devés, et al., 2024). Ello contribuyó a una revisión crítica de las políticas universitarias, lo que derivó en la implementación de mecanismos concretos de acceso preferente, acompañamiento académico y fortalecimiento institucional orientados a reducir barreras y ampliar oportunidades para los grupos más vulnerables.

Por su parte, las demandas de las universidades latinoamericanas por el resguardo del derecho social a la educación (CRES, 2018) sumado a un informe de la OCDE (2009) que identifica a la Universidad de Chile como la segunda institución de educación superior más elitizada del Consejo de Rectores de Chile<sup>1</sup> (Devés et al., 2024), visibilizan la urgencia de transformar la percepción y las acciones institucionales respecto a la equidad e inclusión.

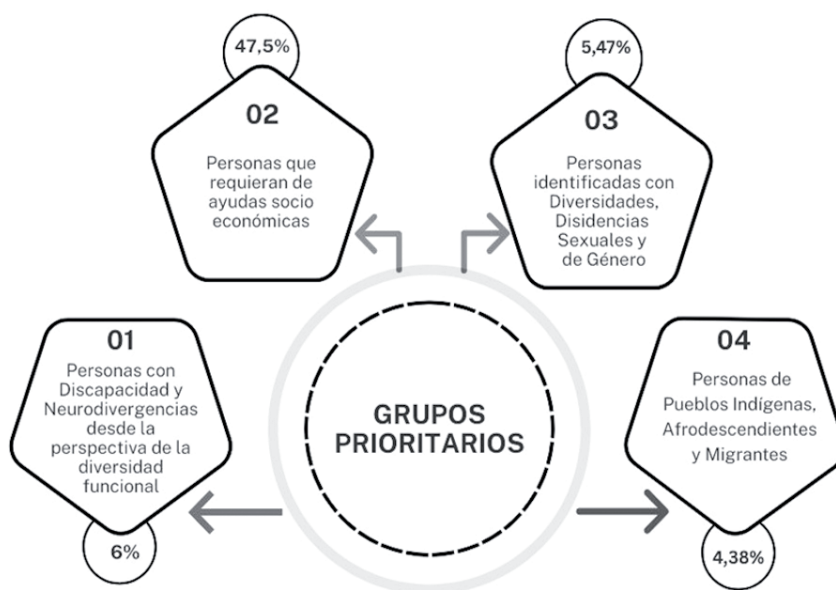
Específicamente, la necesidad de garantizar el derecho social a la educación superior para todos los sectores de la población condujo a la Universidad de Chile a generar un

<sup>1</sup> Organismo colegiado conformado por las Rectoras y Rectores de las 30 universidades estatales y públicas no estatales del país, a las que se ingresa según un sistema admisión para lo cual se debe rendir una Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES)

ingreso especial denominado prioritario de equidad, para estudiantes provenientes de establecimientos públicos de alta vulnerabilidad socioeconómica que no alcanzaban el puntaje requerido por la vía regular de acceso. Cabe destacar que, paralelamente a estas acciones institucionales, el año 2016, como efecto de las movilizaciones estudiantiles, se implementó en Chile un mecanismo de «gratuidad» para cursar estudios superiores, dirigido al 60 % de estudiantes de menores ingresos que cumplen con los requisitos de acceso a la universidad.

Ante la necesidad de acompañar la trayectoria formativa del estudiantado se diseñaron apoyos focalizados en grupos prioritarios, iniciándose una primera etapa en las políticas de equidad e inclusión, con la creación el año 2013 del Modelo de Desarrollo Integral de Estudiantes (MDIE), centrado en: a) acompañar el aprendizaje a través de tutorías y mentorías desarrolladas por el Área de Aprendizaje de la Dirección de Pregrado; b) orientar la enseñanza o docencia en función de los aprendizajes, fomentando la innovación en contextos de diversidad y; c) desarrollar una formación más integral del estudiantado con lógicas participativas y de construcción de identidad (Universidad de Chile, 2014; Devés, *et al.*, 2024). El MDIE se orienta por la perspectiva de educación inclusiva, brindando a la universidad la oportunidad de identificar barreras políticas, culturales o prácticas que permiten instalar facilitadores para avanzar en inclusión social (Echeita y Ainscow, 2011; González de Rivera *et al.* 2022; Echeita, 2022).

La segunda etapa de desarrollo de la política de equidad e inclusión se focalizó en acompañar el acceso y permanencia de estudiantes en situación de alta vulnerabilidad socioeducativa. Esto se concretó con la implementación el año 2015 del programa estatal de Acceso a la Educación Superior (PACE), orientado a facilitar el ingreso a las universidades de estudiantes de educación media o secundaria de colegios municipales con alto índice de vulnerabilidad escolar. En esta etapa, la Oficina de Equidad e Inclusión identifica con mayor precisión los grupos prioritarios con los que trabaja la institución en las diversas instancias de acompañamiento. Grupos que en 2024 alcanzan casi al 50 % de la población estudiantil (Ver figura N°2).



*Figura 2.* Grupos prioritarios Universidad de Chile 2024. *Fuente:* Elaboración propia en base a estadística institucional Universidad de Chile.



En la tercera etapa, la universidad levanta políticas de inclusión específicas para estos grupos prioritarios y sus acciones de acompañamiento se ven fortalecidas internamente con la actualización del Modelo Educativo (2021) y la formulación del Modelo de Inclusión en Educación Superior (2023) y, externamente, por políticas estatales que reconocen, resguardan y promueven los derechos de las diversidades (ver Figura N°1).

La adscripción de la universidad a la noción de grupos prioritarios se enmarca en la comprensión que las dimensiones de vulnerabilidad social que viven ciertos grupos y colectivos, en un carácter multidimensional, inciden en su vulnerabilidad educativa (Ruiz, 2012; De Sena, 2020). Esto exige desarrollar acciones focalizadas de acompañamiento que atiendan a sus condiciones, características y necesidades específicas, en la perspectiva de la restitución de derechos en la búsqueda de justicia social y justicia socio-educativa (Dworkin *et al.*, 2014; Milanovic, 2019; Venegas-Ramos y Sánchez, 2024).

Bajo esta lógica, se pone énfasis en el reconocimiento y valoración de las diversidades que forman parte de la comunidad universitaria desde una perspectiva de derechos y en la generación de instancias de participación efectivas que consideran la perspectiva interseccional (OEI, 2023). Esta perspectiva resulta fundamental para comprender que, en la intersección de identidades, se articulan y entran en disputa los patrones identitarios de las culturas dominantes o hegemónicas respecto de las culturas marginadas produciendo situaciones de discriminación que se perpetúan y replican en los niveles estructural, político y discursivo de la vida social (La Barbera, 2017). Tal y como se plantea en la Política de Igualdad de Género:

«La Universidad de Chile promueve el reconocimiento y visibilización de las múltiples discriminaciones, desventajas y exclusiones que afectan a la diversidad de cuerpos, modos y trayectorias de vida de las personas, y que se dan como consecuencia de la combinación de identidades sujetas a opresiones sistémicas coexistentes. Para ello, favorecerá la participación y empoderamiento en la comunidad universitaria de todas las personas, sin ningún tipo de discriminación» (Universidad de Chile, 2022, p. 26).

Esta aproximación se concretiza en el Modelo de Inclusión en Educación Superior (MIES) elaborado el año 2023 por la Subdirección de Equidad e Inclusión en un trabajo articulado con la Dirección de Pregrado y en concordancia con las leyes de educación superior que incorporan la equidad y la inclusión como principios normativos (ley 21.091 y ley 21.094 de 2018). El MIES implicó un proceso de identificación de actores clave, análisis de barreras para la participación de estudiantes de los grupos prioritarios en los diferentes espacios universitarios (académicos y no académicos), además, del reconocimiento de potenciadores, buenas prácticas en docencia, aprendizajes y calidad de vida. Este modelo intenta superar «... una mirada que pone el foco en las carencias o dificultades de las y los estudiantes (modelo de la carencia social, cultural o educacional y/o Modelo biomédico) y que busca «sanar», «corregir» o «habilitar «( ... )» (OEI, 2023, p.3).

EL MIES incorpora las perspectivas, lineamientos, valores y principios presentes en el Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante, el Modelo Educativo (2021), el Plan de Desarrollo Institucional y los planes de acompañamiento de las 17 facultades de la universidad, sosteniendo una noción de calidad que incorpora las demandas sociales de responsabilidad y las dimensiones de eficiencia, eficacia, relevancia, pertinencia y equidad (OREALC-UNESCO, 2007). Para su implementación cuenta con la articulación de diferentes unidades del nivel central y en las facultades (ver figura N°3), trabajando

de manera flexible para acompañar las trayectorias formativas del estudiantado en las etapas de acceso, permanencia y egreso. Es así como el modelo educativo pone el acento, no solo en la inclusión educativa sino también, en el principio de equidad en cuanto posibilidad de promover:

«(...) la igualdad de oportunidades entre las personas, considerando su diversidad y constituyendo así un mecanismo que aporta a lograr una igualdad sustantiva; es decir el pleno reconocimiento de su calidad de personas titulares de derechos y de la equivalencia social y legal en el acceso al desarrollo, a los recursos y al ejercicio del poder, independiente de las diferencias, cualquiera sea su naturaleza» (Universidad de Chile, 2021, p. 17).

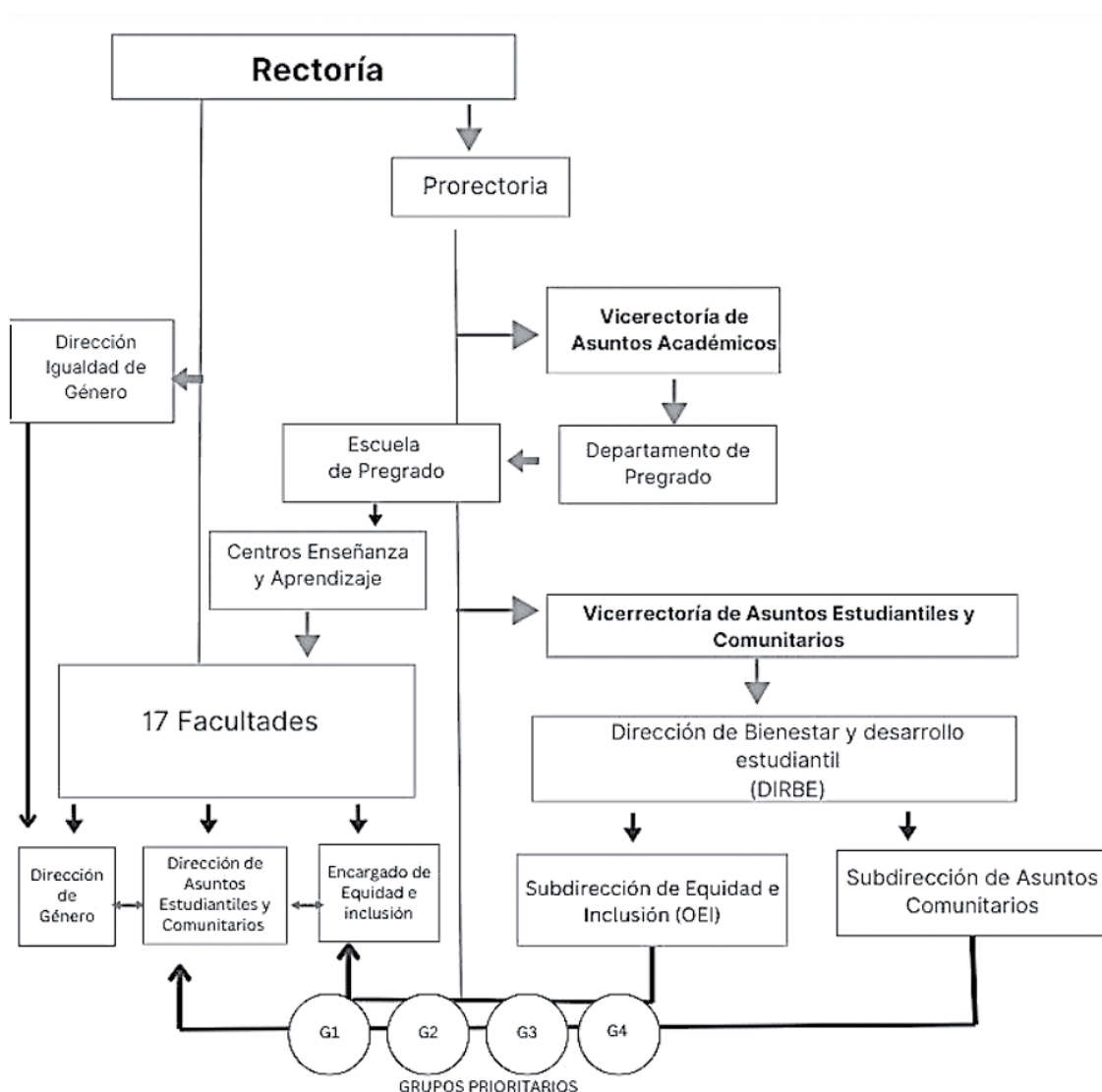


Figura 3. Organigrama de Unidades de Acompañamiento a los Grupos Prioritarios. Fuente: Elaboración propia en base al organigrama de la Universidad de Chile

Este enfoque de la equidad educativa busca abordar las desigualdades sistémicas, entregando oportunidades formativas para todo el estudiantado con acciones situadas, pertinentes y coherentes con la diversidad (Achoy y Jiménez, 2023). Desde esta perspectiva, la noción de equidad del MIES asume las orientaciones de la educación inclusiva en el trabajo con las diversidades, adscribiendo a la perspectiva de la inclusión social en la educación superior como un bien público, que hace referencia al conjunto de políticas, prácticas y actitudes que se despliegan para garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el éxito académico de todo el estudiantado, especialmente de aquellos pertenecientes a grupos que han vivido la vulneración de sus derechos, siendo responsabilidad de las instituciones la identificación y eliminación de barreras con el fin de promover la equidad, la diversidad y la igualdad de oportunidades (Marginson, 2024).

El MIES incorpora las tres dimensiones clave de la inclusión social en educación superior: a) acceso efectivo, acompañando el proceso de transición e inserción a la vida universitaria; b) participación con identidad, facilitando la construcción identitaria de las personas; c) incidencia en los distintos ámbitos de experiencia de la vida universitaria (desarrollo del conocimiento, político, cultural, artístico, deportivo, social, organizacional), desde el empoderamiento y agenciamiento de los actores (OEI, 2023). Estas dimensiones se articulan con cinco principios formativos, detallados en la figura N°4, que orientan la implementación de estrategias y acciones de acompañamiento al estudiantado.

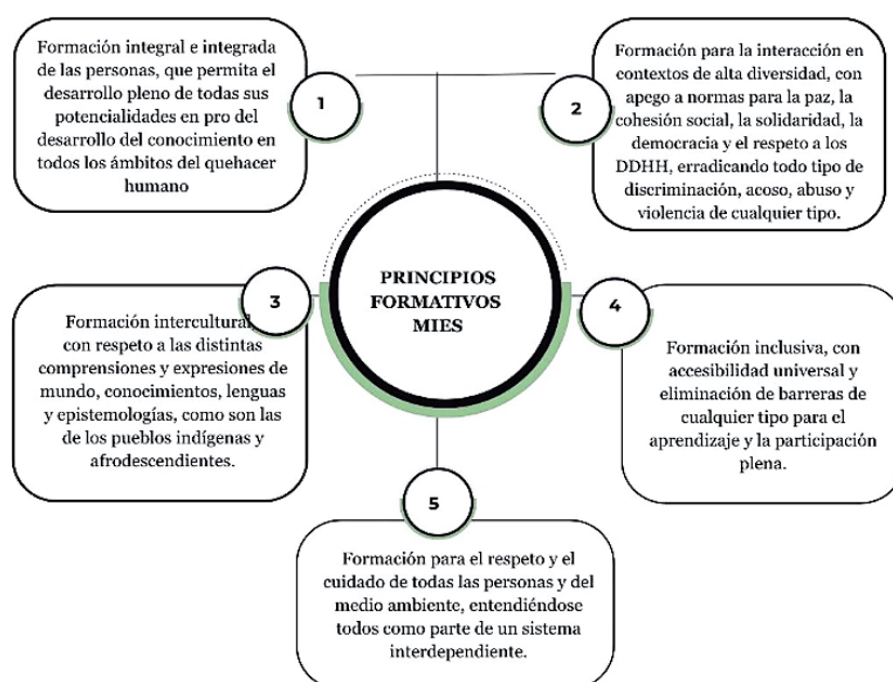


Figura 4. Principios formativos MIES. Fuente. MIES

La adscripción del MIES al enfoque de la justicia socioeducativa en las políticas, programas y normativas que la universidad implementa para los grupos prioritarios implica desplegar acciones de carácter distributivo, de reconocimiento y de participación en todos los momentos de la trayectoria universitaria. En su implementación, se resguarda el sentido de comunidad ya que participan no solo estudiantes, sino que también docentes y funcionarios/as. Debemos tener presente, que desde el enfoque de la justicia



educativa para la justicia social la única forma de avanzar en justicia socioeducativa es articulando instrumentos y acciones de carácter distributivo, con aquellas enfocadas en el reconocimiento de las diversidades y en la participación vinculante y democrática, a través de programas y normativas que resguarden el acceso, la permanencia y el egreso (Valenzuela y Yáñez, 2022; Venegas-Ramos y Sánchez, 2024).

Los niveles de desarrollo, consolidación y flujos de acción de las políticas universitarias que se enmarcan en el MIES son heterogéneos en las diversas unidades académicas y en ello inciden aspectos claves identificados por Valenzuela y Yáñez (2022), UNESCO-CEPAL (2022), UNESCO (2022), Achoy y Jiménez (2023), Venegas-Ramos y Sánchez (2024), Devés et. al, (2024), entre otros, referidos a los recursos financieros y humanos disponibles, las lógicas de gestión institucional, las barreras arquitectónicas, culturales y de enseñanza-aprendizaje, la falta de participación de personas y colectivos de los grupos prioritarios en el diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de las políticas de inclusión institucionales. Para enfrentar estos obstáculos, la universidad ha desplegado diversas acciones en el tiempo como talleres de capacitación en torno al MIES, accesibilidad a la información, identificación de facilitadores y buenas prácticas, articulaciones entre niveles central y local.

Entendiendo que avanzar hacia una educación inclusiva es un proceso complejo, multidimensional, dilemático y secuencial que implica identificar, desinstalar y superar lógicas de comprensión y de acción excluyentes, aún presentes en la institucionalidad universitaria, nos hemos propuesto en esta investigación analizar las perspectivas y experiencias de profesionales y colectivos estudiantiles que impulsan y acompañan estos procesos al interior de la universidad, desde una mirada situada de los avances y desafíos en la implementación de las políticas de equidad e inclusión en la Universidad de Chile.

## 2. Marco Metodológico

El presente estudio de casos de corte cualitativo se enmarca en un proyecto más amplio denominado «El derecho a la educación universitaria de los grupos en condiciones más vulnerables» (EDUDER)<sup>2</sup>, en el que participan 19 universidades de 14 países. En particular, los resultados de este artículo tributan al objetivo: Diagnosticar la realidad de las diferentes universidades y las buenas prácticas existentes en torno al ejercicio del derecho a la educación superior de personas en situación de vulnerabilidad. Se opta por el enfoque metodológico de estudio casos porque se investiga en «un escenario real y actual, (...) apropiado cuando el fenómeno de interés es continuo (...) y no puede separarse del contexto en el que ocurre» (Canta y Quezada, 2021, p. 777).

La recogida de datos se realiza a través de cuatro grupos de discusión, en los que participan 27 personas, incluyendo profesionales y estudiantes de colectivos y coordinaciones que se desempeñan en las unidades que acompañan a los grupos prioritarios o impulsan políticas y acciones de equidad e inclusión (ver tabla 1). Se emplea la técnica de grupos de discusión porque el interés es el discurso emanado en el diálogo grupal, facilitando «la exploración de memorias colectivas y reservas compartidas de conocimiento que pueden parecer triviales a los individuos pero que se vuelven relevantes en lo grupal» (Kamberleis y Dimiatriadis (2015, p. 523). Además, es una técnica apropiada ante una identidad social compartida y donde el conocimiento del que se dialoga ha sido construido colectivamente (Porto y Ruiz, 2014).

2 Proyecto N° 101129036, cofinanciado por el Programa de la Comunidad Europea Erasmus+

Se procede por muestreo intencional, seleccionado participantes que cumplieran con los siguientes criterios: a) desempeñarse en diferentes unidades centrales y locales dirigidas a los cuatro grupos prioritarios; b) cumplimiento de diversos roles o funciones en el diseño de políticas o implementación de acciones en materia de equidad e inclusión; c) diversidad de años de experiencia en los criterios a y b.

Los aspectos éticos de la investigación han sido resguardados a partir de la firma de consentimientos informados. Para preservar el anonimato y garantizar la trazabilidad de la información, se implementó un sistema de codificación basado en la estructura de los datos. Primero, se asignó una etiqueta alfanumérica a cada grupo de discusión (detallada en la Tabla N°1). Posteriormente, se añadió un número correlativo para distinguir a cada miembro dentro del grupo. Finalmente, se asignó la letra «S» para identificar a profesionales de servicios centrales y «F» para aquellos con dependencia de una facultad. La letra «C» se empleó para identificar a colectivos o coordinaciones estudiantiles que trabajan en la temática (presentes en GD1 y GD4 en la Universidad de Chile). De esta manera, una clave como GD3:4F hace referencia a las transcripciones del participante N°4, proveniente del Grupo de Discusión N°3, cuya dependencia administrativa es una Facultad.

Tabla 1.

*Distribución de la muestra*

<b>Código Grupo de Discusión</b>	<b>Grupo prioritario</b>	<b>Cantidad de participantes</b>
GD1	Personas con discapacidad y neurodivergencias desde la perspectiva de la diversidad funcional	7
GD2	Personas que requieren ayuda socioeconómica	8
GD3	Diversidades, disidencias sexuales y de género	7
GD4	Personas de pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes	5
<b>Total</b>		<b>27</b>

Los datos se sometieron a un análisis de contenido mediante el levantamiento de categorías. En una primera etapa, se identificaron núcleos de significado en cada uno de los grupos de discusión, a partir de lo cual se procedió a una categorización descriptiva y emergente (triangulación vertical). La siguiente fase implicó la reagrupación categorial (categorización axial) a partir del cruce y la comparación de las categorías emergentes entre los grupos (triangulación horizontal) y su definición, la cual se basó en la literatura y en el propio modelo educativo y de inclusión de la Universidad de Chile. Finalmente, se realizó una categorización analítica selectiva, donde se definieron dos macrocategorías a partir de la saturación de los datos y del establecimiento de relaciones entre las categorías. La primera, relacionada con los desafíos e implicaciones de «nombrar» a los grupos prioritarios, constituida por las subcategorías «Peligros del nombrar» y «El acto de nombrar como acto político». La segunda, referida a las barreras institucionales y fronteras relacionales, que analiza las subcategorías «Las fronteras relacionales» y «Los saberes como barreras y fronteras».

### 3. Resultados y discusión

#### 3.1. Desafíos e implicaciones de nombrar a los grupos prioritarios

En los cuatro grupos de discusión se dialoga en torno al ejercicio de seleccionar, clasificar y nombrar a los grupos y colectivos de estudiantes que la institución ha priorizado en

las políticas de equidad e inclusión. Dicho ejercicio incorpora y deja fuera a estudiantes según el modo de nombrar. Así, no es lo mismo nombrar como prioritario a un grupo de estudiantes con discapacidad o diversidad funcional, pertenecientes a una etnia o de culturas no dominantes, en cada caso diferentes estudiantes serán convocados a los acompañamientos.

Las denominaciones de los cuatro grupos prioritarios, de acuerdo con lo señalado por los/as participantes, ha sido producto de una exhaustiva revisión de la literatura especializada, los acuerdos internacionales y la legislación nacional. No obstante, no siempre las características por las cuales se incorpora al estudiantado a un grupo prioritario se corresponden con las realidades experimentadas ni con las necesidades requeridas. Ello, porque los/as estudiantes tienen diversas trayectorias de vida y escolares, han desarrollado distintas habilidades y competencias y se insertan en carreras con culturas socio-profesionales diferentes entre sí. Esto último, implica no solo comprensiones y resistencias diferentes a las políticas de equidad e inclusión institucionales, sino también, prácticas de exclusión con intensidades diferentes. Así, las discriminaciones hacia una mujer en carreras como Educación Parvularia no son las mismas que la experimentada en carreras científicas. Dicha consideración permite tomar conciencia que las discriminaciones y exclusión tienen un componente relacional y contextual del que no se tiene mucho conocimiento. Por ello, como se plantea en GD2, aunque «la definición de los grupos prioritarios esté basada en grandes estudios, (...) no sabemos cómo eso se expresa en la realidad de cada carrera» (GD2:6F).

Asimismo, la Universidad debe responder a las normativas nacionales, lo que ha implicado un choque de paradigmas en la denominación de algunos grupos, específicamente, la tensión se presenta en la categoría «Personas con discapacidad» y la perspectiva de la «diversidad funcional». El concepto de discapacidad anclado a un enfoque biomédico, disiente del paradigma que orienta las políticas de equidad e inclusión de la Universidad de Chile. Esta disputa de sentidos queda patente en un participante que expresa: «luchamos porque la política dijese desde la perspectiva de la diversidad funcional (...) aunque tuvimos que mantener “discapacidad” por la política nacional» (GD1:4F). Esta lucha busca trascender el enfoque de la carencia para reconocer a personas funcionalmente diversas, como es el caso de las neurodivergencias, quienes no habrían sido convocadas a procesos de acompañamiento bajo el rótulo tradicional de <<discapacidad>>. De este modo, se desplaza el foco desde el déficit individual hacia la urgencia de dismantelar las barreras institucionales.

En estos 15 años de políticas de equidad e inclusión, la Universidad de Chile ha comprendido que la propia interpelación no es suficiente, aunque necesaria, sino se acompaña de una interpelación a la sociedad y al Estado con la finalidad de generar políticas públicas que garanticen el derecho a la educación de los colectivos que han sido excluidos sistemáticamente. Este imperativo ético y político no puede abordarse en solitario; requiere la conformación de redes con otras instituciones y con los colectivos que demandan reconocimiento, como plantean participantes del GD1:

«El rol, particularmente de la Universidad de Chile, es poder avanzar, pero también poder interpelar la política pública para que esto se transforme en un circuito más virtuoso. (...) no solo redes de conocimiento con otras instituciones (...) con los territorios, con todos los colectivos» (GD1:5F).

En consecuencia con lo anterior, la visibilización de ciertos grupos prioritarios ha sido fruto de un ejercicio de escucha a las demandas de los propios colectivos universitarios, quienes han denunciado prácticas discriminatorias enquistadas en la institución, como es el caso de «la toma feminista en 2018, la que mostró (...) que la misma estructura de la universidad es sexista» (GD3:4F). Esta constatación, que evidencia violencias transversales que no solo afectan a las mujeres sino a las disidencias sexuales, precipitó la necesidad política de resignificar y nombrar a este grupo prioritario bajo el nombre de <<Diversidades, disidencias sexuales y de género>>.

### 3.1.1. Peligros del nombrar

En los grupos de discusión se identifican dos peligros latentes al otorgar un nombre a los grupos prioritarios. El primero, refiere a posibles prácticas de estigmatización en las que desaparecen las historias de vida, capacidades, subjetividad de quienes integran dichos grupos, que según Mascayano y otros (2015) genera un «profundo descrédito y desvaloración social (...) [pues] se refieren comúnmente a la eventual (...) debilidad e inutilidad de estos individuos (...) [que] conduce, generalmente, a que se generen actitudes y actos discriminatorios de rechazo u omisión hacia ellos» (p. 53). De este modo, el problema es de «un pobrecito» (GD2:7F) a quien se le otorga un beneficio, más que restituir un derecho históricamente negado. Peligro de discriminación que es percibido por quienes integran los grupos prioritarios:

«Los estudiantes conversan sobre sus puntajes: ¿Tú diste la prueba? ¿Cuánto sacaste? (...). Y al joven de cupo indígena le da hasta un poco de vergüenza decir que entró por el cupo indígena (...)» (GD4:5F).

Un segundo peligro reside en la homogeneización: presuponer las mismas necesidades para todos/as por igual, por el mero hecho de compartir la etiqueta de un mismo grupo prioritario. Por el contrario, es imperativo reconocer que cada estudiante tiene realidades de vida muy diferentes entre sí, han desarrollado diversas competencias, en consecuencia, resulta improcedente diseñar programas únicos y estandarizados, bajo la premisa que experimentan las mismas necesidades y carencias, sin visibilizar sus potencialidades. El objetivo, tal y como advierte un participante, es «no quedarse en la universidad de la beneficencia, en la universidad de la caridad, en un modelo de universidad que vea vulnerables (...)» (GD4:4S). De allí, la relevancia de estar atentos a «la reproducción de ciertos discursos segregatorios, que aún están presentes en la universidad» (GD2:3S).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, el desafío de visibilizar y nombrar a los grupos prioritarios ha sido una tarea compleja en la institución. Al respecto, subyacen dos interrogantes en las políticas de priorización: ¿A quiénes van dirigidas las políticas y los programas? y ¿Cuáles son las acciones requeridas? La primera pregunta exige caracterizar y nombrar, mientras que la segunda, el despliegue de un imaginario respecto a la otredad de quienes han sido priorizados. Como señala GD2:1S: «no es tan fácil clasificar en este caso, para nosotros es sumamente difícil (...). Agruparlos en categorías cerradas no da cuenta de esa diversidad».

Cabe destacar, que «en todo acto de nombrar (...) se establece la relación de las palabras con lo que representan (...)» (Foucault, 1975, p.121). En consecuencia, no es lo mismo nombrar a un grupo de un modo u otro, porque pueden representar enunciados muy diferentes dependiendo de su relación con ciertas prácticas discursivas. Un enunciado no es solo verbal, sino también las prácticas culturales, incluso, las formas arquitectónicas o

los modos de distribución de los espacios, en la medida que cristalizan y enuncian modos de comprensión de la realidad, que suelen perdurar en diversas épocas históricas, aunque con diferentes manifestaciones. Esto quiere decir, que un enunciado siempre refiere a ciertas regularidades materiales (Deleuze, 2013), es decir, modos en que transcurre el fenómeno en un medio instituido, como lo es una institución universitaria. Así, el enunciado de que la universidad es para una elite intelectual puede manifestarse a través de distintas palabras, frases o actuaciones muy diferentes, por ejemplo, a través de un riguroso sistema de selección o en las afirmaciones de un docente que se niega a cambiar sus métodos de enseñanza o evaluación porque no quiere bajar la calidad de la formación. La fuerza histórica y permanencia de los enunciados vuelve complejo el propósito de las políticas de equidad e inclusión, tal y como advierte un participante:

«Hay una especie de coraza y de ‘no voy a regalar las notas’, ‘no voy a formar académicos mediocres’ (...) pero nos falta romper esa coraza, ese paradigma. Estamos en una universidad que es —lo digo con mucho pudor— particularmente elitista. No cualquiera entra a la U. Chile y la U. Chile se vanagloria de eso también. Esto es parte del orgullo de la institución, de que no entra cualquiera» (GD2:5S).

Para Foucault (1968), un medio instituido como una institución universitaria, opera como un complejo régimen de luz: una maquinaria que ilumina y hace ver de un determinado modo, permitiendo visibilizar y a la vez ocultar ciertas prácticas y sujetos. Lo relevante es comprender que la universidad como dispositivo cultural, no se limita a hacer visible una condición preexistente, sino que la ha construye (Deleuze, 2013); es ella la que produce, por ejemplo, la etiqueta del sujeto incapaz, con bajo nivel cultural o carente.

Dicha construcción histórica se remonta a las etapas fundacionales de las universidades latinoamericanas que se construyeron como dispositivos al servicio de un proyecto nacional unitario, centralista y eurocéntrico, conformando una institucionalidad universitaria elitista, meritocrática y normalizadora, que excluyó sistemáticamente tanto a los grupos sociales subordinados como a las diversidades socio-culturales e identitarias. Así, los sectores populares, obreros, campesinos, indígenas, mujeres o personas con discapacidad, que habitaban el espacio territorial del país, quedaron excluidos de la educación superior (Ruiz, 2010).

Durante el siglo XX y, especialmente, en las primeras décadas del siglo XXI, el sistema universitario da cuenta de las crisis y de los cambios sociales, políticos y culturales de la sociedad, lo que lleva a la inclusión paulatina en la educación superior de grupos y comunidades históricamente excluidos, en una lógica de ampliación y resguardo de derechos sociales como la educación, en el marco de la valoración, vigencia y promoción de los Derechos Humanos (Ruiz, 2010; Gedda y Carrasco, 2023). Así, las políticas dirigidas a los grupos prioritarios solo tienen existencia porque en las universidades se ha mantenido hasta la fecha la herencia de estructuras excluyentes, como se señala en el GD2:

«¿Por qué tenemos que nombrar la discapacidad? ¿Es porque se invisibiliza o porque no está considerada? Entonces, también, hay un proceso de resistencia [al nombrar de un modo u otro] en el cual (...) de algún modo somos cómplices (...) Hay un desafío, creo yo, de que el concepto trae aparejado la necesidad de nombrar algo que no está (...) en la educación superior» (GD2:7F).



### 3.1.2. El acto de nombrar como acto político

Una de las principales complejidades para nombrar a los grupos a quienes van dirigidas las políticas de equidad e inclusión es que todo ejercicio de nombrar se realiza a partir de ciertos imaginarios, marcos de creencias, visiones de mundo y de quienes son los unos (que no requieren ser incorporados en los grupos prioritarios) y quiénes los otros (que sí requieren de dichas políticas). El ejercicio de nombrar es, por tanto, eminentemente político, pues entran en conflicto visiones de mundo y relaciones de poder imbricadas en la toma de decisiones. Reflexión que es discutida en el GD1:

«Las cosas se nombran de la forma en la que se comprenden y como se quieren entender (...) En la UChile al menos existe la dimensión más política (...) tiene que ver con una visión más crítica de un modelo hegemónico de normas. (...) La política de inclusión y discapacidad en perspectiva de la diversidad funcional había gente que no quería que se llamara así (...) Igual hubo discusión al respecto, pero ganó finalmente esa visión, por eso quedó la política con ese nombre» (GD1:6F).

El acto de nombrar conlleva, inevitablemente, un ejercicio de clasificación y distribución del estudiantado. Operación que, según Foucault (1975), despliega una doble función: por una parte, busca «jerarquizar las cualidades, las competencias y las aptitudes» (p. 169), — lo que en este contexto habilita el diseño de apoyos mediante políticas afirmativas—; pero, por otra parte, opera como un mecanismo de individualización y diferenciación. En este escenario, los quince años de políticas de equidad e inclusión en la Universidad de Chile han abierto un espacio permitido para profundizar en discusiones políticas relevantes, entre estas: quién nombra, qué se nombra, cómo quieren ser nombrados los sujetos a quienes dicho nombre etiqueta:

«Uno de los temas respecto del nombre (...) es que traté de usar los conceptos emergentes, que aparecen en la resistencia más política, pero muchas personas me señalaban para qué. Se preguntaban: ‘¿Soy una persona en situación de discapacidad o con discapacidad?’ Uno le preguntaba: ‘¿y cómo quieres que te diga?’: —Da lo mismo, no hay problema— (...) Me decían los estudiantes: ‘dígame autista’ (...) Al parecer esta discusión de los conceptos no está tan clara» (GD1:7F).

En las formas de nombrar a los grupos prioritarios se juegan posibilidades de cambio y transformación, por ello, en la Universidad de Chile se llevan a cabo intensos procesos de reflexión que son constantemente revisados y ajustados a partir de acuerdos institucionales que van actualizando y transformando las maneras de ver, entender y actuar ante la construcción de una universidad que corporice un modelo educativo comprometido con la equidad e inclusión, la igualdad de género y la no discriminación, que implica una mirada desde la potencia y no desde la carencia, puesto que: «*los talentos están repartidos de manera igualitaria, independiente del estrato socioeconómico y sociocultural*» (GD2:8S).

Dichos procesos de reflexión han permitido, como plantean en el GD1, tomar conciencia de las implicancias del modelo «capacitista» que suele prevalecer en las universidades, es decir, un modelo orientado por la «utilidad capitalista y sus posibilidades de éxito» (Loja *et al.*, 2013), que focaliza los apoyos en los individuos para capacitarlos en la integración a un mundo laboral considerado normal y que invisibiliza la incidencia de

los contextos institucionales y sociales en las posibilidades y oportunidades que gozan los sujetos, lo que implica la reproducción de la opresión:

«Nosotros partimos capacitistamente (...). Pienso que el capacitismo como opresión de nuestra existencia, de nuestra vida, nuestro cuerpo es un debate que todavía no se ha dado dentro de este espacio, porque es contracultural y buscamos la excelencia (...) Todavía sigue este discurso de los mejores estudiantes (...) eso está muy en el alma de la universidad (...) y eso tiene directa relación, finalmente, con una mirada muy capacitista y de educación homogeneizante» (GD1:6F ).

Implementar las políticas de equidad e inclusión implica transitar las contradicciones entre la vivencia de habitar dos universidades. Una, centrada en la excelencia de los mejores. Otra, en construcción de un nuevo sello transformador basado en principios y valores orientados por una universidad para todos/as:

«La universidad Chile tiene un alma occidental que busca formar profesionales con ciertos perfiles. Y, por otro lado, está este esfuerzo de tratar de que se respeten los saberes ancestrales, la interculturalidad, se respete aquí, respete allá (...). Me da la impresión de que queremos que convivan dos almas en la misma universidad (...)» (GD4:1S ).

Dicha toma de conciencia no solo ha permitido criticar la perspectiva capacitista sino la necesidad de un proceso iterativo a partir de la constante reflexión conceptual de las adscripciones que implican las políticas y las acciones emprendidas, así como, la convicción de que todo debe ser sometido a revisión, pues el solo ejercicio de identificar a grupos prioritarios no garantiza la superación de un paradigma excluyente en la construcción de universidad, como señala un participante:

«Todo el proceso que significa esto, el proceso es iterativo, además hay que dar vueltas, vueltas y vueltas para ir logrando aquellos diseños que nos convocan de mejor forma» (GD1:7F).

### **3.2. Entre Barreras institucionales y fronteras relacionales**

La literatura internacional de los últimos años ha asumido una perspectiva crítica al paradigma individualizante en educación, pues dicha perspectiva oculta que la sociedad y las instituciones, en este caso las universidades, producen y reproducen la exclusión, por tanto, se trata de una lectura estructural y política del fenómeno. El giro de sentido al que nos invita el concepto de educación inclusiva implica dejar de poner el foco en los individuos y hacerlo sobre la institución, más específicamente, en los obstáculos y barreras estructurales que dificultan a ciertos colectivos el acceso, permanencia y egreso de la universidad. Este giro paradigmático ocupa un lugar en los diversos grupos de discusión:

«La barrera nos saca del enfoque de integración al enfoque de inclusión (...) pone el foco, no en la persona y sus características, sino que en lo que está haciendo la institución para levantar o poner ciertas barreras para el aprendizaje, la participación y el acceso» (GD1:3C).

El concepto de barrera, desde una perspectiva histórica, permite una toma de conciencia del rol de las universidades en la construcción de proyectos de sociedad. En el

caso de la Universidad de Chile, al asumir entre sus valores orientadores el acceso y desarrollo con equidad e inclusión de estudiantes de distintos niveles sociales se hace cargo de la constitución una universidad consciente de dichas barreras y de su intento por derribarlas, como lo plantea un participante del GD4.

«La universidad no es estática, no es una cosa que se quedó en su fundación, sino que tiene que hacerse cargo de los errores históricos que ha propiciado. En ese sentido, creo que es importante el enfoque de derechos nuevamente y creo que es importante ver esto como una posibilidad» (GD4:4S).

Por su parte, las barreras y los facilitadores no afectan de igual modo a integrantes de un mismo grupo prioritario. No obstante, en algunas ocasiones «cuando hablamos desde la barrera institucional, no aparece la identidad de la persona» (GD1:4F), la que queda oculta bajo la etiqueta del grupo prioritario. De allí, que algunas reflexiones en los grupos discusión giran en torno a la determinación de indicadores que actúan como barreras institucionales más que en la focalización de acciones para grupos con integrantes muy diversos entre sí, sobre todo teniendo en consideración la perspectiva interseccional a la que se hizo referencia en la introducción. Así, la propuesta que se dialoga en los grupos de discusión es la construcción de:

«indicadores que permiten generar un compuesto a partir de lo que un estudiante podría tener más o menos desarrollado en términos de las distintas situaciones que les toca vivir, (...) de modo que no se generen categorías cerradas» (GD2:1S).

Los indicadores de inclusión educativa, en la medida que refieren a características observables en diferentes dimensiones de la experiencia formativa (políticas, culturas y prácticas), comprometen directamente el accionar de las instituciones universitarias, ya que permiten visibilizar barreras y facilitadores para el aprendizaje y la participación de todas/os las/os estudiantes, sobre las cuales la institucionalidad puede y debe actuar para hacer efectivo el derecho social a la educación (Booth y Aiscow, 2000; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014). Es así como la Universidad de Chile incorpora este índice en vistas de «la eliminación de barreras para el aprendizaje, la participación y el cambio mediante indicadores que impactan en las dimensiones de políticas, culturas y prácticas» (Devés y otros, 2024, p.177). El desarrollo de indicadores de inclusión ha permitido generar algunas reflexiones entre quienes participan de los grupos de discusión referida a:

- a. La necesidad de generar planes de acción en clave interseccional, es decir, analizar «de forma integrada las vulnerabilidades y sus impactos diferenciales, no como condiciones aisladas sino interconectadas que se cruzan en la subjetividad de una persona (...) dirigidas al desarrollo de acciones afirmativas con impacto en la reconstrucción del tejido social» (Giraldo, 2023 p.38). Ello implica una mirada multidimensional del modo en que es afectado cada sujeto por las múltiples discriminaciones, dependiendo de las estructuras de opresión por la que transite, así, un estudiante categorizado en un grupo prioritario determinado, por ejemplo, discapacidad, vivirá su tránsito por la universidad de modo diferente si a la vez es indígena, pobre, mujer o según la carrera que curse.

- b. Prever consecuencias no deseadas en la aplicación del principio de igualdad de oportunidades, por el cual, cuando se compite «por la obtención de un bien escaso (...) se tomen en consideración las situaciones particulares de los participantes, es decir, (...) [ante] condiciones dispares e inequitativas (...) se busque equilibrar los puntos de partida entre ellos» (Rodríguez, 2015, p.41). Para tales efectos se implementan acciones afirmativas dirigidas a grupos o colectivos prioritarios. No obstante, dichas acciones corren el peligro de no reconocer talentos y capacidades de las personas adscritas a aquellos colectivos, debido a procesos de homogeneización y generalización, por ello, «la adopción de las acciones afirmativas no garantiza la reversión o eliminación de la discriminación» (Ramírez, 2023, p.153).
- c. La comprensión de que la educación inclusiva es una tarea de toda la comunidad, no solo de las unidades encargadas o de quienes integran los grupos prioritarios, pues implica la transformación de las prácticas pedagógicas, relacionales, sociales. Ello es percibido en los grupos de discusión como una tarea pendiente, pues no siempre la comunidad se muestra interesada en participar del debate y de las transformaciones necesarias como se señala en el GD1: «Vivencio que la gente se conforma de que otra persona haga ese trabajo (...) siento que (...) debe ser más colaborativo, más colectivo» (GD1:2C).
- d. La valoración de «una decidida postura institucional y de las autoridades respecto de que esto no es solo importante, es de derechos humanos, es justicia social (...) Cuando la autoridad está convencida empieza a crear líneas importantes y posibles cambios que influyen en los docentes» (GD1:5F). Compromiso, que se concretiza en la generación de estructuras permanentes para la implementación, seguimiento, evaluación y propuestas de diseño de políticas y acciones que vayan impactando las prácticas universitarias a través de la eliminación de barreras.

La generación de indicadores de inclusión es concordante con los enfoques actuales de la educación inclusiva que pasaron «de considerar la eliminación de barreras que limiten al alumno a ejercer su derecho a la educación, (...) para contemplar no solo a los grupos en riesgo de ser excluidos o marginados sino a todos los alumnos, su progreso y culminación» (Partal, Goujup y Vigier, 2023, p. 16). Sobre todo, porque dichas barreras pueden darse en diversos momentos del tránsito por la universidad, incluso, por situaciones puntuales o transitorias que afectan no solamente a los/as estudiantes de los grupos prioritarios.

### 3.2.1. Fronteras relacionales

Poner el foco en la convivencia, la participación, el empoderamiento y en la construcción de lo común desafía a pensar en clave de fronteras de inclusión y no solo en las barreras, es decir, desde el mundo de vida de los/as estudiantes donde se producen encuentros y desencuentros entre diferentes grupos, produciéndose tensiones o marginaciones debido a las diferencias culturales, sociales, simbólicas, tal y como señalan en el GD1:

«Desde los feminismos se ha trabajado la frontera, los bordes y los límites. La barrera (...) es realmente un obstáculo que impide tu acceso, literalmente (...) no habla de derribar esta barrera, (...) sino que habla de cruzar fronteras» (GD1:3C) .

Se podrían eliminar las barreras de acceso, permanencia y egreso de la universidad, no obstante, cada grupo o individuo podría permanecer separado de los otros grupos sociales, debido a fronteras que delimitan territorios simbólicos. Cada cual podría aprobar las asignaturas, gracias a las redes de apoyo implementadas, pero hacerlo en solitario o acompañado de pequeños grupos cerrados, sin dialogar ni convivir con otros grupos universitarios de estudiantes, docentes, funcionarios. Al respecto, en el GD2 se señala que «los estudiantes evitan ir a talleres, quieren solo cosas individuales (...) Ha cambiado las características de los estudiantes postpandemia (...) porque les da pánico [el otro]» (GD2:7F).

Favorecer la educación inclusiva, entendida como participación real en la construcción de un proyecto de universidad, implica la generación de un plan más integral, donde se ofrezcan oportunidades para ir abriendo las fronteras entre grupos y estudiantes que permita fortalecer el tejido social en un país cuya educación ha sido conscientemente estructurada por clase social (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2004).

Pensar la educación inclusiva en clave de frontera permite visibilizar los límites simbólicos entre grupos e individuos al interior de la institución universitaria, incluidas las propias fronteras de los/as estudiantes de los grupos prioritarios. De este modo, fortalecer la construcción de redes, diálogos, participación se transforma en «aquellos momentos potentes en los que se cruzan las fronteras, se enfrentan las diferencias, se produce un debate y surge la solidaridad» (Hooks, 2021, p.178). En este sentido, la dimensión relacional es tan relevante como la académica en la educación inclusiva:

«Estudiantes con discapacidad y neurodiscidentes han comentado que la dimensión relacional es lo más importante, no la académica (...). Esa dimensión relacional es tremendamente importante en una universidad donde queremos que nuestros estudiantes tengan un desarrollo integral (...) Una dimensión no cuantificable que tiene que ver cómo me vínculo con otro» (GD1:5F).

Un aspecto relevante y poco abordado en la construcción de redes y en la participación estudiantil se refiere a la necesidad de que los/as estudiantes de los grupos prioritarios dejen de lado «una postura pasiva: (...). En último término, acaban sintiendo que lo único que pueden hacer es aceptar o rechazar las normas que se les imponen» (Hooks, 2021, p.238). Muy por el contrario, deben reconocerse como sujetos activos, portadores de saberes, cultura, ideas y como un aporte a la institución universitaria. Para ello, la propia institución debe «promover la autonomía de las y los estudiantes, respetando sus identidades y sus condiciones personales con acciones transversales de empoderamiento. La vinculación entre pares, niveles, roles, en el quehacer académico y cotidiano universitario, promueve el agenciamiento y el trabajo en red» (OEI, 2021, p.8).

### **3.2.2. Saberes como barrera y frontera**

Un desafío relevante que actúa a la vez como barrera y frontera son los saberes y competencias determinadas en los perfiles de egreso de las carreras, que no siempre están abiertos a la diversidad cultural y epistémica, lo que implica para algunos/as estudiantes adaptarse a ciertas formas de ver y percibir el mundo diferentes a su propia cultura, cosmovisión e identidad, bajo el supuesto que se les debe entregar la misma formación para que enfrenten el mercado laboral, como se problematiza en el GD4:



«Cuando hablamos de darle facilidades académicas o herramientas de apoyo [me dicen las carreras], no perdamos de foco que el propósito de este estudiante (...) es que salga con el mismo perfil que la universidad definió para esa carrera (...) de lo contrario estamos perjudicando al joven, porque no le estamos dando lo que él buscaba, que es salir de una universidad con un perfil profesional definido y que le garantiza que va a tener inserción en el mercado laboral» (GD4:5F).

El desafío en este ámbito es reducir las barreras producidas por perfiles de egreso únicos y abrir las fronteras a diversos grupos culturales con el diseño de itinerarios formativos flexibles y con perfiles de egreso que, si bien, pueden tener una base común, incorporen sellos formativos diferenciados, sobre todo considerando las diversas demandas sociales y de un mundo laboral cambiante, como señala un participante del GD4:

«Estudí en Alemania y ahí sí existían perfiles diversos, donde cada persona, no por su condición cultural, sino que incluso por sus propios intereses, podían acomodar sus estudios con mucha mayor flexibilidad y, por lo tanto, cada profesional también tiene un sello único y eso le da mucha riqueza a la profesión» (GD4:5F).

Una educación inclusiva implica abrir las fronteras lingüísticas, culturales, de saberes lo que, necesariamente, debe impactar la labor académica, porque «cuando estamos hablando incorporar nociones de cultura, epistemes de otro pueblo, no podemos olvidar que estas se realizan en una lengua que existe (...) El ejercicio de realizar la labor académica en mapudungun es posible, es factible (...)» (GD4:4S). El desafío y responsabilidad que perciben quienes participaron del GD4 tiene relación con la «necesidad de reconocimiento cultural y lingüístico y necesidad de participación política y responsabilidad social» (GD4:3C). No se trata solo de titularse de una carrera universitaria, sino también del reconocimiento y valoración de visiones de mundo y de culturas diferentes. Al respecto:

«Entrar a la universidad es como viajar a otro país, porque te hablan en un idioma diferente, (...), es sumergirse en otra cultura (...) si bien no tienen un capital que coincide con el capital hegemónico que se solicita en la universidad tienen otros capitales diferenciados de navegación institucional» (GD2:8S).

Por su parte, la comprensión de la educación inclusiva desde la apertura de fronteras académicas ha implicado para la Universidad de Chile la valoración de capitales culturales diferenciados y su incorporación en la producción de conocimiento, de este modo se ha dado la «posibilidad que jóvenes que vienen de distintos pueblos realicen memorias asociadas a la comunidad y a las realidades que viven» (GD4:5F). Además, se han conformado grupos académicos para «investigar el aula sobre docencia en relación con la discapacidad (...) donde los estudiantes participan haciendo memorias, por ejemplo, respecto de cómo aprenden las personas con discapacidad» (GD1:3C). En este sentido, la participación debe ser en todos los ámbitos «no solo en el plano de la organización estudiantil y el liderazgo, sino que también pueden y deben darse en el plano académico y de investigación» (OEI, 2021, p.8).

## 4. Conclusiones

La toma de conciencia, por parte de profesionales, docentes y estudiantes que participan e impulsan la implementación y seguimiento de las políticas de equidad e inclusión en la Universidad de Chile ha permitido avanzar a miradas más integrales, multidimensionales e interseccionales respecto a las barreras que experimentan los grupos históricamente excluidos de la educación superior. Mediante esta aproximación, se reconoce a cada estudiante en su situacionalidad, identidad, capacidades y potencialidades; como un ser humano único, con voz, saberes y cultura, con derecho a participar de la construcción de un proyecto común de universidad y no solo a adaptarse pasivamente a estructuras preestablecidas.

La educación inclusiva no solo se limita a eliminar barreras para el acceso, permanencia y egreso, ya que su remoción no garantiza la apertura de fronteras ni la participación efectiva. Un estudiante puede egresar con éxito académico, pero habiendo vivido años de discriminación. De allí, la relevancia de implementar estas políticas con perspectiva crítica, pues permite relevar los aspectos relacionales y la necesidad de construcción de lo común, a partir del concepto de fronteras de inclusión. Este enfoque se centra en el mundo de la vida universitaria y no solo en la disminución de barreras institucionales. No es posible una auténtica educación inclusiva si no se materializa la participación real y efectiva del estudiantado en el proceso de toma de decisiones que configura el entramado institucional. En este sentido, y como afirman Devés y otros (2024, p.175) la condición de posibilidad es ineludible: «se requiere de estudiantes de la diversidad empoderados para conocer e interactuar con esa diversidad». De este modo, los desafíos de la Universidad de Chile giran en torno a:

- Fortalecer la construcción de redes dentro y fuera de la universidad para avanzar en políticas y acciones que superen el enfoque biomédico y la noción del déficit y bajo nivel cultural instalada socialmente. Por el contrario, la Universidad de Chile ha adscrito a enfoques que reconocen los capitales diferenciados de los/as estudiantes como aporte en la construcción de una universidad donde dialoguen saberes entre sujetos igualmente válidos. Lo que implica incidir en la política pública.
- Considerar a los grupos prioritarios como referente fundamental para identificar barreras, estableciendo planes de acción heterogéneos que contemplen las diferencias, interseccionalidades, competencias y trayectorias de vida del estudiantado, así como la cultura socio-profesional de las carreras. Por lo tanto, el acto de nombrar a los grupos prioritarios debe someterse a una constante vigilancia epistemológica dadas las complejidades e implicancias que conlleva para los/as estudiantes ser considerados como parte de un grupo. Las palabras construyen realidad y los dispositivos institucionales construyen sujetos y subjetividades.
- Involucrar a toda la comunidad en la lucha por una educación superior como derecho humano sin exclusiones. Dicha tarea no debería ser abordada solo por quienes se desempeñan en las unidades correspondientes y por el estudiantado que ha sido históricamente excluido, a quienes se solicita realizar un esfuerzo de adaptación a una universidad que no cambia estructuralmente, por el contrario, debiese ser una tarea de toda la comunidad.
- Continuar identificando barreras institucionales y su incidencia en las trayectorias formativas del estudiantado, con el objetivo de eliminarlas. Al mismo tiempo, idear

planes de acción que reconozcan las fronteras relacionales entre integrantes de la comunidad, incluidos los propios grupos prioritarios, pues las discriminaciones tienen un fuerte aspecto simbólico, a partir de marcos de creencias, visiones de mundo y valores fuertemente arraigados en los modos de convivir, que pueden reproducir prácticas de segregación y exclusión. Se trata de derribar barreras, a la vez, que cruzar fronteras, a través de procesos de participación con incidencia en la construcción de un proyecto común de universidad, donde la diferencia no sea un problema sino una fortaleza.

- Sustener el compromiso institucional y las estructuras que dan soporte a las políticas de equidad e inclusión, pues sin ellas los avances no habrían sido posibles. Es fundamental contar con una institucionalidad fuerte que asigne recursos diversos, aunque se reconozca que nunca son del todo suficientes, pues ello, ha sido un soporte vital en la Universidad de Chile en la implementación de estas políticas.
- Avanzar para que las acciones que concretizan las políticas de equidad e inclusión permeen la dimensión académica, posibilitando una transición hacia perfiles de egreso más flexibles que incorporen los saberes y necesidades de diversos grupos sociales, así como la posibilidad de desarrollar nuevos temas de investigación, con nuevos enfoques epistémicos. No se debe olvidar que la formación universitaria reproduce y produce saberes, lógicas de razonamiento, visiones y modos de actuar en el mundo.
- Mantener los procesos de reflexión y sistematización en torno a las políticas y las acciones implementadas, desde una perspectiva crítica y de toma de conciencia de las propias prácticas «a pesar de estar integrados en la estructura institucional» (Devés y otros, 2024, p. 175). Esto implica un compromiso político sostenido en el tiempo, puesto que los cambios estructurales y culturales se caracterizan por su lentitud.

Finalmente, podemos afirmar que la Universidad de Chile ha recorrido un camino de 15 años que no tiene vuelta atrás. Este avance se ha sostenido en constantes procesos de reflexión y toma de conciencia que han permeando lentamente la institución. Como se infiere del análisis de los grupos de discusión, las políticas de equidad e inclusión sirven de marco para procesos vivos, dialogados, reflexionados y autocríticos, donde se valoran los avances, pero también se tienen presentes las deudas y desafíos pendientes, en coherencia con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

## 5. Referencias

- Achoy, J. y Jiménez, F. (2023). Equidad con calidad en la Educación Superior: estudio sobre la Universidad de Costa Rica. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(1), 31-52. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i1.pp31-52>
- Booth, T y Ainscow, M. y (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Azorín Abellán C. M. y Martínez Montes C. (2023). Educación inclusiva en tiempos de pandemia. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 57-67. <https://doi.org/10.5209/rced.76761>

- Cantas, J., y Quesada, J. (2021). El uso del enfoque del estudio de caso: Una revisión de la literatura. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 775-786. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.236>
- Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (2018). *Declaración de la CRES 2018*. <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf>
- Deleuze, G. (2013). *El saber: Curso sobre Foucault*. Cactus.
- Devés, R., Mora, M., Rilling, C. y Cabalin, C. (2024). Perspectivas teóricas e implementación de estrategias de equidad e inclusión en la Universidad de Chile (2010-2023). En Garrido, Ó. y Rivera, C. (Eds.), *Perspectivas y desafíos de las universidades públicas en Chile: marco institucional y resiliencia de las universidades estatales* (pp. 155-186). Editorial Universidad de Los Lagos.
- De Sena, A. (2020). *Vulnerabilidad, pobreza y políticas sociales*. CLACSO, Ciccus. Buenos Aires.
- Dworkin, R., Pons, H. y Maurino, G. (2014). *Justicia para erizos*. Fondo De Cultura Económica.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/856>
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI Editores.
- Giraldo, M. (2023). Interseccionalidad. Una definición desde el pensamiento complejo. *CIEG, Revista del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 61, 22-40. <https://revista.grupociieg.org/wp-content/uploads/2023/04/Ed.6122-40-Molano-Maria.pdf>
- Gedda, R., y Carrasco, J. (2023). Inclusión y acceso en universidades chilenas: El caso de la Política de Gratuidad. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 35(1), 365-395. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.630>
- González, M. (2021). ¿Educación Inclusiva o Inclusión Educativa? El orden sí altera el producto. *Normalista Hoy*, 4(2), 1-7.
- González de Rivera, T., Fernández-Blázquez, M., Simón, C., y Echeita, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: Una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, 53(1), 115-135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>

- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). *Índice de Inclusión para Educación Superior*. Ministerio de Educación, República de Colombia. Bogotá. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf)
- Kamberelis, G. y Dimitriades, G. (2015). Grupos focales. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coord.). *Métodos de recolección y análisis de datos*. (pp. 494-523). Gedisa.
- La Barbera, M. (2017). Interseccionalidad. *EUNOMÍA. Revista En Cultura De La Legalidad*, (12), 191-198. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/3651>
- Leal Filho, W., Eustachio, J., Ferreira Caldana, A., Will, M., Lange Salvia, A., Rampasso, I., Anholon, R., Platje, J. y Kovaleva, M. (2020). Sustainability Leadership in Higher Education Institutions: An Overview of Challenges. *Sustainability*, 12(9), 37-61. <https://doi.org/10.3390/su12093761>
- Ley 21091 de 2018. *Sobre la educación superior*. 29 de mayo de 2018.
- Ley 21094 de 2018. *Sobre universidades estatales*. 5 de junio de 2018.
- Loja, E., Costa, E., Hughes, B. y Menezes, I. (2013). Disability, embodiment and ableism: stories of resistance. *Disability & Society*, 28(2), 190-203. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.705057>
- Marginson, S. (2024). *Higher education and public and common good*. Centre for Global Higher Education, University of Oxford.
- Mascayano, F., Lips, W., Mena, C. y Manchego, C. (2015). Estigma hacia los trastornos mentales: características e intervenciones. *Salud Mental*, 38(1), 53-58. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=SO185-33252015000100008](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO185-33252015000100008)
- Milanovic, B. (2019). *Capitalism, Alone: The Future of the System That Rules the World*. Harvard University Press.
- Organización de las Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3). Santiago.
- Oficina de Equidad e Inclusión, Universidad de Chile (2023). *MIES: Modelo de inclusión en educación superior Universidad de Chile* <https://uchile.cl/dam/jcr:efec16e3-3773-4064-a041-71557f7508a8/Modelo%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20Inclusiva%202023.pdf>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>



- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). *Avances hacia el ODS 4 en educación superior: desafíos y respuestas políticas en América Latina y el Caribe* (Código del documento: ED/HE/IESALC/WP/SP/2023/02). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000384366>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48153-la-encrucijada-la-educacion-america-latina-caribe-informe-regional-monitoreo>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible: Hoja de ruta*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. Francia.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004). Revisión de las políticas nacionales de educación. Chile 2004. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264106352-en>.
- Partal, C., Gorjup, M. T. y Vigier, H. P. (2023). Medición de la inclusión en la educación superior. *Revista RAES*, XV(26), 12- 29.
- Porto, L. y Ruiz, J. (2014). Los grupos de discusión. En Sáenz, K. y Tamez, G. (Coord.). *Métodos y Técnicas Cualitativas y Cuantitativas Aplicables a la Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 253-273). Tirant Humanidades México.
- Ramírez-López, G. M. (2023). Las acciones afirmativas y criterios sobre su aplicación en Latinoamérica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(S2), 151-161. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/647/640>
- Rodríguez, M. H. (2015). El lado oscuro de las acciones afirmativas. Una visión crítica. *Quid Iuris*, 28, 33-74. <https://biblat.unam.mx/hevila/Quidiuris/2015/vol28/2.pdf>
- Ruiz S., C. (2010). *De la Republica al mercado: ideas educacionales y política en Chile*. LOM ediciones.
- Ruiz, N. (2012). La definición y medición de la vulnerabilidad social: Un enfoque normativo”, *Investigaciones Geográficas*, 77, 63-74.
- Universidad de Chile (2022). *Política de Igualdad de Género*. <https://uchile.cl/dam/jcr:eb2a020d-2e39-4648-854d-0830b46376f5/Politicas-PoliticaIgualdadGenero.pdf>
- Universidad de Chile (2021). *Modelo Educativo*. <https://www.bachillerato.uchile.cl/portal/wp-content/uploads/2024/04/modelo-educativo-uchile.pdf>
- Universidad de Chile (2014). *Política de Equidad e Inclusión Estudiantil*. <https://uchile.cl/dam/jcr:69041f04-00f8-4025-9d74-6b47039027b0/politica%20de%20equidad%20e%20inclusion%20estudiantil.pdf>

- Valenzuela, J. P. y Yáñez, N. (2022). *Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia: dos décadas de avances y desafíos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Venegas-Ramos, L. y Sánchez Lara, R. (2024). Inclusión de las diversidades en Educación Superior: alcances y desafíos desde la justicia educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 175-193. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100175>