

Sistema de Educación Superior Universitario

en el Marco de la Integración/Inclusión de Personas con Discapacidad

Claudia Díaz Flores

Resumen

El presente artículo aborda los procesos de inclusión de personas con discapacidad en el escenario de la Educación Superior, incorporando los antecedentes internacionales y nacionales en la materia. En ese esfuerzo se revisan los principales fines y demandas que enfrenta el sistema universitario en las últimas décadas, como propulsor de equiparación de oportunidades y justicia social, relevando los avances y desafíos pendientes.

Palabras claves: educación superior – discapacidad – inclusión – justicia social

Summary

This article discusses the process of inclusion of people with disabilities in higher education, incorporating international and national experience in such matters. In that effort we review the main aims and demands facing the University system in recent decades, as a propellant of equalization of opportunities and social justice, relieving the advances and challenges.

Keywords: higher education – including disability – social justice

Introducción

En el marco de los grandes e innumerables desafíos que atañen a la educación, destaca una de las demandas más recientes: la idea de que ésta no sólo debe estar disponible para todos y todas, sino que debe ser el motor de los esfuerzos por construir sociedades justas e inclusivas.

A través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, del año 1948, los Estados asumen el desafío de asegurar el acceso a la “instrucción elemental” de niños, niñas y jóvenes, garantizando su alfabetización y, con ello, el ejercicio de sus derechos y libertades fundamentales. Aquella tarea –titánica para la época, especialmente para los países subdesarrollados– se presenta en la actualidad como un desafío **relativamente** logrado por gran parte de las naciones.

De ello da cuenta el informe del Foro de Educación de Dakar (2000), al evaluar los avances en relación a las metas fijadas en la Conferencia de Jomtien, en 1990. Los mayores progresos identificados en relación al principio de Educación Para Todos (EPT) durante el último decenio del siglo XX, son:

- Más niños escolarizados, especialmente en el nivel de educación básica
- Expansión de la educación preescolar
- Menos niños fuera de la escuela
- Creciente número de adultos alfabetizados
- Reducción de las disparidades según género, zonas geográficas, discapacidad y etnia.

En el caso de Latinoamérica, se han registrado importantes avances en la cobertura y acceso durante las últimas décadas. Así, CEPAL (2011) plantea que la región, a comienzos de la década de los noventa, ya había logrado prácticamente la universalización del ingreso a la educación primaria a través de marcos jurídicos de escolaridad obligatoria.

Sin embargo, a pesar de ello, esta visión básica del derecho a la educación como acceso a la escolarización, ha sido restringida e insuficiente. La demanda social por mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos y ciudadanas, en términos de asegurar oportunidades de progreso y desarrollo integral y sostenido para todos y todas, sobrepasa con creces los esfuerzos centrados en la cobertura.¹

En pleno siglo XXI la discriminación educativa se manifiesta con nuevas formas. Por un lado, un porcentaje importante de la población mundial

¹ En su discurso de apertura del Foro de Dakar el Secretario General de las Naciones Unidas, Kofi Annan, expresó “hemos llegado a un nivel inédito de comprensión de nuestra labor encaminada a lograr la educación para todos... Sin embargo, al menos 880 millones de adultos, en su mayoría mujeres, siguen siendo analfabetos en el mundo. Existe un abismo entre quienes tienen acceso a la nueva tecnología informática y quienes no la tienen. Doscientos cincuenta mil millones de niños trabajan, en condiciones a menudo peligrosas e insalubres. Y según estimaciones moderadas, más de 110 millones de niños en edad escolar no están escolarizados” (Unesco, 2000: 08).

aún no está escolarizada. La mayor parte de ella corresponde a los grupos considerados “minoritarios”. Pobreza, procedencia geográfica, género, etnia y discapacidad, son los principales factores que se conjugan en una lógica perversa de marginación, especialmente en los niveles educativos secundario y terciario.

Por otro, el acceso a los aprendizajes y a una trayectoria escolar exitosa, continua siendo privativo de un segmento de la población; aquella que se ajusta a los requerimientos y características impuestos por el paradigma dominante.

Así, nos encontramos con una escuela que fragmenta las posibilidades de acceder al capital cultural y académico que socialmente ha sido definido como válido y necesario. Con ello, se reproducen cadenas de exclusión que generan desigualdad económica, intelectual y cultural, que restringen las posibilidades de participación social y limitan el ejercicio de los derechos fundamentales (civiles, políticos, económicos, sociales y culturales) de los sujetos excluidos.

Esta situación ha sido denunciada de manera consistente por los distintos organismos internacionales comprometidos con el principio de Educación Para Todos. En el caso de América Latina, el informe de Unesco sobre la situación educativa (2012) es definitorio: “*La concepción de calidad que aplicamos es amplia e incluye no sólo logros, sino condiciones y procesos, no sólo aspectos académicos, sino sicosociales y ciudadanos. Éste es sin duda el aspecto en que la región se encuentra crónicamente retrasada*” (Unesco, 2012: 10).

Hasta hoy, el sistema educativo ha fracasado en su tarea de contribuir en la construcción de una concepción de desarrollo humanizada, fundamentada en el respeto de los derechos humanos fundamentales y la promoción de la justicia social. Por ello, el desafío de ofrecer una educación de calidad, democrática que asegure el acceso a posibilidades de participación y movilidad social a todos sus miembros, se configura como la mayor y más urgente tarea exigida. Este es el gran objetivo de la educación del siglo XXI.

Educación Superior Inclusiva

“Superar la desigualdad y la exclusión como estrategia para llegar al camino hacia un desarrollo sustentable de las sociedades, es quizás el reto más apremiante e importante de estos tiempos para los países y las instituciones de educación superior en el contexto de la globalización, la mundialización de la economía y el nuevo horizonte de construir sociedades del conocimiento para la convivencia de la humanidad y su bienestar” (Unesco, 2008: 45).

En el abordaje de la temática de exclusión educativa, el análisis acerca de qué ocurre en educación superior se hace urgente. Paradojalmente, el nivel del sistema educativo que contribuye más directamente a la movilidad social², es también el que genera los índices más altos de marginación.

² CASEN 2003 muestra que los ingresos son mayores para las personas que tienen un título de educación superior. Un profesional universitario recibe, en promedio, un sueldo de \$1.000.000. En

Esta situación es corroborada por el Informe de Educación Superior en América Latina y el Caribe, al señalar que “*el acceso a la Educación Superior y sobre todo la permanencia y conclusión de estudios, ha mostrado a este contexto educativo como el más excluyente de todos, situación que requiere de atención urgente*” (Unesco, 2005: 145).

Este hecho resulta especialmente preocupante si consideramos que la Educación Superior ha sido definida como un bien público, cuyos fines se relacionan directamente con el desarrollo y estabilidad social de las naciones.

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior, establece que una de sus principales funciones sociales es “*...contribuir a erradicar la pobreza, a fomentar el desarrollo sostenible y a adelantar en la consecución de los objetivos de desarrollo acordados en el plano internacional, como los de Desarrollo del Milenio (ODM) y de Educación para Todos (EPT)*” (2009: 03).

Sin embargo – de la misma forma que ha sucedido en los niveles educativos primario y secundario – la educación superior ha mostrado tímidas mejoras en términos de cobertura, pero mantiene una deuda importante con la calidad de los procesos formativos.

En los primeros años del segundo milenio, la tendencia mundial ha sido el aumento de las cifras de ingreso, sin embargo “*aún subsisten considerables disparidades, que constituyen una importante fuente de desigualdad*” (UNESCO, 2009: 05), considerándose al nivel terciario como el más excluyente de todos los niveles del sistema educativo.

La ampliación de la cobertura en educación secundaria, la necesidad de producción de conocimiento especializado proveniente del ámbito productivo y el compromiso con el principio de Educación para Todos, han posicionado la democratización de la educación superior como un nuevo foco de interés de los debates internacionales.

Este escenario ha permitido el surgimiento del concepto de *Educación Superior Inclusiva*. Éste supone la transformación de los paradigmas que tradicionalmente han sustentado las comprensiones acerca de la universidad y sus fines; paradigmas que la han asociado históricamente a ideas de selección y exclusión.

La búsqueda de la inclusión, en cualquiera de sus formas, siempre nos acerca a la defensa de la justicia social y a la promoción de la igualdad de derechos y oportunidades, que posibiliten a los ciudadanos optar y decidir en las mismas condiciones (Díaz-Romero, 2006). Por ello, la universidad inclusiva no puede declararse neutra frente a procesos sociales en los cuales está directamente implicada, como lo son la democracia, la equidad y la equiparación de oportunidades. En coherencia, tampoco puede declararse imparcial frente a las diferencias de todo orden, que nos constituyen como seres individuales y sociales; diferencias que confluyen y se manifiestan en todo proceso educativo.

el caso de un egresado de enseñanza media, la cifra es de \$250.000

La búsqueda de inclusión en la Educación Superior, implica una ruptura con comprensiones tradicionales, que han posibilitado que el sistema universitario *“opere mediante mecanismos de discriminación de clase, género y raza... y sea muy limitado en su capacidad para reducir estas desigualdades después que los y las jóvenes terminan sus estudios superiores”* (Díaz-Romero, 2006: 81).

Para Jiménez, la tarea educativa de las universidades consiste en *“contribuir al desarrollo humano, en un ambiente de solidaridad y respeto a la diversidad humana”* (Jiménez, 2002: 14). Una universidad inclusiva es, por tanto, aquella que se hace cargo de la diversidad que confluye en sus aulas, asegurando el acceso a las experiencias académicas y sociales –propias de la vida universitaria– a todo su estudiantado. Esta opción político-ideológica, demanda a las instituciones de Educación Superior a mirarse y repensarse, a reflexionar sobre sus significados y su rol en la construcción de la sociedad a la que pertenece, generando múltiples transformaciones que van desde sus paradigmas hasta su infraestructura. Implica crear condiciones **permanentes** que garanticen la participación de sus integrantes en igualdad de oportunidades y ajustando sus procedimientos administrativos y académicos para responder a las necesidades de todos los estudiantes (Jiménez, 2002).

Claro es que la universidad de un país –así como lo es la escuela– es constructora y construcción de la sociedad a la que pertenece. Por tanto, preguntarnos acerca de cuál es la universidad que deseamos, nos remite a la pregunta sobre cuál es la sociedad que anhelamos. Ese cuestionamiento, trascendente y fundamental, es el punto de partida para cualquier proceso de inclusión. En adelante, teniendo claridad respecto de los ideales políticos que sustentan nuestro actuar, podremos generar la búsqueda de estrategias que nos acerquen a procesos de flexibilización y contextualización de los procesos educativos, que se ajusten a las características de los estudiantes y les proporcionen posibilidades reales de acceso al capital cultural, intelectual y económico.

Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en Educación Superior

Las personas con discapacidad han sido, históricamente, el grupo social que ha vivido con mayor fuerza la exclusión. A pesar de que en los últimos años ha aumentado su visibilidad en las políticas públicas, el horizonte de la inclusión social se visualiza aún lejano, especialmente en los países en vías de desarrollo.

En el caso de América Latina, la escasa información disponible muestra que un porcentaje importante de la población con discapacidad *“vive en situación de pobreza, tiene mayores índices de desempleo o accede a empleos precarios, está más excluida de los bienes sociales y culturales y políticos, es objeto de discriminación o estigmatización y mayoritariamente no tiene voz en los asuntos que afectan sus vidas y a las sociedades en que viven”* (Pérez, 2013: 19).

En este escenario, avanzar en la tarea de construir instituciones de Educación Superior inclusivas, se nos presenta como un imperativo ético

ineludible y urgente. Hacerlo, implica –por una parte– disminuir los niveles de exclusión y mejorar la calidad educativa en la enseñanza primaria y secundaria. Por otra, supone minimizar las barreras que la Educación Superior impone a las personas con discapacidad, en términos de requisitos de ingreso, financiamiento, currículum, didáctica y sistemas de apoyo estudiantil.

Borland y James identifican dos grupos de barreras a la inclusión de estudiantes con discapacidad: tangibles e intangibles. A la primera categoría, corresponden las de **acceso** –referidas a infraestructura y espacio– y las de **acceso al currículum** –que apuntan al conjunto de aspectos que intervienen de forma directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como: metodología, evaluación, sistemas de comunicación y modalidades de actividades–. Las barreras intangibles, son **actitudinales** y se refieren a disposiciones poco favorables hacia la inclusión y la discapacidad de parte de los distintos actores involucrados en el proceso. Estas son consideradas las más estáticas y resistentes a los intentos de transformación. (Lissi y otros, 2009)

El conjunto de estas barreras “*obstaculizan el ingreso y supervivencia académica de los estudiantes, implicando que el paso desde el colegio a la educación superior sea particularmente difícil para los estudiantes con discapacidad*” (Lissi y otros, 2009: 309)

Atendiendo a ello, un proyecto educativo inclusivo, en cualquiera de sus niveles, debe identificar estas barreras y diseñar acciones tendientes a superarlas.

Esta tarea debe considerar que las personas con discapacidad no son homogéneas, por tanto, las acciones planificadas deben ser lo suficientemente flexibles como para adaptarse a las características y necesidades –siempre particulares y dinámicas– de cada sujeto. Además, deben contextualizarse en una política institucional que otorgue sentido, sustento y permanencia al conjunto de acciones para la inclusión.

De esta manera las instituciones de educación superior lograrán favorecer la equiparación de oportunidades, asegurando a los estudiantes con discapacidad la posibilidad de ingresar, permanecer y egresar de los programas de formación, en condiciones relativamente similares al resto de los estudiantes.

Avances y Desafíos de la Educación Superior Inclusiva: antecedentes internacionales y nacionales

A nivel internacional, las discusiones y revisiones en torno al principio de Educación Para Todos –que se dieron en la década de los 90– abrieron paso a la temática de discapacidad y universidad. Una serie de conferencias, convenciones y encuentros fueron desarrollados, bajo el compromiso de cumplir a cabalidad el derecho de educación³, incluido en la Declaración de

³ Declaración Mundial sobre Educación Para Todos (1992), Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993), Declaración de Salamanca y Marco

los Derechos Humanos de 1948. En todos ellos, el derecho a la inclusión fue refrendado como un objetivo común y transversal⁴.

Reconociendo la existencia de experiencias exitosas, especialmente en Europa y Estados Unidos⁵, el panorama general muestra que los avances en esta materia han sido tímidos.

La comunidad internacional ha logrado consensuar declaraciones que reconocen la necesidad y relevancia de potenciar la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior, sin embargo los progresos en términos de acciones afirmativas, son escasos.

Esta situación se evidencia con mayor fuerza en los países en vías de desarrollo. El Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe (2005) establece que *“a pesar de que la región tiene una amplia legislación a favor de las personas con discapacidad, múltiples factores limitan su cumplimiento”*⁶ (Unesco, 2005: 147). En el mismo texto se expone que –en términos de inclusión– la región se caracteriza por la prevalencia de barreras y un ínfimo número de estudiantes con discapacidad matriculados en instituciones de educación superior.

Entre las principales restricciones se considera (Unesco, 2005-151):

1. El carácter progresivo de los sistemas de enseñanza repercute en que los problemas de los niveles precedentes funcionen como filtro que impide la llegada del alumno con NEE a la educación superior.
2. A pesar de que la mayoría de los países reconoce la legislación internacional y posee una legislación propia que garantiza los derechos de las personas con discapacidad, esto no se traduce en políticas

de Acción para las NEE (1994), Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (1998), Educación Para Todos en Las Américas: Marco de Acción Regional (2000), Foro Mundial sobre Educación de Dakar (2000), entre otras.

⁴ Las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades (1994) establecen en su artículo 6: “los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados”

Por su parte, y aludiendo al papel que juegan las instituciones de ES en la inclusión, la Declaración de Salamanca (1994) destaca el rol de la universidad como constructora de conocimientos, capacidades y valores, formadora de profesionales y motor de las ideas más avanzadas de transformación social.

⁵ En EEUU, el surgimiento del Acta de Rehabilitación (1973) impulsó a las universidades a desarrollar políticas de inclusión para estudiantes con discapacidad, adaptando los campus y ofreciendo servicios de apoyo especializados, para responder a sus necesidades de aprendizaje.

Por su parte, la Unión Europea desarrolló el Programa UNICHANCE que en el ámbito de educación abordó la integración de personas con discapacidad en la ES. (Ver Carta de Luxemburgo, 1996). En la actualidad, prácticamente todas las instituciones de ES disponen de servicios orientados a garantizar la plena integración de estudiantes con discapacidad. (Unesco, 2005)

⁶ Como la ausencia de normas detalladas y específicas; la no ratificación de convenios internacionales; el desconocimiento de las leyes por parte de los actores y de los beneficiarios; el deficiente ejercicio de la ciudadanía por parte de las propias personas con discapacidad; el incumplimiento por parte del Estado de su función planificadora y reguladora. A este se debe sumar la “invisibilidad” de las personas con discapacidad, que consiste en aceptar la desigualdad y la exclusión como hecho natural (Unesco, 2005).

institucionales definidas, operacionalizadas en planes y programas actuantes, ni en su visión, misión y estrategias.

3. Persisten dificultades en el acceso y permanencia, que en algunos países es explicado por la falta de voluntad política de las autoridades universitarias, y en otros, debido a condiciones socioeconómicas del país.
4. Existen barreras arquitectónicas, pedagógicas, comunicacionales y actitudinales que limitan las prácticas inclusivas. En el caso de los profesores, las barreras pedagógicas y comunicacionales tienen como causa fundamental los problemas de formación, comunes a otros niveles educacionales y agravados porque el profesor de enseñanza superior carece de formación pedagógica inicial... prevaleciendo el tecnicismo sobre la didáctica y creando dificultades cuando se trata de crear adaptaciones curriculares individualizadas. Las barreras actitudinales son reconocidas como la barrera más fuerte y también la más intangible, pues involucran componentes cognitivos, afectivos y conductuales, formados históricamente y socialmente.
5. El uso de las tecnologías de apoyo, de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y de la educación a distancia como alternativa importante para las personas con discapacidad, aún es insuficiente en las instituciones de ES.
6. Parecen predominar en los servicios y programas, modelos centrados en el déficit, de corte asistencialista, focalizados en proveer las necesidades del usuario y no en promover el protagonismo de los mismos como actores del proceso bajo el lema que muchas organizaciones han adoptado en el mundo “Nada para nosotros sin nosotros”.
7. No existen registros que proporcionen informaciones estadísticas sobre la población de estudiantes, profesores y funcionarios con discapacidad, lo que está unido al desconocimiento o a informaciones contradictorias sobre la población con discapacidad en general.

La identificación de estos nudos críticos ha permitido que los países de Latinoamérica y El Caribe comprometan sus esfuerzos en la dirección de generar **acciones afirmativas** para potenciar la inclusión de estudiantes con discapacidad a las instituciones de educación superior. Éstas hacen referencia al diseño y desarrollo de acciones y programas **permanentes**, a nivel regional y de los países, como: la creación de redes que permita compartir experiencias, conocimientos, realizar investigaciones, asesorías y desarrollar propuestas conjuntas; elaborar instrumentos que permitan evaluar las condiciones de inclusión y accesibilidad de personas con discapacidad a la educación superior; capacitar a los docentes universitarios en temas de diversidad, discapacidad y DDHH y sistematizar información estadística fidedigna que permita diseñar políticas públicas atingentes a las necesidades de este grupo de la población. (Unesco, 2005).

En el caso de Chile, la experiencia latinoamericana se reproduce de manera consistente. Como ya ha sido planteado, los procesos de inclusión social implican transformaciones profundas que nuestro país no ha logrado consolidar. A pesar de los esfuerzos, la integración/inclusión de estudiantes con discapacidad se ha visto obstaculizada por barreras de todo tipo: arquitectónicas, curriculares y –especialmente– actitudinales, que han anquilosado prácticas sociales prejuiciosas y segregadoras. Esta situación ha mermado su acceso a una educación de calidad y en condiciones de equidad, sobretodo en el nivel de educación superior.

La Encuesta de Discapacidad (ENDISC) del año 2004, muestra que el 12,9% de los chilenos vive en situación de discapacidad. De ellos, sólo el 5,7% ha logrado ingresar a la educación superior⁷ y el porcentaje desciende aún más al revisar las tasas de egreso y titulación.

En el año 2005 se realiza el primer estudio sobre integración de personas con discapacidad en la educación superior en Chile⁸, que aborda a 62 universidades (estatales, particulares con aporte del Estado y privadas). Éste rescata la existencia de elementos positivos, como:

- La promulgación de leyes y decretos que definen lo que es “discapacidad”, posibilitando el manejo de un lenguaje común.
- El apoyo incipiente de FONADIS⁹ en temas de apoyo técnico, implementación de material de apoyo específico, capacitación y sensibilización de agentes educativos, adaptaciones arquitectónicas y desarrollo de adaptaciones curriculares.
- La encuesta ENDISC, administrada por FONADIS e INE, que se desarrolló los años 2004-2005 bajo el concepto del clasificador CIF. Esta encuesta ha sido la única acción desarrollada para recabar información estadística fidedigna acerca de la población con discapacidad del país.

A pesar de estas experiencias, el sistema educativo superior mantiene una deuda importantísima en temas de equidad e igualdad de oportunidades. En palabras de Araneda y González (2005), el nivel superior “*está lejos de acoger en toda su dimensión a quienes tienen algún tipo de discapacidad*” (pág. 4) lo se explica por una multiplicidad de factores.

Por un lado, los distintos gobiernos que han dirigido el país desde el regreso a la democracia no han ubicado la inclusión en educación superior como un tema relevante de sus agendas. Ello se traduce en la ausencia de normas específicas que favorezcan el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad en este nivel educativo.

⁷ Universidades, Institutos y Centros de Formación Técnica

⁸ Araneda, P.; González, F. (2005) Integración de Personas con Discapacidad en la Educación Superior en Chile, Informe final.

⁹ Actual SENADIS

Evidencia de esto es la inexistencia de una normativa que regule el ingreso de estudiantes con NEE, por lo que la flexibilización de los requisitos para incorporarse queda al arbitrio de las casas de estudio.

Por otra parte, las propias instituciones de educación superior, no han mostrado interés por generar acciones tendientes a disminuir las múltiples barreras que obstaculizan los procesos de integración. Este hecho es de suma relevancia, considerando que al ser autónomas, las instituciones tienen en sus manos la decisión de facilitar (o no hacerlo) la incorporación de estudiantes con discapacidad a sus comunidades. Un ejemplo de ello es que, del total de universidades consideradas en el estudio, solo 13% han flexibilizado sus requisitos de ingreso para facilitar el acceso de estudiantes con discapacidad y un 8% de ellas cuenta con programas de apoyo para estos estudiantes, que se desarrollan de manera sistemática y permanente (Araneda y González, 2005).

A pesar del sombrío panorama que devela este estudio, nuestro país comienza a dar las primeras luces de modernización en este sentido. En febrero del año 2010, se promulga de la ley sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión social de Personas con Discapacidad (20.422). En su artículo 39 establece que *“Las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras”*.

A partir de ella, el Estado ha generado algunas acciones para acercarse al cumplimiento del principio de Educación para Todos en el nivel terciario. Una de ellas, es la apertura de 100 cupos especiales para estudiantes con discapacidad en tres becas de arancel del Mineduc: Bicentenario, Juan Gómez Millas y Nuevo Milenio. Esta medida se aplicó en el proceso de admisión 2013 y benefició a jóvenes con discapacidades físicas, mentales y sensoriales, pertenecientes al 60% de la población de menores ingresos.

Otra acción es la adjudicación de fondos para tres proyectos de inclusión de estudiantes con discapacidad, a través de un concurso nacional en el que participaron distintas casas de estudio. *“Estas iniciativas abarcarán importantes mejoras: adaptaciones físicas y de infraestructura, sistemas de apoyo a la gestión y uso de recursos para la inclusión”*¹⁰.

Por otra parte, en noviembre del 2013 se desarrolla el seminario *“La Inclusión de Personas con Discapacidad en la Educación Superior Chilena”*, donde más de 30 rectores de distintas casas de estudio firmaron la Declaración de Santiago. Esta Declaración constituye un primer paso en términos de generar consenso entre las instituciones de educación superior, acerca de la necesidad de contribuir al principio de igualdad de oportunidades.

La Declaración representa el compromiso de las instituciones y el Estado de Chile –a través de Senadis y Mineduc– de *“fomentar colaborativamente medidas que favorezcan la inclusión de personas con discapacidad en la*

¹⁰ En: http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=3056&id_portal=38&id_contenido=27045

educación superior para favorecer la formación continua a lo largo de la vida”¹¹ (Mineduc).

Además, los participantes de la Declaración de Santiago acordaron:

- Facilitar las condiciones contextuales que propicien el ingreso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad en las instituciones de educación superior del país.
- Promover la construcción de conocimiento a través de investigación, desarrollo e innovación de contenidos que respalden medidas afirmativas para la inclusión de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior de Chile.
- Impulsar el trabajo interinstitucional para la difusión de buenas prácticas en inclusión de personas con discapacidad en las instituciones de la educación superior.
- Promover la sensibilización en materia de discapacidad en docentes, personal administrativo, personal de investigación e integrantes de la comunidad académica.
- Apoyar acciones que cuantifiquen y caractericen la población de estudiantes con discapacidad en las instituciones en educación superior, a fin de conocer sus necesidades educativas.

Estas medidas muestran que en el último tiempo, tanto las instituciones de educación superior como el Estado chileno, han comenzado a posicionar la temática en un lugar distinto al que se había dado hasta ahora, abriendo paso a expectativas de transformación que nuestra sociedad requiere de manera imperiosa. Sin embargo, el camino por recorrer se visualiza amplio y extenso.

La realidad de las personas con discapacidad, en términos de igualdad de oportunidades, continúa significando una muestra evidente del subdesarrollo del que buscamos alejarnos.

Si concordamos que una educación superior de calidad es aquella que favorece el *desarrollo* de la sociedad a la que pertenece, no podemos mantenernos pasivos frente a la reproducción de una concepción de éste que ha sacado del centro de sus (pre)ocupaciones el bienestar de los seres humanos.

La universidad –símbolo de la educación superior– no puede favorecer un desarrollo comprendido solo desde sus dimensiones económicas y productivas, sino que debe repensar su actuar en la transformación de la realidad sociocultural de la que es parte y motor; comprendiendo que la lucha por el bienestar humano no debe ser reemplazada por ninguna de sus múltiples tareas. En esa comprensión del desarrollo no caben las expresiones de desigualdad e injusticia que por tantos siglos han debido sufrir las personas con discapacidad.

Por ello la demanda por la inclusión implica la transformación de la universidad actual; exige reorientar su ideología y actuar hacia el

¹¹ En: http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=3056&id_portal=38&id_contenido=27045

reposicionamiento del Ser Humano en el lugar que le cabe y merece dentro de los empobrecidos procesos de desarrollo del siglo XXI.

Referencias

Díaz-Romero, P. (Editora) (2006). *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.

Jiménez, R. (2002). *Las Personas con Discapacidad en la Educación Superior. Una propuesta para la Diversidad e Igualdad*. San José, Costa Rica: Fundación Justicia y Género.

Ley 20.422 *Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión social de Personas con Discapacidad*.

http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231526530.LEY_DISCAPACIDAD_20_422.pdf

Lissi; Zuzulich; Salinas; Hojas; Achiardi; Pedrals. "Inclusión y Discapacidad en Contextos Universitarios: La experiencia del PIANE-UC". En *Revista Calidad en la Educación*. N° 30, año 2009. Santiago de Chile.

Pérez, Fernández; Katz (2013). *Discapacidad en Latinoamérica. Voces y experiencias universitarias*. Argentina: Edulp.

Unesco (2005). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior*. Caracas, Venezuela.

Unesco (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París.

Unesco (2012). *Situación Educativa de América latina y El Caribe*. Santiago, Chile