



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Becerra Sepúlveda, Carolina

Universidad del siglo XXI y la inclusión de la diversidad contemporánea en un enfoque intercultural

Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 20, núm. 43, 2021, pp. 75-93

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043becerra4>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243168246005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UNEM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Universidad del siglo XXI y la inclusión de la diversidad contemporánea en un enfoque intercultural

Carolina Becerra Sepúlveda
Universidad Mayor, Santiago, Chile.


Recibido: 25 de mayo 2020 - Revisado: 18 de agosto 2020 - Aceptado: 14 de octubre 2020

RESUMEN

Los cambios sociales de las últimas décadas, han revelado demandas explícitas a la Educación Superior. Entre ellas, las que provienen de grupos vulnerables, desafían a las Universidades a instalar mejoras tanto en las Prácticas Docentes como en la estructura institucional. En Chile, las universidades tradicionales han desarrollado iniciativas pioneras; sin embargo a nivel de universidades privadas, los registros en este tema son comparativamente escasos. La falta de estudios, incide en las estrategias que se implementan y en la concepción de los docentes en torno al enfoque inclusivo e intercultural. Esta investigación, adscrita al paradigma cualitativo, con un diseño etnometodológico, fue desarrollada en la Región Metropolitana y analiza las comprensiones de tres universidades privadas respecto a la diversidad, inclusión e interculturalidad. Los resultados revelan que el tránsito de estas universidades hacia el enfoque inclusivo e intercultural es un proyecto que recién comienza. Por el contrario, el enfoque multicultural aparece como una realidad manifiesta en estas instituciones, complejizando el arribo a acuerdos comunes en torno a la inclusión y el necesario avance hacia la educación intercultural.

Palabras Clave: Inclusión; diversidad; interculturalidad; universidad; docencia.

*Correspondencia: carolina.becerra@umayor.cl (C. Becerra).

 <https://orcid.org/0000-0002-8048-0707> (carolina.becerra@umayor.cl).

University of the 21st century and the inclusion of contemporary diversity in an intercultural approach

ABSTRACT

Social changes in the last decades have revealed explicit demands to Higher Education. Among them, the ones that come from vulnerable groups challenge Universities to install improvements in teaching practices, as well as in the institutional structure. In Chile, traditional universities have developed pioneering initiatives; however, in the case of private universities, registers in this topic are limited. The lack of studies impinges on the strategies that are implemented and in the teachers' beliefs around the inclusive and intercultural approach. The current research, conducted in the Metropolitan Region, analyses the appreciations of three private universities regarding diversity, inclusion and interculturality. Results reveal that the transition of these universities towards an inclusive and intercultural approach is a project that just begins. The multicultural approach is a clear reality in these institutions, making the arrival of common agreements around inclusion more complex and the necessary progress towards intercultural education.

Keywords: Inclusion; diversity; interculturality; university; teaching.

1. Introducción

El impacto causado por la diversidad en las aulas de Educación Superior (en adelante ES), es algo que comienza a despertar cada vez mayor interés, transformándose en una cuestión controversial que levanta variadas interrogantes acerca de sus alcances, tanto epistémicos como curriculares (Lehman, 2014; Navarrete, 2013; Vásquez y Alarcón, 2016). Además, genera encontradas reacciones respecto a los procesos que deben desarrollarse para garantizar el avance curricular de una multiplicidad de estudiantes en el sistema (Nuñez, 2017; Ocampo, 2014).

Hablar de diversidad constituye tanto un asunto complejo como enriquecedor, que amplía la mirada de los grupos sociales hacia las múltiples identidades y culturas que los componen. El desafío de la diversidad radica en la convivencia, donde la necesidad de instalar escenarios de interacción basados en el respeto mutuo debe transformarse en un punto de partida.

La convivencia de múltiples culturas al interior de las sociedades en un contexto de respeto nos remite al concepto de multiculturalismo. Para Stefoni, Stang y Riedemann (2016), el *multiculturalismo* "define tanto una situación como un enfoque" (p. 158) y alude a la convivencia de diversos grupos sociales, sin que ello se traduzca en un abandono del *status quo* de los grupos hegemónicos. De esta manera, en una sociedad pueden coexistir respetuosamente junto a la hegemonía: pueblos originarios, migrantes, personas con discapacidad, diversidad de género, etnias, etc; sin que ello suponga necesariamente una condición de igualdad para quienes la componen.

En América Latina, la diversidad y multiculturalidad se han visibilizado con fuerza en las últimas décadas, influenciadas por el fenómeno de la migración y movimientos de género, produciendo cambios que influyen sobre las principales instituciones sociales. Es así que, la ES en Chile ha sido un escenario donde se expresan las vivencias multiculturales, marcadas

durante los últimos años por manifestaciones de educación no sexista, enfoque de género y otros movimientos identitarios. Su visibilización ha originado profundas modificaciones en las estructuras institucionales (especialmente de universidades tradicionales), muchas de las cuales cuentan hoy con políticas e infraestructura orientadas al respeto de la diversidad de género y a cuotas para la inclusión de la mujer (Baeza y Lamadrid 2019; Berlien, Varela y Robayo, 2016; MINEDUC, 2017). Esta realidad no se explica con igual atención para la diversidad asociada a otras poblaciones vulnerables, como por ejemplo pueblos originarios, migrantes y discapacidad, quienes cuentan sólo con iniciativas locales en algunas instituciones.

La relevancia otorgada a estos movimientos instala en la discusión nacional la urgencia de atender la situación de *toda* la diversidad que compone el sistema de ES en Chile, y ello implica a estudiantes provenientes de pueblos originarios, etnias, discapacidad, migrantes, diversidad de género, entre otros. Este debate se complejiza si se considera que, en la práctica, las Políticas Públicas en este ámbito han priorizado especialmente al sistema de educación escolar (FUDEA, 2016); otorgando a la ES autonomía para la instalación de estrategias inclusivas.

Actualmente, se están realizando esfuerzos en algunas Casas de Estudios para la inclusión de determinados grupos vulnerables. Si bien estos pretenden apoyar la incorporación de estudiantes diversos al sistema, se trata de acciones puntuales, provenientes en su gran mayoría de instituciones estatales, y asociadas a necesidades específicas, sin que se considere una mirada holística a toda la amplitud del alumnado diverso. De esta manera, algunas casas de estudio cuentan con acciones para la inclusión de la mujer, otras para la inclusión de género (LGTBI), otras para pueblos originarios, etc. Además, se evidencia una fuerte orientación asistencialista, que difícilmente otorga voz a estos grupos desde una perspectiva intercultural. De esta manera, se reafirman las prácticas multiculturales que reducen los procesos de inclusión a acciones de integración, donde la diversidad se constituye en un grupo subalterno¹ (Gramsci, 1975) sujeto al *status quo* de la hegemonía.

Lo descrito hasta acá, pone de relieve la necesidad de instalar acciones concretas en ES, para transitar desde un enfoque multicultural hacia una Educación Intercultural, entendida como un espacio de relación plural y simétrica donde interactúa la amplia diversidad propia de un grupo social, validando las voces de *todos* sus integrantes. Y esto es especialmente necesario para que Chile pueda responder al llamado de la UNESCO (1998), que en su *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI* interpela a la ES a “el reto de contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural” (p. 22).

Para responder a los desafíos internacionales y la normativa vigente, el Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC), en su documento “*Bases para la construcción de una Política Inclusiva en ES*” (2017), propone criterios para situar la diversidad como condición de inclusión en las Universidades Estatales, en ámbitos específicos que incluyen la interculturalidad. El documento define primeramente criterios de *identificación de necesidades* para la formulación de Políticas Inclusivas, referidas a: participación, comunicación, articulación y flexibilidad. Posteriormente define criterios para la *identificación de buenas prácticas*, referidas a: disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. El texto finaliza con la definición de 5 criterios de *detección de políticas e iniciativas inclusivas*, mencionando: (1) consistencia entre el enfoque institucional y políticas e iniciativas inclusivas; (2) adecuación de la política implementada; (3) adaptación y pertinencia a la población; (4) estrategias metodológicas y (5) visión estratégica de la población inclusiva.

1. Concepto acuñado por Gramsci (1932) para referirse a una expresión de la experiencia subjetiva de un individuo en condición de subordinación, dada por una relación de dominación desde una hegemonía.

Si bien la propuesta del MINEDUC (2017) provee una aproximación interesante para observar los procesos de educación inclusiva e intercultural en el sistema de ES, es menester notar que este deja fuera al sistema privado. Por tal motivo, esta investigación recurrió a un análisis exhaustivo de la bibliografía en torno a la interculturalidad instalada en la ES chilena. Los hallazgos revelan un trabajo incipiente, caracterizado por reflexiones críticas sobre el tema y descripciones de una multiplicidad de estrategias exitosas en Universidades, especialmente públicas (Sanhueza et al, 2016; Tapia y Manosalva, 2012), sin evidencias sistemáticas respecto a la situación en Universidades Privadas.

Hasta acá, se puede apreciar que en general, las directrices públicas e investigaciones en torno al tema se restringen a experiencias puntuales y no incorporan de manera consistente la realidad de la ES privada. Analizar este asunto resulta un aspecto importante si se considera que las Instituciones Privadas en Chile componen el 55% del total de Universidades.

2. El enfoque inclusivo e intercultural en el espacio universitario chileno

Los constantes cambios que experimentan las sociedades abren tensiones, especialmente frente a la necesidad de generar apertura para comprender la diversidad. Una aparente solución a este asunto surge desde las concepciones de *asimilación e integración*. La primera se basa en la absorción de la diversidad, para homogeneizarla a las características propias del grupo dominante, debiendo los grupos minoritarios apropiarse de conductas, tradiciones y costumbres propias del grupo mayoritario (Park, 1950). Lo anterior, permitiría el paso hacia procesos de *integración*, según el cual un individuo proveniente de una minoría se inserta en la sociedad mayoritaria.

Uno de los problemas de los conceptos de asimilación e integración, es que generan experiencias de “añadidos” de nuevos individuos a grupos estructuralmente rígidos, sin acoger las variadas expresiones de una amplia diversidad de integrantes. Por esto, surgen nuevas voces que promueven la instalación de procesos inclusivos que visibilicen la riqueza de la diversidad (UNESCO, 2006).

En un contexto educativo, la *inclusión* supera la simple incorporación o integración de estudiantes diversos a las aulas hegemónicas. Este concepto demanda el reconocimiento de la *identidad* de cada uno de sus miembros y por tanto abandona la idea de “grupos mayoritarios”, entendiendo que las comunidades se componen de una amplia diversidad que debe ser reconocida, respetada y valorada.

Durante las últimas décadas, la idea de inclusión ha permeado a la ES, donde comienzan a visibilizarse grupos subalternos, que hoy demandan sus derechos educativos. En respuesta, el sistema de ES ha instalado políticas institucionales y recursos que propenden al ingreso, progreso curricular y egreso de una multiplicidad de estudiantes, pero no ofrecen estrategias para la convivencia de distintas cosmovisiones al interior de sus aulas. De esta manera, se evidencia la instalación de relaciones multiculturales de convivencia en espacios de tolerancia, sin que se traduzcan en experiencias comunes de intercambio y aprendizaje entre los diversos grupos (Muñoz y Marín, 2017; Núñez, 2017).

Las consecuencias de la multiculturalidad limitan la riqueza que supone la diversidad, e inciden con fuerza en los procesos de aprendizaje y en las prácticas docentes que se instalan en el aula (Amaro, Méndez y Mendoza, 2014). Por ello distintos autores coinciden en la importancia de avanzar una *educación inclusiva e intercultural* (Besalú, 2002; Dietz, 2017; Núñez 2017; UNESCO, 2006).

La *interculturalidad* se define como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo” (UNESCO, 2006). Para Besalú (2002), la interculturalidad es además

una cuestión de carácter sociopolítico, ya que no se pretende educar en igualdad a toda la ciudadanía en un contexto heterogéneo, sino que se espera que constituya una oportunidad para aprender a convivir con toda la diversidad en un *contexto inclusivo*. Atendiendo a esto último, la educación intercultural no se dirige sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es transversal a todos los integrantes de los grupos sociales, que deben educarse para la convivencia y reconocimiento del otro.

Sustentado en el enfoque inclusivo, la educación intercultural supone una convivencia simétrica y dialógica, que incorpora cosmovisiones y legitima sus voces, para la construcción de una nueva relación cultural. Si se insiste en su carácter inclusivo, entonces resulta imposible concebir la educación intercultural desde una mirada a la diversidad sexual, pueblos originarios y migrantes (Dietz, 2017). La exclusión de otras identidades implicaría una paradoja inexcusable tanto en términos epistémicos como prácticos. Por tal motivo, esta investigación sostiene la importancia fundamental de estudiar los procesos de educación intercultural incorporando a todos los actores que componen la diversidad de las aulas.

3. Antecedentes en torno a la inclusión de la diversidad en el sistema de Educación Superior chileno

Como generadora de investigación y formadora de profesionales y técnicos para la contribución a sus sociedades, la ES enfrenta desafíos que la llevan a adaptarse a los tiempos. En este contexto Tunnermann (2001), acusa una serie de contradicciones y exigencias “derivadas de diversos factores históricos y sociales asociados a los dramáticos cambios de la sociedad” (p. 19).

Dentro de estos cambios, los factores sociales son los que han impactado con mayor fuerza a las Instituciones de ES en las últimas décadas. Y la incorporación de la diversidad a sus aulas, ha implicado una reestructuración en la forma de concebir las prácticas docentes, interpellándola a transitar hacia un enfoque de Educación Intercultural. Esto es ratificado por la UNESCO (1998), que demanda a la ES una “mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico” (p. 2).

Las nociones de pluralismo y diversidad cultural, como principios constitutivos del enfoque inclusivo e intercultural, e instalados en el discurso de la UNESCO (1998), constituyen un temprano llamado a la instalación de nuevas perspectivas al interior de los sistemas de ES. Y este llamado fue acogido por algunas instituciones en el mundo, destacando América Latina con el caso de México, en un contexto de pueblos originarios (Dietz, 2012).

En Chile, los procesos de educación inclusiva e intercultural para la ES han sido lentos (Núñez, 2017) y se encuentran en una etapa de desarrollo incipiente (Vásquez y Alarcón, 2016). Los primeros avances emanan desde Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores (CRUCH), desarrollando iniciativas para operacionalizar propuestas concretas de atención de la diversidad. Así se puede mencionar: (1) el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP-USACH); (2) el Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales (PIANE-UC), (3) la Oficina de Equidad e Inclusión (U de Chile), entre otras. En este punto, es necesario mencionar el caso particular de la Universidad Católica de Temuco, que incorporó en su oferta formativa la carrera de Pedagogía Básica Intercultural en contexto Mapuche. Mientras que a nivel de Universidades Privadas, se cuenta con iniciativas recientes de apoyo psicopedagógico, psicosocial y psicológico.

En general, la experiencia actual de Chile evidencia que las estrategias de atención a la diversidad oscilan entre acciones destinadas a: (1) garantizar el **acceso** de grupos vulnerables al sistema de ES a través de propedéuticos o cupos especiales para personas con discapacidad;

(2) estrategias de **apoyo específico** para la superación de barreras de aprendizaje; (3) cursos optativos de aprendizaje de una **segunda lengua** (Lengua de Señas chilena, Mapudungun, etc); (4) **carreras específicas** para la educación de grupos minoritarios; (5) actividades de **aprendizaje-servicio** en comunidades vulnerables; (6) **apoyo psicosocial** a la diversidad de género. Si bien todas ellas se sustentan en el respeto a la diversidad, a la fecha constituyen iniciativas localizadas en áreas administrativas específicas de cada casa de estudios sin que ello suponga explícitamente la participación activa de la diversidad en la toma de decisiones. Asimismo, se observa una tendencia al dominio y especificidad de áreas administrativas, algunas de las cuales están orientadas a estudiantes de pueblos originarios, otras a estudiantes con discapacidad, en contexto de género, etc; no siendo posible evidenciar estrategias de trabajo colaborativo (Vásquez y Alarcón, 2016).

Atendiendo a la incipiente experiencia nacional, la investigación en este ámbito es escasa. La literatura en Chile, se puede organizar en torno a tópicos de: (1) prácticas exitosas para la inclusión de la diversidad de la ES pública (Muñoz y Marín, 2017; Sanhueza et al., 2016; Tapia y Manosalva, 2012); (2) evaluación de programas implementados en Universidades tradicionales (Lissi et al., 2015); (3) estudios reflexivos en torno a la necesidad de instalar procesos de Educación Intercultural en la ES (Aranda, 2010; Baeza y Lamadrid, 2019; Cifuentes, Gutiérrez y Vidal, 2015; Ocampo, 2018; Stefoni, Stang y Riedeman, 2016). Si bien estos trabajos proveen insumos analíticos sobre esta realidad, se hace necesario conocer investigaciones que aborden de manera cualitativa las *prácticas interculturales* que se pueden observar en las instituciones de ES.

En respuesta a lo anterior Vásquez y Alarcón (2016) desarrollaron un estudio en Chile, analizando el discurso de las Universidades (públicas y privadas) en torno a la inclusión y contrastándolo con sus prácticas, culturas institucionales y políticas. Los autores abordan el tema de la educación inclusiva desde una perspectiva amplia, sin restringir su muestra sólo a pueblos originarios y migrantes. A partir de sus resultados, concluyen que “las universidades chilenas asumen de manera apenas incipiente el desarrollo de una sociedad más inclusiva” (p. 1). Un aspecto interesante del estudio de Vásquez y Alarcón (2016) apunta al desinterés discursivo de las universidades en la comprensión del concepto de inclusión desde la construcción de comunidades inclusivas, agregando que las universidades “atienden más a asuntos prácticos que a temas políticos o culturales” (p. 13).

Como se puede apreciar, las investigaciones desarrolladas revelan la existencia de una variedad de estrategias para la inclusión en la ES; pero denotan también una precariedad de conocimientos que cualifiquen las relaciones que a partir de ella se desarrollan, para sugerir lineamientos de Políticas inclusivas e interculturales coherentes con sus declaraciones institucionales. Y esta situación es aun mas precaria para el sistema privado, donde no se conocen estudios a este respecto. Considerando lo anterior, esta investigación releva la importancia de aproximarse a este fenómeno a partir de la diversidad presente en sus aulas. Por ello se interesa en conocer las concepciones asociadas a la diversidad e inclusión, con el fin de articular e integrar visiones al servicio de la innovación e interculturalidad.

4. Metodología

Atendiendo a los antecedentes presentados, el estudio se propone los siguientes objetivos:

Objetivo general

Analizar las comprensiones de la comunidad educativa universitaria del sistema privado de la Región Metropolitana de Santiago de Chile respecto a la inclusión de la diversidad e interculturalidad en sus aulas.

Objetivos específicos

- Describir las concepciones de la comunidad educativa universitaria del sistema privado, en torno a la noción de inclusión.
- Caracterizar los tipos de diversidades que se reconocen en los discursos docentes respecto a la inclusión en el sistema de educación superior privado.
- Identificar elementos experienciales que se aproximan a relaciones inclusivas e interculturales en las aulas del sistema de educación superior privado.

Considerando la naturaleza del objeto de investigación, el estudio se basa en un **paradigma interpretativo**. Desde un nivel ontológico, se considera la construcción de la realidad social, mediante los significados que le otorgan los actores sociales. En un nivel epistémico, el foco está en la intersubjetividad, como procesos de significación que permiten la comprensión de la experiencia estudiada. Mientras que a nivel metodológico se enfatiza los métodos de construcción, reconstrucción y elaboración de significados desde la perspectiva de los actores sociales.

La investigación contempló una metodología **cualitativa**. Para Taylor Bogdan (1986) la investigación cualitativa es “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 57). Este estudio captó tales datos descriptivos mediante el análisis de los discursos de sus participantes, los que fueron registrados en medios escritos y audiológicos, para su cualificación.

La adscripción a este paradigma y enfoque radica en la posibilidad que ofrecen para comprender en profundidad los procesos de construcción de la diversidad, inclusión e interculturalidad, además de la expresión de la subjetividad en las interacciones dialógicas al interior de estas.

La investigación contempló un **diseño de tipo etnometodológico**, interesándose en los procesos de acción social, intersubjetividad y comunicación que se desarrollan entre los actores presentes en las instituciones de ES para la construcción de relaciones dialógicas inclusivas e interculturales. Para Garfinkel (1967), la etnometodología es el estudio de cómo las prácticas o métodos son usados por los miembros, en circunstancias concretas, lo que permite una revaloración fundamental y un entendimiento detallado de la naturaleza de ese orden. Este orden es creado y conocido de manera endógena, y no desde una matriz externa u “objetiva”.

Como **estrategia para la recopilación de datos** bajo el enfoque cualitativo, esta investigación recurrió a la aplicación de *focus group* a profesores y estudiantes de 3 Universidades Privadas en Chile y 1 Universidad Privada de México. Para Gordo y Serrano (2008), el **focus group** es una estrategia que produce el reconocimiento mutuo de los otros en términos de co-construcción discursiva, a través de discusiones o entrevistas en grupo, dirigidas por el investigador hacia temas que le permitan generar información significativa. Sus alcances fueron transcritos y analizados a través de la estrategia de análisis del discurso, utilizando software Atlasti.

4.1 Sujetos y escenarios

El trabajo de campo se desarrolló en un salón de clases de una universidad privada, el día 1 de Abril de 2019, en un contexto de colaboración y participación activa. Para ello, se organizó una mesa de conversación de una hora y media de duración, con invitados de cuatro casas de estudio privadas tanto nacionales como internacional (México), donde se abordó el tema de la inclusión de la diversidad contemporánea. El guión de la conversación abordó tópicos relacionados con: (a) comprensión del concepto inclusión, (b) comprensión del concepto diversidad y su caracterización, (c) realidades y desafíos que vive la comunidad universitaria en torno a la inclusión y (d) roles de los académicos en la inclusión de la diversidad. Se contó con la participación de autoridades, docentes y estudiantes de Universidades privadas nacionales y con autoridades de una universidad privada mexicana. Los participantes estuvieron representados por vicerrectores, académicos y estudiantes de Escuelas de Educación, Salud, Economía y Sociología. Se contó con un número total de 27 participantes. Con el objeto de garantizar la fidelidad de la información, se utilizó grabación audiovisual y fotografías.

4.2 Procedimientos de recopilación y análisis de datos

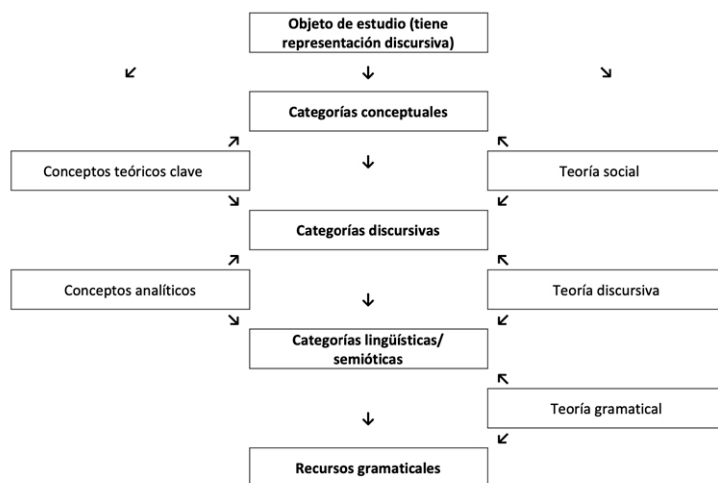
La técnica utilizada para la recopilación de información fue de Focus Group ([Hernández, Fernández y Baptista, 2010](#)). Los autores lo definen como reuniones de grupos pequeños, en las cuales los participantes conversan en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un experto.

Siguiendo las sugerencias de [Hernández et al. \(2010\)](#), se invitó formalmente a las autoridades de cuatro Universidades Privadas, y a representantes de su claustro académico y estudiantes. La sesión se organizó en un espacio confortable, silencioso y distendido, asegurando detalles como café y refrigerio. Se contó con una guía de pauta para dirigir la sesión, dejando espacios abiertos para la expresión de los participantes.

Mediante la técnica de Focus Group, se buscó información relativa a: (1) Significados que los actores otorgan a las nociones diversidad e inclusión; (2) Desafíos que la inclusión de la diversidad impone al sistema de Educación Superior, (3) Experiencias relativas a la inclusión, diversidad e interculturalidad y (4) Roles que se otorgan a los académicos para la atención a la diversidad. Finalizada la actividad de Grupo Focal, se transcribió el material de audio y se analizó mediante la técnica de análisis del discurso ([Heritage, 1991](#)). Para tales fines se utilizó el software de análisis cualitativo Atlasti.

La estrategia de análisis del discurso se orientó según la propuesta de [Santander \(2011\)](#), quien señala la importancia de vincular los conceptos teóricos y analíticos con los objetos de estudio, para revelar un apoyo mutuo entre estos elementos. Esta relación, denominada como “vigilancia analítica”, se resume a través del siguiente diagrama:

Siguiendo el diagrama propuesto por [Santander \(2011\)](#), la investigación definió su objeto de estudio como la concepción de la diversidad e inclusión en la Universidad del siglo XXI. Para ello observó categorías conceptuales de diversidad, inclusión e interculturalidad, en base a teorías asociadas al enfoque inclusivo e intercultural, apoyándose en categorías discursivas vinculadas a: la caracterización de la diversidad, las concepciones acerca de la inclusión, realidades en torno a la inclusión de la diversidad y docentes universitarios e inclusión. Su teoría discursiva se basó en los referentes teóricos ya expuestos el marco teórico, a partir de los cuales se levantaron las categorías lingüísticas que se expondrán a continuación, fundamentados en las expresiones y citas de los participantes.

Figura 1*Coherencia entre categorías teóricas y analíticas.*

Fuente: Santander (2011).

5. Resultados

Caracterización de la diversidad

A partir de los datos recogidos en la actividad de Focus Group, se revela que el tema estudiado constituye un desafío significativamente complejo para los participantes, especialmente para las autoridades y docentes. Estos últimos dominan la participación en el debate, mientras los estudiantes parecieran no compartir las aprehensiones de sus profesores. El resultado consistió en una discusión dominada por el grupo de profesionales, mientras los estudiantes optan por guardar silencio, asintiendo o discrepando con sus expresiones en casos limitados.

Es menester mencionar una característica que complejizó el desarrollo de esta actividad: generalmente, los relatos surgidos desde estos docentes, no logran dirigirse de manera consistente al tema que está siendo discutido. Los discursos se desvían recurrentemente a temas de sus propios intereses y requieren de una intervención constante de la investigadora, para re-dirigir el diálogo hacia el objeto de debate.

En general, los relatos asociados a la caracterización de la diversidad tienden a enfatizar la *brecha generacional* y etaria que se establece entre docentes y estudiantes, lo cual constituye una primera evidencia de diversidad. Esta brecha se demostraría mediante las experiencias de desarrollo en la cual los niños y jóvenes del siglo XXI han crecido: caracterizadas por un entorno diverso, que ha impactado positivamente en su forma de convivir con las minorías más vulnerables, siendo más receptivos a la inclusión. Ello lleva a los académicos a cuestionarse el modo en que ellos mismos fueron educados en relación a la diversidad, sosteniendo que esto genera diferencias con las actuales generaciones:

“Yo tengo dos hijos pequeños y veo que ya en el colegio la inclusión no es un tema, ya que hay mucha diversidad, como estoy a cargo de postgrado mi gran tema es cómo hacemos inclusivos a los que ya somos adultos, nosotros los adultos somos los que más nos cuesta incluir.”

“La educación escolar hoy en día ha variado notablemente a lo que nosotros mismos nos formamos, incluso unos quince o veinte años atrás los jóvenes o veinte o treinta los más antiguos, tanto así que el tema de la diversidad y la inclusión no es un tema, casi genera discusión en la interna de cómo nosotros estamos enfocando: papá ¿por qué piensas eso?, ellos ya están haciéndose la pregunta desde la matriz del ser humano, desde el reconocimiento de la diversidad como algo natural”.

A partir de lo anterior, los participantes reconocen que las principales actitudes de discriminación provienen de la población adulta, y ello acentúa la brecha generacional que comienza desde la infancia.

“(...) los niños y niñas desde pequeños y pequeñas no discriminan, pero a medida que van creciendo la discriminación va en aumento”.

Otro discuso que surge en esta categoría se asocia al *enfoque de género y al feminismo*, que se reconoce como una diversidad presente en la realidad nacional y que escasamente ha sido abordado, demandando atención por parte de algunas participantes.

“A mí me gustaría que en algún momento hablemos de la inclusión relacionados con el género (...)”.

Si bien este llamado a enfocar la atención en el tema de género es acogido, sus alcances se limitan a un escueto reconocimiento del poder que ha tomado el movimiento feminista en la actualidad y el modo en que este ha alimentado las demandas de movimientos LGTBI:

“(...) como ocurre con el movimiento feminista, es poderoso en este mundo que vive la globalización, pero se vuelve poderoso porque es a escala planetaria que une la concepción de la edad moderna sobre la mujer y sus derechos con la concepción en la diferencia(...)”.

“(...) así lo podemos mirar desde el punto de vista de la diversidad sexual (...)”.

El tema de género, si bien es demandado y expuesto como componente de la diversidad contemporánea, no logra mayor análisis dentro del debate, ya que surgen otras concepciones, destacando especialmente la diversidad emanada de la *brecha digital*. Este asunto toma gran parte de la discusión y se transforma en un tema muy recurrente. En este aspecto se señala que la diversidad contemporánea se caracteriza fuertemente por las diferencias que viven los estudiantes y profesores respecto al uso de las herramientas tecnológicas. Esta situación puede ser a consecuencia de un pobre manejo de las nuevas herramientas TIC y/o como una carencia de recursos materiales (para el caso de estudiantes más vulnerables y migrantes):

“(...) tengo como dos inquietudes: una tiene que ver hacia adentro de la universidad, que quiere decir cómo nosotros nos hacemos cargo de por ejemplo hace poco un colega hablaba de nativos digitales y mi impresión es que gran parte de nuestros estudiantes no están familiarizados con toda la complejidad de un informático, considero que la universidad debe hacerse cargo de aquellos estudiantes no hispanohablantes que son migrantes, que vienen a la universidad y les cuesta mucho insertarse, debemos hacernos cargo de eso (...)”.

Lo señalado precedentemente, vuelve la mirada de los docentes a la categoría generacional (ya expuesta), donde los estudiantes no sólo manejan la tecnología de manera diferente a sus académicos, sino además utilizan códigos lingüísticos e intereses que inciden en el diálogo e intercambio, desafiando a los docentes a una adaptación de sus prácticas:

“(...) tengo que entender que esos chicos están llegando, están llegando acá a la universidad, están llegando hiperexcitados, yo a los dieciocho años nunca hubiera ido a una fiesta electrónica ni me hubieran dejado ir, en cambio ellos están dispuestos a una figura mundial allí a esa edad, y las realidades que ellos viven no son las mismas que la de nosotros y en su universo paralelo viven en un universo que está inmerso en la red y es súper importante para ellos”.

Para los participantes, la diversidad generacional y digital se ve además afectada por la vulnerabilidad sociocultural, que constituye otra forma de diversidad reconocida.

“(...) entender la inclusión no solo como un tema ligado... como las disfunciones de estudiantes, sino a una problemática que tiene que ver con la desigualdad social caracterizada o cercana a la pobreza económica (...)”.

En otro contexto, la diversidad sociocultural impacta directamente a la Universidad, que recibe a generaciones que ingresan con un bajo capital sociocultural y educativo, enfrentando a las Instituciones de Educación Superior a la amenaza de la deserción:

“Encontramos por lo menos en México un subnivel de eficiencia terminal que nos lleva a situarnos en esto, que cada cien estudiantes que entran a la universidad cuarenta y cinco que desertan, y esos cuarenta y cinco que desertan no son necesariamente por cosas académicas, sino que tiene que ver por otros factores socioculturales”.

Para los participantes, la diversidad sociocultural emanada de estos grupos no sólo se asocia a la vulnerabilidad económica propia de los distintos países. Ello también se relaciona con las poblaciones migrantes y en situación de pobreza, que cada día se hacen más visibles al interior de la Universidad, desafiando adicionalmente a las instituciones a evaluar sus dificultades económicas (*“además de migración, existe un contexto de precariedad socioeconómica importante”*) y culturales (*“... significa que las personas que han llegado, van a entrar a la universidad, van a entrar con una cultura distinta, pensando distinto”*).

Relacionado con lo anterior, la diversidad cultural no solo queda de manifiesto en la población migrante, sino además es un asunto de larga data en nuestro país, a partir de la presencia de estudiantes provenientes de *pueblos originarios* en la Universidad. Su presencia revela a juicio de los participantes una crisis en la especialización, proveniente de las cosmovisiones presentes al interior de las aulas. Ellas vienen a producir un quiebre con los paradigmas etnocéntricos, llevando a una necesidad de capacitación y a un replanteamiento de algunas disciplinas:

“(...)voy a extraer un ejemplo súper concreto, yo trabajo con comunidades Mapuches y nosotros cuando enseñamos economía, enseñamos los principios básicos de la economía, necesidades múltiples, y les decimos a nuestros estudiantes que la naturaleza está para producir bienes, para producir consumo, y eso es súper raro para las comunidades y para estudiantes mapuches porque ellos tienen otro punto de vista, y por lo tanto el primer problema surge que te estoy enseñando a destruir el planeta y crear cosmovisión, y con justa razón ustedes que están haciendo, ustedes son la universidad ustedes son los que entregan esos elementos”.

En el contexto de la diversidad, llama la atención la escasa referencia que los participantes hacen sobre la discapacidad. Limitándose sólo a mencionarla escuetamente, como parte integrante de la diversidad, pero restringiendo su peso dentro del discurso:

“(…) si por lo menos estudiamos el ordenamiento jurídico chileno, específicamente la ley de educación superior n° 21091 en su artículo n°2, se refiere a la inclusión, pero se refiere a la inclusión específicamente a la discapacidad, y la discapacidad es una parte microscópica de lo que es la diversidad”.

Concepciones acerca de la inclusión

Los discursos acerca de la inclusión presentan un carácter en ocasiones ambivalente y denotan una amplia diversidad de comprensiones y valoraciones. De esta manera, se observan discursos en contra de la inclusión, otros a favor y quienes no lo consideran un asunto importante:

“(…) pero en la universidad no es necesario incluirlos a todos, yo entiendo que la universidad, esto puede ser un despropósito, pero no es para todos”.

“(…) yo creo fervientemente en la inclusión, sobre todo en los escenarios universitarios porque la universidad tiene la particularidad que forma personas, entonces una universidad que es inclusiva indudablemente forma personas inclusivas”.

“Me puse a revisar dos informes que ha publicado el foro económico mundial sobre los riesgos globales y entre los riesgos que señala, sobre la inclusión no aparece como una problemática significativa”.

En cuanto a las concepciones del concepto inclusión, en general se observa un desconocimiento en torno al tema, que se revela en un constante cambio de tópico al momento de describir esta idea. Este cambio de tema resulta inquietante si se considera que se trata de una conducta muy reiterada por parte de la mayoría de los docentes participantes, que desvían el debate hacia los temas de su propio interés (revolución digital, automatización del empleo, entre otros):

“Bueno con respecto al tema de la inclusión me gustaría hacer hincapié en un tema muy importante para mí, que es el tema de la cuarta revolución industrial o la revolución 4.0. Dentro de todo esto una de las cosas que se ha visto que va a tener todo lo que se viene en el futuro del trabajo mal nombradamente futuro del trabajo, porque en realidad el tema de lo que viene ya está cambiando el día de hoy (...)”.

A pesar de lo anterior, algunos pocos participantes que demuestran mayor interés en el tema abordado, expresan concepciones acerca de la inclusión que se sitúan principalmente en un reconocimiento de la diversidad, desde un Otro diferente y desde la propia diferencia al interior de la hegemonía (alteridad):

(...) creo que el primer paso que tenemos que dar para hablar de diversidad y para hablar de inclusión, es el reconocimiento de que no hablamos desde el otro, sino que nosotros somos diversos, es decir, cada uno de nosotros formamos personas que somos únicas e irrepetibles y por lo tanto la diversidad no solo tiene que ver con esos grupos.

Otros relatos sitúan la noción de inclusión en la diversidad que ofrecen los grupos minoritarios que presentan diversidad cultural, pero que adicionalmente se ubican en otros contextos vulnerables (por ejemplo: mujer migrante). De esta manera, se visibiliza la presencia de diversidades culturales, etarias y otras, que convergen con posiciones sociales vulnerables asociadas a género, con una mirada desde la integración y el *status quo*, sin que exista un reconocimiento explícito a las identidades de los grupos vulnerables:

“(…) nosotros ahora no solo tenemos el desafío de incluir mejor y más a la mujer, sino tenemos la necesidad y obligación de incluir mejor a los migrantes y mejor a la tercera y cuarta edad (...)”.

“(…) se nos presentan en el panorama de entender la inclusión no solo como un tema ligado como las disfunciones de estudiantes, sino a una problemática que tiene que ver con la desigualdad social caracterizada o cercana a la pobreza económica, pero también a las circunstancias de discriminación por género, color o clase social (...)”.

En otro esfuerzo más intencionado, algunos participantes buscan reconocer diferencias entre conceptos de diversidad e inclusión, estableciendo acciones que permitan reconocer la inclusión:

“(…) la inclusión va más allá, la inclusión tiene que ver con la participación real de toda esta gente al interior de esta universidad, o por ponerlo de manera sencilla, por ejemplo la diversidad es la que te inviten a una fiesta y la inclusión es que te permitan bailar”.

“(…) a mi me parece que tiene que ver con derribar barreras de género, de clases, etarias que se constituyen como ejes de los cuales se reproducen matrices de desigualdad que dificultan o imposibilitan la posibilidad de entregar como universidad y permitir trayectorias académicas y profesionales buenas”.

Realidades en torno a la inclusión de la diversidad

A diferencia del caso de las Universidades tradicionales, al interior de la Universidad Privada del siglo XXI, la realidad de la inclusión es algo que recién aparece como un tema de atención. Así, se revela que sus primeras acciones estuvieron centradas en la incorporación activa de la mujer en la academia, lo cual se asume como un aspecto positivo:

“Nosotros en la universidad siempre hemos planteado bien en materias de diversidad, con una alta tasa de mujeres trabajando en la universidad y eso nos ha caracterizado positivamente”.

Como focos más recientes de atención y acciones de la Universidad a favor de la diversidad, se han incorporado iniciativas asociadas a la inclusión de personas con discapacidad, migrantes y género; dentro de un enfoque de derechos:

“(…) si estamos desarrollando acciones afirmativas paso a paso, para que combi-nemos personas con no sé... refugiadas, con discapacidades diversas, o con la comunidad LGTB todo eso... que juntos entren a la universidad. La universidad debe ser capaz de incluir e incorporar cada vez más gente, pero eso debe transformarse: más allá del respeto, es un derecho, no basta con que únicamente incorporemos gente (...)”.

Las recientes acciones de inclusión de la diversidad han impactado a la Universidad, imponiendo retos, asociados como punto de partida, a la sensibilización y formación en valores:

“(…) Entonces considero que es un tema que se debe trabajar en la universidad, sobre todo partiendo de la sensibilización del tema en cada una de las personas que asisten y hacemos vida en el entorno universitario”.

Si bien la formación en valores es una cuestión importante, surge también la inquietud respecto al modo en que esta debe instalarse, además de sus fines, alcances y población a la cual debe dirigirse, que a juicio de los docentes, es prioritariamente para los estudiantes (tanto del grupo hegemónico como minoritario):

“(...) el rol de la universidad es la formación en valores, ¿Para qué?, ¿Quiénes llegan?”.

En atención a lo anterior, se estima que la formación en valores (para los estudiantes) permitiría una educación para la convivencia, que se aprecia como una de las grandes necesidades de las sociedades actuales.

“(...) entonces tenemos una doble necesidad, no solamente a nivel de la enseñanza, o al conocimiento o a la forma en que se enseña, sino que también en relación a la convivencia y cómo realmente podemos tener una cultura democrática dentro de la universidad, una cultura de respeto y una cultura que realmente nos permita contribuir a los desafíos de una sociedad que nos demanda de una u otra forma responder a esta diversidad”.

Como desafío importante, el arribo a la educación en valores para la convivencia social, tiene a su haber una herramienta articuladora de estrategias idóneas que pueden ser instaladas en el ideario universitario: el curriculum basado en competencias. Esta forma de instalar los procesos educativos al interior de la Universidad favorecería no sólo el conocimiento, sino además actitudes para la inclusión por parte de los estudiantes, susceptibles de ser formadas en la Universidad:

“Cuando las universidades hablan hoy en día y declaran un curriculum basado en competencias, no podemos olvidar que tras la competencia no solo hay conocimiento y habilidades, sino que también hay actitudes, y las actitudes enseñan y podemos formar también en actitudes(...)”.

Docentes universitarios e inclusión

Las realidades en torno a la inclusión en la Universidad son también visibles en los relatos de los profesores, quienes reflexionan en torno a múltiples factores que inciden en sus prácticas docentes en su trabajo con la diversidad. Algunas de estas reflexiones giran en torno a los recursos docentes para atender a variados tipos de diversidad. Estas reflexiones se evidencian en autocríticas respecto a recursos de enseñanza obsoletos, que continúan utilizándose como modos de reproducción de la enseñanza que ellos mismos han recibido:

“(...) los estudiantes se encuentran en una vereda donde están esperando eso de nosotros y nosotros estamos acostumbrados, aprendimos una forma de enseñar de una forma que es muy tradicional, nosotros aprendimos frente a la pizarra, estos chicos están más disponibles ya que estamos en la revolución digital, ya dejamos de lado la revolución tecnológica y ellos nacieron acá, son nativos digitales y nosotros no, por tanto ellos están esperando primero que nosotros cambiemos nuestras metodologías”.

La diversidad etaria impone otro desafío, cuando se trata de la formación en Post Grado. Tal como se expuso anteriormente, los participantes perciben que los jóvenes de hoy poseen experiencias tempranas de inmersión a la diversidad, lo cual les hace más proclive a la inclusión de la diversidad. Sin embargo, para el caso de estudiantes de post grado, se trata de personas adultas que no han tenido el mismo background que las nuevas generaciones. Ellos parecieran presentar actitudes más resistentes a la inclusión y demandan al docente universitario una intervención direccionada para revertir esta situación:

“(…) como estoy a cargo de postgrado mi gran tema es cómo hacemos inclusivos a los que ya somos adultos, nosotros los adultos somos los que más nos cuesta incluir (…)”.

En general, además del reconocimiento de necesidades y desafíos de los docentes para trabajar con la diversidad, los participantes reconocen sus limitaciones y compromisos para fortalecer su labor inclusiva. De esta manera realizan un llamado a la toma de conciencia del rol docente para favorecer la inclusión de la diversidad en sus aulas y a la modificación de prácticas profesionales para favorecer la convivencia:

“Y es súper importante que tomemos conciencia que todos tenemos la obligación -si no somos profesores- de explorar el tema, de empaparnos, de vivir el tema de la diversidad y ser inclusivos en nuestras aulas, en todas nuestras prácticas”.

6. Conclusiones

Hablar de un enfoque inclusivo e intercultural en ES no es tarea fácil. Especialmente si se considera la heterogeneidad de discursos asociados a este tópico y las relaciones ambivalentes que la comunidad Universitaria, y especialmente docente, establece en torno a la inclusión.

En este estudio, la idea de inclusión se asocia a atributos propios de la diversidad y se construye a partir de la noción de diferencia entre la hegemonía y los grupos minoritarios. Esta idea se manifiesta especialmente en los docentes, quienes reconocen contar con menos experiencias de intercambio con grupos vulnerables presentes en sus salas: asociadas a contextos tecnológicos, etarios, migrantes, pueblos originarios, vulnerabilidad sociocultural y género.

La falta de experiencias tempranas de interacción con la diversidad por parte de los docentes, se traduce en una denuncia de las diferencias en sus aulas. No obstante, ello no significa un interés discursivo respecto a la incorporación analítica de temas de: identidad cultural, inclusión e interculturalidad.

De esta manera, la inclusión no aparece con un significado compartido por todos los participantes (docentes y estudiantes). Ella se confunde con la idea de integración (de un Otro vulnerable), como si se tratara de conceptos sinónimos. Y se traduce en que los estudiantes vulnerables forman parte de un grupo de “añadidos”, que desafían y exponen a los docentes a problemas de adaptación de prácticas de enseñanza y aprendizaje en sus aulas. Estos problemas también acarrearán consecuencias y retos a la institución, especialmente en relación a las epistemologías de cada disciplina y al currículo.

Respecto a las epistemologías de las disciplinas profesionales, se evidencia un impacto de las cosmovisiones propias de la diversidad cultural sobre el saber hegemónico, de corte occidental y neoliberal, instalado en la universidad. Esto abre paso a una mirada distinta respecto a las relaciones de poder que la academia ha tomado tradicionalmente en torno al conocimiento. Así, la concepción etnocéntrica del conocimiento pareciera abrirse paulatinamente a la incorporación de perspectivas diversas (particularmente saberes de los pueblos originarios), dando cuenta de un posible cuestionamiento de los saberes a enseñar.

Como medida de abordaje de esta inquietud, se recurre al currículo, el cual se comprende no sólo como recurso para el desarrollo de competencias técnicas y saberes racionales, sino también como instrumento para: (1) actualización de prácticas docentes, (2) sensibilización y (3) educación en valores inclusivos.

Respecto a la actualización de prácticas docentes, si bien no es objeto de esta investigación, llama particularmente la atención la precariedad de Prácticas Reflexivas (Schön, 1993) por parte de los docentes, que buscan en el currículo la respuesta a sus necesidades de de-

sarrollo de recursos frente a la diversidad. La reflexión docente, es descrita por la literatura como un componente esencial para la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ella se define como una tarea metacognitiva que permite la toma de conciencia de acciones facilitadoras para la ejecución exitosa de tareas en el aula. Para Sanjurjo (2002), un *proceso reflexivo* posibilita darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan.

Atendiendo a lo expuesto, los relatos recogidos no revelan un exhaustivo análisis de las propias prácticas docentes y su impacto sobre la inclusión y enseñanza a la diversidad. Del mismo modo, no es posible observar con claridad la forma en que el docente se hace cargo de sus preconcepciones y prejuicios. Ello denota no solo una necesidad de asumir las distintas formas de aprender de los jóvenes, sino además un desafío de examinar las propias prácticas docentes y el modo en que sus percepciones, valores y prejuicios impactan sobre ellas.

En relación a la sensibilización y educación en valores, llama la atención la inconsistencia entre las acciones desarrolladas por los docentes y lo declarado sobre su propia sensibilidad frente al tema. Los docentes reconocen una falta de experiencias y herramientas para la atención a la diversidad; y además declaran intención de informarse sobre el tema. Sin embargo, estiman que son los estudiantes quienes necesitan estrategias y estructura curricular para aprender y educarse en valores.

El estudio desarrollado revela dos aspectos que tensionan de manera particular el tema: (1) la ausencia de concepciones acerca de la interculturalidad desde los relatos docentes y (2) la precariedad de las políticas públicas al momento de abordar la interculturalidad en la ES privada. Respecto a lo primero, la idea de interculturalidad no emerge de manera espontánea desde los discursos docentes y no es posible evidenciar alguna relación clara con la noción de inclusión. Es probable que esto sea consecuencia de una falta de visión y acuerdo respecto al concepto de inclusión entre los participantes o quizás un desconocimiento de los términos apropiados para referirse al fenómeno. Tal como señala Dietz (2017), la noción de interculturalidad se fundamenta esencialmente en el enfoque inclusivo y se sostiene sobre una perspectiva de derechos de las minorías. Así, la interculturalidad debiera aparecer como ideal hacia el cual avanzar cuando se valora la inclusión como un proceso que enriquece las relaciones dialógicas de los grupos diversos, situación que en esta investigación no es posible evidenciar.

La mencionada falta de consenso en torno a la noción de inclusión y la consiguiente ausencia de la idea de interculturalidad se manifiestan con fuerza en los relatos de los docentes, que enfatizan reiteradamente en sus intereses particulares o prácticos, por sobre una postura social, cultural y política del tema. Los hallazgos del estudio denotan la presencia de un enfoque multicultural solapado, evidenciado por: (a) la persistencia de un *status quo* asociado al poder académico, (b) una recurrente denuncia y caracterización de las diversidades, (c) una mirada utilitarista del concepto inclusión (como sinónimo de integración) y (d) una delegación de responsabilidades inclusivas sobre las nuevas generaciones. Lo anterior, dificulta el reconocimiento del enfoque de derechos y la emergencia de una conciencia colectiva sobre lo que implica la diversidad y la educación intercultural.

Abrir espacios inclusivos e interculturales desde la docencia en ES privada es un nudo crítico que vale la pena atender: aun cuando surgen algunas voces docentes que apuestan por la inclusión, persisten voces contrarias, que sostienen que *la universidad no es para todos*. De esta manera, se instala un ideario en algunos docentes, que responsabiliza al estudiantado de generar estrategias para garantizar su propia trayectoria curricular, atendiendo a su “condición diversa”. Esta forma de concebir las relaciones con estudiantes vulnerables denota una violencia indirecta, concordante con los postulados de Galtung (1969), quien define el concepto de “violencia estructural”, asociándola a una violencia indirecta, cuyas causas no

son visibles y se producen a consecuencia de políticas económicas inequitativas y de estratificación social. Estos conflictos, socialmente anquilosados, normalizados e invisibilizados se evidencian en algunas expresiones docentes, dando forma a discursos multiculturales, que responsabilizan a las personas vulnerables de su propio *status quo*. Estas disociaciones no son resueltas ni analizadas por los grupos estudiados, con lo que se acentúa la mirada multicultural del Otro desde una posición de poder, dificultando el consenso y la instalación de lo intercultural, vaciando así la idea de diversidad de todo contenido positivo. En palabras de Zizek (2017):

(...) el multiculturalismo es un racismo que vacía su posición de todo contenido positivo (el multiculturalismo no es directamente racista, no opone al Otro los valores particulares de su propia cultura), pero igualmente mantiene esta posición como un privilegiado punto vacío de universalidad, desde el cual uno puede apreciar (y despreciar) adecuadamente las otras culturas particulares (...)" (p. 161).

Otro aspecto que tensiona el estudio se asocia a las políticas públicas en la ES privada chilena. La investigación desarrollada revela que la universidad privada del siglo XXI se encuentra recién en una etapa inicial para el abordaje de la diversidad, el enfoque inclusivo y la interculturalidad. Si bien esto es un tema alarmante, es menester destacar que a diferencia de las instituciones públicas, la universidad privada no cuenta con el apoyo estatal a través de Convenios Marco e iniciativas como el Programa de Fortalecimiento de las Universidades Estatales (2018-2022). De esta manera, las acciones para dar respuesta a la atención de estudiantes vulnerables responden más bien a iniciativas propias y espontáneas de cada institución privada. Estas buscan dar respuesta a compromisos internacionales asumidos por el Estado de Chile, como la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, que en su objetivo 4.3 reconoce la importancia de "asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior, incluida la enseñanza universitaria, de calidad (...)" (UNESCO, 2017). En esta materia, se recomienda una apertura de las iniciativas del Estado para garantizar el acceso y trayectoria de todo su estudiantado en cualquier tipo de institución de ES, reconociendo que la Universidad Privada se encuentra en una posición de desventaja, siendo sus docentes quienes requieren mayor apoyo en esta materia.

Tal como se señalara en la Tercera Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008), uno de los desafíos planteados a la ES no constituye tanto el acceso al sistema, como la transformación de estas instituciones en espacios abiertos y pertinentes para la diversidad. En este sentido, se evidencia un asunto pendiente para el Estado, que ha invertido una sustanciosa cantidad de recursos en sus Universidades Públicas, quedando al rezago la Universidad Privada y con ello, una cantidad importante de estudiantes que ingresan a este sistema.

Inclusión y diversidad contemporánea en un enfoque intercultural, constituye para la Universidad Privada un desafío pendiente. Las sugerencias para avanzar en esta senda apuntan en direcciones que van desde la instalación de Políticas Públicas que potencien la generación de condiciones e iniciativas de estas instituciones, hasta el desarrollo de una docencia reflexiva, que permita a los académicos valorar la diversidad como una experiencia que enriquece el propio ejercicio profesional. Tal como ha sido señalado, el nudo crítico no radica en el acceso del estudiantado al sistema de ES privado, sino en la estructura socio-política, que no permite la instalación de condiciones apropiadas para dar respuesta al aprendizaje de la diversidad estudiantil. Abandonar la violencia estructural es una tarea pendiente que puede ser resuelta a través de un trabajo colaborativo, donde Universidades Públicas y Privadas analicen sus prácticas y desarrollen propuestas conjuntas y equitativas para todos sus estudiantes.

Referencias

- Amaro, M. C., Méndez, J. M. y Mendoza, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 199-216.
- Aranda, V. 2010. Desde las representaciones xenófobas en estudiantes de pedagogía a una visión intercultural de la educación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 19, 3-18.
- Baeza, A. y Lamadrid, S. (2019). ¿Igualdad en la academia? Barreras de género e iniciativas en una universidad pública (2013-2018). *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56 (1) 1-17.
- Berlien, K.; Varela, P. y Robayo, C. (2016). *Estudio Realidad nacional en formación y promoción de mujeres científicas en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas*. Santiago: CONICYT-Isónoma Consultorías Sociales Ltda.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Cifuentes, D., Fuentes, J., Gutiérrez, R., y Vidal, R. (2015). Reflexiones en torno al ingreso de personas con discapacidad a la educación superior. *Convergencia Educativa*. 5, 9-18.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39 (156), 192-207.
- Fundación de Desarrollo Educacional y Tecnológico la Araucanía- FUDEA (2016). *Consultoría para la generación de un Banco de Experiencias identificadas como prácticas interculturales en el Sistema Educativo Chileno*. Encargado por MINEDUC y UNICEF. Santiago, Chile.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6 (3), 167-191.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey. Unites States of America: Prentice-Hall, inc.
- Gordo, J. & Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson Educación S.A., Madrid.
- Gramsci, A. (1975). *Cuadernos desde la cárcel*. Editorial Era, México.
- Hernández, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES.
- Heritage, J. (1991). *Etnometodología*. 290-350 en Giddens & Jontahan (eds). *La teoría social hoy*. Mexico: Alianza.
- Lehman, D. (2014). Convergencias y divergencias en la educación intercultural en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 223, 133-170.
- Lissi, M.R., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M., y Vásquez, A. (2013). *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile. Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora*. Pontificia Universidad Católica: Salesianos Impresores S.A.
- Ministerio de Educación, Chile (2017). *Bases para la construcción de una Política Inclusiva en Educación Superior*. Recuperado de <http://df.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2017/eventos/CM/seminario-taller-inclusion/documentos/Bases-Politica-Inclusiva-en-ES-dic2017.pdf>.

- Muñoz, M., y Marín, R. (2017). Programa de inclusión en Educación Superior: experiencias de estudiantes en la Facultad de Medicina. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(1), 1-15.
- Navarrete, Z. (2013). La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades. *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, 57, 5-16.
- Núñez, D. (2017). Reflexiones en torno a la Interculturalidad y la Educación Superior en Chile. *Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva*. 1 (1), 72-94.
- Ocampo, A. (2014). *Los desafíos de la "inclusión" en la educación superior latinoamericana en el siglo XXI*. Conferencia presentada en la Universidad de Playa Ancha para la Conmemoración del día Internacional de la Discapacidad.
- Park, R. (1950). *Race and culture. Essays in the sociology of contemporary man*. Ed E.C. Hughes, New York: The Free Press.
- Sanjurjo, L. (2002). *La Formación Práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta moebio*, 41, 207-224.
- Sanhueza, S.; Patrick, P.; Chuan-Chih, H.; Domínguez, J.; Friz, M. y Quintriqueo, S. (2016). Competencias comunicativas interculturales en la formación inicial docente: el caso de tres universidades regionales de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 42 (4), 1-16.
- Schön, D. (1993). *El profesional reflexivo*. Barcelona. Paidós.
- Stefoni, C., Stang, F., y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios internacionales*, 85, 153-182.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Tapia, C., y Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, II (22), 13-34.
- Tunnermann, C. (2001). *Universidad y Sociedad. Balance histórico y perspectivas desde América Latina*. Editorial Hipamer.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Directrices sobre Educación Intercultural. Orientaciones*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible*. Francia: UNESCO.
- Vásquez, B., y Alarcón, E. (2016). La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1-19