



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

APROXIMACIÓN A LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD EN LOS PAÍSES DEL CONO SUR:
ARGENTINA, CHILE Y URUGUAY

PAMELA CRISTINA TEJEDA CERDA

Tesis presentada para optar al título de:
Magíster en Discapacidad e Inclusión Social

Director (a):
Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Carmen Aleida Fernández Moreno

Línea de Investigación:
Política y Discapacidad

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Medicina
Departamento de la Ocupación Humana
Bogotá, D.C., Colombia
2012

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá, día _____ mes _____ año _____

Dedicado a la familia Tejeda Cerda

A mis padres, Patricia y Alberto.

A mis hermanos Rodrigo, Melanie y Stephanny.

AGRADECIMIENTOS

Viajar desde Chile a Colombia, hasta ese entonces un país desconocido para mí, no fue fácil. El desafío de enfrentarme día a día a la lejanía de mi familia y amigos y a la nostalgia de mi tierra, fue la motivación constante para seguir adelante y por sobre todo concretar mis sueños. Después de vivir casi dos años en Colombia, puedo decir que tuve una de las experiencias más enriquecedoras de mi vida, más allá de la posibilidad de estudiar, compartí con importantes personas quienes me brindaron su apoyo y amistad desinteresada y que hoy agradezco infinitamente.

Quiero expresar mis sinceros agradecimientos a mi familia por su apoyo incondicional, entrega y amor.

A las organizaciones OEA y LASPAU, por considerarme como becaria y brindarme la oportunidad de estudiar.

A mis profesores de la maestría, por su disposición, orientación y consejos.

A mis compañeros de estudios y amigos, por su amistad, cooperación y compañerismo.

Finalmente quiero dar un agradecimiento especial a la Doctora Silvia Sepúlveda Boza, docente de la Universidad de Santiago de Chile y directora del Laboratorio de Investigación de Investigación Científica Emory Black, quien durante años ha apoyado fuertemente mi formación académica e investigadora y en especial por su afecto y confianza.

Pamela Tejeda Cerda

RESUMEN

La investigación estableció las relaciones existentes entre la discapacidad, la educación superior y la política tanto nacional como institucional de los países del cono sur en Argentina, Chile y Uruguay. Se indagó en los marcos jurídicos correspondientes a las leyes nacionales, normativas y programas de atención para estudiantes con discapacidad que se manejan en las universidades públicas en los respectivos países. A nivel internacional, las propuestas inclusivas desde la UNESCO, han conducido a los países del mundo a reflexionar y replantear nuevos lineamientos y compromisos frente a la educación para todos y todas en los diferentes niveles. La realidad de América Latina requiere importantes esfuerzos sobre todo considerando la “desigualdad social y económica” de la región, proceso difícil para aquellos estudiantes que además poseen una condición de discapacidad. Si bien en estos países existe un marco jurídico que legitima y resguarda la educación para las personas con discapacidad, las realidades de los países del cono sur difieren en los procesos de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad. Finalmente el estudio permitió analizar de que manera se están desarrollando e interpretando las actuales políticas de educación superior, si estas realmente propenden a la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior.

Palabras claves: Discapacidad – Políticas de Educación Superior – Educación Inclusiva

ABSTRACT

The investigation established the existing relations between disability, the higher education and policies such as those of governmental and of the universities of the countries within the southern cone as are Argentina, Chile and Uruguay. The corresponding jurisdictional frameworks have been researched as well as the national

laws, regulations and care programs for students with disabilities who manage themselves in public universities in the respective countries. At international level, the proposals of inclusion given by the UNESCO have conducted the countries worldwide to reflect and to suggest about new lineaments and agreements towards an education for everybody at different levels. Latin Americas reality requires important efforts, above all considering the "social and economic inequality" of the region, complicated processes for those students who furthermore possess a condition of disability. Even though there are existing jurisdictional frameworks in these countries that authenticate and gives protection to education to people with disabilities, the reality of the southern cone countries access processes are very different to the established, referring to access, stay and graduation of students with disabilities. Finally, the research permitted to analyze in which form the actual policies of higher education are developing and interpreted, if these were really to be prone towards the inclusion of people with disabilities within higher education.

Key Words: Disability – Higher Education Policies – Inclusive Education

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	7
JUSTIFICACIÓN.....	10
CAPÍTULO I: PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	13
ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	13
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	18
<i>TRAYECTORIAS CONCEPTUALES Y POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN Y LA DISCAPACIDAD.....</i>	<i>18</i>
PRIMER MOMENTO: DE UNA EDUCACIÓN ESPECIAL A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	18
INFORME DE WARNOCK.....	20
SEGUNDO MOMENTO: EL PASO A LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA....	21
TERCER MOMENTO: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	26
POLÍTICA, UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD.....	30
¿PORQUÉ SE ANALIZAN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS?.....	32
<i>Tabla 1. Características de las políticas públicas.....</i>	<i>34</i>
LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DEL CONO SUR.....	35
ARGENTINA: DE LA REVOLUCIÓN A LA REFORMA.....	37
CHILE: LA UTOPIÍA DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA.....	41
URUGUAY: LA TRADICIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA.....	48
LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL DESAFÍO DE LA INCLUSIÓN FRENTE A LA DISCAPACIDAD.....	55
POLÍTICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO DE LA DISCAPACIDAD.....	57
CAPÍTULO III. PROPUESTA METODOLÓGICA	60
DISEÑO.....	60
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	61
SELECCIÓN DE FUENTES Y RECOPIACIÓN DE DATOS.....	61
ELABORACIÓN DE MATRICES.....	62

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	66
CARACTERIZACIÓN DE LA POLÍTICA NACIONAL Y SECTORIAL EN EL CONTEXTO DE LA DISCAPACIDAD.....	66
<i>Tabla 2. Similitudes en el análisis político de educación superior en los países del cono sur.....</i>	70
<i>Tabla 3. Diferencias en el análisis político de educación superior en los países del cono sur.....</i>	72
<i>Tabla 4. Cuadro resumen análisis interpretativo y conceptual de la política de educación superior en el cono sur</i>	77
ANÁLISIS CONCEPTUAL E INTERPRETATIVO DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONO SUR.....	77
<i>Tabla 5. Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos.....</i>	79
<i>Tabla 6.Red de Educación Superior Inclusiva.....</i>	81
<i>Tabla 7. Red Temática de Discapacidad.....</i>	82
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.....	82
CAPÍTULO VI. RECOMENDACIONES.....	86
REFERENCIAS	
Anexo 1. Análisis y caracterización de la política de educación superior en Argentina	
Anexo 2. Análisis e interpretación de la política de educación superior en Argentina	
Anexo 3. Análisis y caracterización de la política de educación superior en Chile	
Anexo 4. Análisis e interpretación de la política de educación superior en Chile	
Anexo 5. Análisis y caracterización de la política de educación superior en Uruguay	
Anexo 6. Análisis e interpretación de la política de educación superior en Uruguay	
Anexo 7. Argentina: Resolución 569/2001 Universidad Nacional de la Plata	
Anexo 8. Chile: DFL. (Educación) N°149 de 1981 Universidad de Santiago de Chile	
Anexo 9. Uruguay: Proyecto REDETIS Resolución N 11 2008	

INTRODUCCIÓN

Esta investigación da a conocer una visión panorámica de las perspectivas existentes alrededor de la educación superior y la discapacidad. Con el marco de las políticas de Educación Superior, que se presenta se busca enriquecer y ampliar los antecedentes de este campo, para la construcción de políticas nacionales e institucionales universitarias, orientadas a la inclusión de las personas con discapacidad.

En el primer capítulo se presentan los antecedentes investigativos relacionados con estudios e investigaciones en políticas inclusivas, en el contexto de la discapacidad, en la educación superior en los países del cono sur. Asimismo, en la actualidad existe un marco jurídico y político internacional que sustenta el derecho a la educación por parte de las personas con discapacidad, estos principalmente se desprenden de la Organización de las Naciones Unidas (En adelante ONU) para la Educación, la Ciencia y la Cultura (En adelante UNESCO). Se destaca la Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990; Dakar, 2000), como mandato a los Estados y el compromiso por una educación inclusiva. Estos hitos abren paso a una serie de consideraciones en la temática, en los cuales se entiende la inclusión educativa como un proceso social que acepta y reconoce la diversidad de las personas, y es capaz de aprender de esas diferencias fortaleciendo los procesos de la educación, tal como está contemplado en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

En lo que respecta a la educación superior, la UNESCO como iniciativa en el marco político de la Educación Superior, en el año 1998, realiza la “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior”. En esa oportunidad dentro de sus objetivos, plantea la responsabilidad de las instituciones de educación superior frente a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Se plantean los objetivos generales y específicos del estudio, relacionados con la descripción e interpretación de las políticas de educación superior en los países de Argentina, Chile y Uruguay, evidenciando su potencial para la inclusión educativa de personas con discapacidad y su articulación con la política sectorial correspondiente a Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidad de Santiago de Chile (Chile) y Universidad La República (Uruguay).

El segundo capítulo, presenta el marco de referencia correspondiente a las trayectorias socio- histórico y conceptual en torno a la educación y la discapacidad, sus antecedentes, consecuencias y los cambios que generaron en el sistema educacional. El capítulo se subdivide en tres partes o “momentos”. En la primera parte se señalan los comienzos de la educación especial, los conceptos entorno a la discapacidad y la declaración del Informe Warnock (1978). En la segunda parte, se retoma las necesidades educativas especiales y se habla de una integración educativa que se consolidó en la Declaración de Salamanca (1994). Finalmente se aborda la propuesta de la UNESCO con la educación inclusiva (2000).

Otro apartado del capítulo, se denomina “Política, Universidad y Discapacidad”, aquí se abordan los tres ejes centrales de esta investigación. En una primera parte lo referente a los aspectos teóricos y epistemológicos de la política, como segunda parte se encuentran los aspectos históricos y sociopolíticos de las universidades públicas del cono sur y finalmente, la tercera parte entrelaza la temática de la discapacidad con las directrices de la política de Estado en educación superior y la política sectorial correspondiente a las normativas de las universidades públicas en estudio.

El segundo capítulo aborda la propuesta metodológica para esta investigación. La metodología describe los procesos a seguir: revisión bibliográfica, recopilación de datos y elaboración de *matrices de análisis político: nacional y sectorial*, como instrumento de medición.

De este modo la investigación aborda la perspectiva triangular¹ de la construcción de las políticas de educación superior en países del Cono Sur, considerando los aspectos de la discapacidad, política nacional y política institucional de tres universidades públicas: Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidad de Santiago de Chile (Chile) y Universidad de La República (Uruguay). Esta investigación corresponde a un estudio documental, el cual permite indagar sobre el desarrollo de las prácticas, posturas políticas y realidades universitarias respecto a las personas con discapacidad. Como instrumento se elaboraron matrices de análisis en lo que refiere a la política nacional e institucional de cada país, estas fueron elaboradas retomando algunos elementos proporcionados del análisis de la política pública desde la propuesta metodológica de los autores Meny & Thoenig (1992).

El cuarto capítulo corresponde al análisis y resultados de la investigación, los cuales proporcionan nuevos antecedentes y realidades en lo que se refiere a la temática de educación superior y discapacidad en los países del Cono Sur, además contribuye a la construcción de políticas de educación superior inclusivas particularmente en el contexto latinoamericano de la discapacidad.

El quinto capítulo da cuenta de las conclusiones para el desarrollo de una política de educación superior inclusiva en el Cono Sur, desde potenciar las iniciativas existentes hasta proporcionar directrices para la construcción de políticas públicas.

¹ Se refiere a los tres ámbitos que aborda el análisis de la política: leyes educacionales del Estado, normativas institucionales de las universidades y leyes de discapacidad de cada país en estudio.

JUSTIFICACIÓN

El derecho de todos de tener acceso a la educación en condiciones de igualdad es un derecho humano sobre la base del reconocimiento de la diversidad humana. 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, especialmente para las personas con discapacidad (Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005). Esta afirmación es una de las principales preocupaciones en el contexto de la discapacidad y la educación superior, realidad que no sólo se aprecia en la región de América Latina y el Caribe sino que también acontece en países europeos (Echeíta, 2006). Sin embargo en América Latina la situación se torna más compleja debido a las desigualdades sociales de la región, las cuales dificultan aún más el ingreso a la educación superior de las personas en situación de discapacidad.

En lo que respecta a la educación superior existen restricciones desde los niveles educativos que lo anteceden y en consecuencia actúan como sistema de filtro impidiendo que un estudiante con discapacidad transite desde la educación secundaria hacia la educación superior. Este tránsito no está exento de dificultades, en las cuales encontramos las barreras arquitectónicas, pedagógicas, comunicacionales y actitudinales, siendo ésta última una limitante importante en el desarrollo de las prácticas inclusivas, a partir de estas barreras se ve limitado el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. El estudiante con discapacidad es sujeto de exclusión del capital humano de la sociedad, por lo cual ve limitada su capacidad para aportar al desarrollo personal y social (Molina, 2010).

Si bien en la región existe un amplio marco legal referente a la discapacidad, sus aplicaciones se ven limitadas debido a: la ausencia de normas detalladas y específicas, su obsolescencia o inaplicabilidad; 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, lo cual contribuye a la reproducción de dinámicas excluyentes y el incumplimiento por parte del Estado de su función planificadora y reguladora, lo cual repercute en los diversos sectores sociales (Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005).

Las estadísticas que se manejan acerca del ingreso de estudiantes con discapacidad a la educación superior en la región son diversas, en la forma en que se abordaron los grupos poblacionales y la manera en que se establecieron las categorías de discapacidad. En Argentina la Primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (2002-2003) determinó que 17.961 (0,9 mayores de 17 años y 1,2 de la matrícula universitaria); en Chile la Primera Encuesta Nacional de la Discapacidad (2004) determinó que 1 de cada 20 personas con discapacidad accede a la educación superior y en Uruguay la Encuesta de Hogares (2003-2004) estimó que el 2,6% pertenece a la población en la educación superior (Estudio Regional Integración de Personas con Discapacidad a la Educación Superior, IESALC, 2005).

Por otra parte, esta investigación busca dar cobertura a un vacío de investigaciones en esta temática, pues como Celada (2003), afirma no existe literatura específica suficiente, acerca de la educación superior y la discapacidad. La mayoría de los escritos sobre inclusión al sistema educativo se basan en la fundamentación y el desarrollo de programas teniendo en cuenta sólo la niñez (enseñanza primaria) y la adolescencia (enseñanza secundaria), como si las personas con discapacidad no llegaran a ser adultos con derecho a la educación, a una vida independiente. Los esfuerzos han estado concentrados en la inclusión a los niveles de educación básica y media. El trabajo en el nivel universitario frente al ingreso es incipiente, igualmente, la pertinencia de los programas en razón de las necesidades de los estudiantes con discapacidad, la permanencia con calidad y el egreso efectivo (Molina, 2010).

De otra parte esta investigación aporta en cuanto a los avances legislativos en tres países de la región latinoamericana, e incursiona por vez primera en comparaciones, que si bien son preliminares, aportan elemento de juicio sobre las decisiones que se enmarcan en perspectiva de derechos y en una real inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior tanto en los países del cono sur como en toda la región.

CAPITULO I: PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

En este capítulo se presentan los antecedentes investigativos acerca de los estudios que se han realizado en el tema de políticas de educación superior y discapacidad principalmente en los países del cono sur: Argentina, Chile y Uruguay. Se señalan los hallazgos y aportes al desarrollo de esta investigación y a su vez deja en evidencia los vacíos, de los cuales se desprende la pregunta de investigación.

El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe (2005) (IESALC-UNESCO), presenta un capítulo el cual recopila los antecedentes de integración e inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior, aportando información respecto a los marcos legales estatales e institucionales de los países latinoamericanos, las iniciativas en cuanto a redes y programas de apoyos para personas con discapacidad en la educación superior y datos estadísticos de matrícula. Los alcances del estudio están en brindar relevante información respecto a las normativas internacionales y nacionales, estatales e institucionales respecto a la integración/inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior, los cuales fueron utilizados para la elaboración del marco de referencia de esta investigación.

Argentina, si bien lidera el número de investigaciones acerca de discapacidad y educación superior, en esta oportunidad se seleccionaron aquellas que están directamente en relación con el análisis de política en educación superior y discapacidad, además de considerar investigaciones recientes, posterior a las fechas en que Argentina ratificó la Convención y el Protocolo Facultativo en el año 2007.

Fourcade (2007), realiza una investigación acerca de los procesos de integración-inclusión en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Indaga en la coherencia entre la normativa vigente en el país respecto al acceso de personas con discapacidad y los estatutos de la universidad, evidenciando la inexistencia de

directrices en la normativa universitaria en relación a la temática de la discapacidad. Dentro de los alcances de la investigación se encuentra la metodología para realizar el estudio de la normativa estatal con la normativa institucional, tema que será incorporado en la presente investigación.

La investigación realizada por Chiroleu (2009), da cuenta de cómo es entendido y abordado el concepto de inclusión en la educación superior de tres países: Argentina, Brasil y Venezuela. Entrega aportes detallados en cuanto a los aspectos económicos de cada país, ingreso *per cápita*, matrícula en educación superior, nivel de escolarización, presupuestos y financiamiento. Dentro de los aportes que proporciona, se encuentran el análisis del caso argentino que permite interpretar que “la inclusión en Argentina es entendida como igualdad de oportunidades en el acceso”, afirmaciones que se discutirán y contribuirán en el desarrollo del análisis.

Rossito (2012), realiza un estudio respecto al estado actual de la educación superior argentina a tres años de la ratificación de la Convención sobre los derechos de personas con discapacidad. La investigación proporcionó información respecto al análisis de la normativa existente en Argentina sobre discapacidad y educación superior, datos que serán utilizados para la elaboración del análisis del caso argentino en esta investigación.

En **Chile** las investigaciones realizadas se centran en la integración de personas con discapacidad en la educación básica, sin embargo en el último tiempo la División de Educación Superior, del Ministerio de Educación Superior se encuentra abordando la temática de la discapacidad en la educación superior.

González y Araneda (2005), dan cuenta de los sistemas de ingreso a las universidades públicas y tradicionales chilenas por parte de las personas con discapacidad; experiencias y relatos de los estudiantes con discapacidad visual y auditiva en su etapa de permanencia y egreso y programas de apoyo principalmente de las discapacidades visual y auditiva en cuatro universidades públicas del país. El

estudio proporcionó información acerca de las realidades en las universidades públicas de Chile, principalmente a lo que se refiere a los “ingresos especiales” como una forma de abordar la “educación inclusiva”. Sin embargo, las propuestas apuntan a políticas focalizadas para la atención de personas con discapacidad mediante programas de bienestar universitario.

Lissi, Zuzulich, Salinas, Achiardi, Hojas y Pedrals (2009), realizan una recopilación de experiencias de lo que ha sido la formación y el funcionamiento de su Programa para la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (PIANE-UC) desarrollado por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sin embargo esta investigación a diferencia del estudio anterior, se encuentra más sintonizada con el concepto de inclusión y señala los componentes para una universidad inclusiva. Este estudio proporciona importante información para el desarrollo de esta investigación respecto a los hallazgos y fundamentos para la construcción de una universidad inclusiva.

Barros (2011), realizó un estudio acerca del estado actual de inclusión de las personas en situación de discapacidad en el sistema de educación superior en Chile. Este aporta información relevante en cuanto al desarrollo metodológico de los estudios de normativa, los cuales fueron utilizados para el desarrollo de esta investigación, asimismo las conclusiones dan cuenta de los vacíos existentes en el país y que fueron claves para el planteamiento del problema.

Uruguay, carece de investigaciones respecto a la temática de discapacidad y educación superior. El único estudio relacionado con el tema es la llevada a cabo por Léméz (2005). Este estudio es acerca de la integración de las personas con discapacidad en la educación superior, sin embargo carece de información respecto a la inclusión en la educación superior, refiriéndose más a datos estadísticos de discapacidad en el país, tales como: distribución de edades, de sexo, prevalencia, ubicación geográfica y matrícula universitaria. Sin embargo los datos cuantitativos y la carente información, dejan en evidencia que las instituciones universitarias consultadas al respecto, en su mayoría manifestaron no disponer de normativas,

ordenanzas o disposiciones escritas y vinculadas a la temática. La investigación proporcionó información respecto a los antecedentes históricos respecto a la normativa de Estado, lo que en su momento demostró en Uruguay una política poco concreta e imprecisa en términos de “integración”, además da cuenta de un país que interrelaciona las políticas educacionales con las políticas sociales.

En los casos de Argentina y Chile, se demuestran los avances en iniciativas de inclusión para los estudiantes con discapacidad en los últimos años, sin embargo surge el interrogante a partir de la efectividad de los “procesos inclusivos” que se están llevando a cabo en el cono sur, si estos realmente propenden la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior.

Por lo anterior esta investigación pretende dar respuesta al siguiente interrogante:

- *¿Las políticas de educación superior, estatal y sectorial, en universidades públicas de los países de Argentina, Chile y Uruguay, propenden por la inclusión de estudiantes con discapacidad?*

A partir del interrogante se formulan los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Describir e interpretar las políticas de educación superior en de los países de Argentina, Chile y Uruguay, evidenciando su potencial para la inclusión educativa de personas con discapacidad y su articulación con la política sectorial correspondiente a Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidad de Santiago de Chile (Chile) y Universidad La República (Uruguay).

De los **Objetivos Específicos** se encuentran:

- Establecer las características de las políticas de educación superior en los países del cono sur, en cuanto a los objetivos, actores, mecanismos de control, mecanismos de acción y competencia social.
- Profundizar en las categorías de análisis respecto a los conceptos que propenden una política de educación superior inclusiva: conceptualización de la discapacidad, noción de la inclusión, equidad y diversidad.
- Analizar los programas universitarios para la atención de personas con discapacidad en las universidades públicas del cono sur.
- Aportar directrices para la construcción de una política para la educación superior inclusiva en el cono sur.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

TRAYECTORIAS CONCEPTUALES Y POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN Y LA DISCAPACIDAD

La propuesta de este capítulo es comprender las trayectorias socio- histórico y conceptual en torno a la educación y la discapacidad, sus antecedentes, consecuencias y los cambios que generaron en el sistema educacional.

Para el desarrollo del capítulo, éste se subdivide en de tres partes o “momentos”. En la primera parte se señalan los comienzos de la educación especial, de qué manera se asume el concepto de discapacidad, hasta la declaración del Informe Warnock (1978). En la segunda parte, se retoma el concepto de necesidades educativas especiales y se habla de una integración educativa que se postula con la Declaración de Salamanca (1994). Finalmente se aborda la propuesta de la UNESCO con la educación inclusiva (2000), cuyos planteamientos continúan vigentes.

PRIMER MOMENTO: DE UNA EDUCACIÓN ESPECIAL A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación especial tiene sus fundamentos en los cambios sociales, culturales, económicos y políticos desde finales del siglo XVIII y se desarrolla en el siglo XIX.

Como un primer momento se encuentra la educación especial, la cual se remonta al siglo XVIII, cuando las escuelas se convierten en las instituciones que velan por el comportamiento y el control de los niños “anormales”. En Europa, principalmente en Francia, se crean las escuelas para “sordomudos” en 1755, y en 1784 la escuela para ciegos Haüy, en la que se educó Louis Braille. En el siglo XIX,

la finalidad de la educación especial se encontraba muy alejada de la pedagogía en general, más bien buscaba la adaptación de la personas consideradas “deficientes” por medio de un “tratamiento” o modalidad educativa que les permitiera acceder a un trabajo, ser autónomos y útiles para la sociedad. A pesar de tener este tipo de características, estos avances se convirtieron en un cambio favorable en su momento, con una relevancia que trasciende hasta la actualidad donde subsiste este tipo de educación. Junto con la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, se convierten en importantes cimientos en la construcción de la educación para personas con discapacidad.

“Toda persona tiene derecho a la educación, no sólo con independencia de su condición económica, racial, de sexo, etnia ó religión, sino también con independencia incluso de su mayor o menor capacidad intelectual”. (Declaración de los Derechos Humanos, 1948).

En sus inicios la educación especial se encontraba bajo el principio de “normalización”, que Macotela (1999), define como aquella que propugnaba la utilización de medios educativos que le permitieran a la persona adquirir o mantener comportamientos y características lo más cercano a la normatividad general. Este principio corresponde a una ideología general con criterios centrados en la provisión y evaluación de servicios de habilitación y rehabilitación, a su vez se manifestaba que la particularidad de normalización no estaba centrada en un programa de tratamiento sino que debía sobrepasar esas tareas concretas y proporcionar a las personas con discapacidad la dignidad que les correspondía por derecho.

En el siglo XX, la educación especial alcanza en todo el mundo pleno desarrollo. Sin embargo se le pide cambios importantes y ya los años sesenta y setenta principalmente, surgieron las transformaciones y movilizaciones a favor y de personas con discapacidad (Oliver, 1988; Abberley, 1992). Las demandas de estos movimientos fueron garantizar una educación gratuita, adecuada y pública para todos

los niños con discapacidad en un ambiente menos restrictivo (Individuals with Disabilities Education Act, 2004).

En el siglo XX los aportes de Montessori y Decroly a la educación especial conciben una idea más globalizadora acerca de la educación, centrándose en reconocer las posibilidades educativas a partir de las metodologías especiales en las diferencias de aprendizaje y la inadaptación escolar y atender a los requerimientos de obligatoriedad de la educación por parte del Estado. (Díaz, 2003).

INFORME WARNOCK

El Informe Warnock, tuvo sus orígenes en Inglaterra en el año 1974, consolidándose como declaración en el año 1978. Nació como una forma de dar respuestas a las interrogantes respecto a la atención educacional de personas con discapacidad que se estaban dando durante la época, en la cual la educación especial tomaba fuerza y los intereses apuntaban al desarrollo de investigaciones en ese ámbito. Fue así como un grupo de investigadores, liderados por Helen Mary Warnock, motivados por el estudio de las prestaciones educativas a favor de los niños y jóvenes con deficiencias en Inglaterra, Escocia y Gales, dan forma a una declaración que más tarde daría directrices al modelo de educación integradora. En este informe aparece por primera vez el término de *necesidades educativas especiales (NEE)*, el cual fue definido como aquellas dificultades de aprendizaje que presenta el alumno, que suponen unos requerimientos específicos asociados a los recursos pedagógicos, tales como materiales, atención personalizada y adaptaciones curriculares. El Informe Warnock se convirtió en la puerta de entrada para el acceso a la educación regular por parte de las personas con NEE. Cañedo (2003) manifiesta que éste informe contenía las propuestas para la integración escolar y social y proponía la abolición de la clasificación de las minusvalías, hasta ese momento vigente, y promovía el concepto de NEE. El Informe Warnock describe cómo debían ser las condiciones en las cuales la persona con necesidades educativas especiales se desarrollaría en la cotidianidad, y con ello a su vez se esperaba que estas directrices

potenciaran el desarrollo de una mejor autoestima y capacidades de aprendizajes para el desempeño laboral de estas personas.

El Informe Warnock, fue el primer intento por una educación para todos y todas que en ese momento histórico-político fue el impulso para nuevas iniciativas políticas que se conocerán más adelante.

Sin embargo, existen algunos autores que discrepan frente al término “necesidades educativas especiales”. Riddell (1998), manifiesta que este, refleja una propiedad profesional, en la que las definiciones educativas, médicas y psicológicas, clasifican lo que puede ser “especial” y quienes pueden alegar una necesidad.

SEGUNDO MOMENTO: EL PASO A LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

El *segundo hito*, responde a un momento sociopolítico de la época correspondiente a los años 90. Durante este tiempo surgirían dos planteamientos acerca de las desigualdades educacionales en el mundo, las cuales fueron fuertemente cuestionadas, lo que condujo a impulsar nuevas políticas y estrategias. Por una parte la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas del Aprendizaje en 1990, en Jomtien, Tailandia y por otra parte, se encuentra la Declaración de Salamanca en el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales en 1994. Estos documentos están inspirados en los principios de integración y el reconocimiento frente a una necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos”, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual (Declaración de Salamanca 1994).

La Declaración de Salamanca, retoma el Informe Warnock y reafirma el derecho a la educación por parte de todas las personas y con ello la educación de niños, jóvenes y adultos. A su vez la integración y la participación aparecen como

dos conceptos asociados fuertemente a las estrategias educacionales para que los niños con necesidades educativas especiales puedan desarrollarse tanto en el terreno educativo como en el social. En este contexto la propuesta de una escuela integradora se vuelve una oportunidad para obtener logros a nivel académico y social de los alumnos, sin embargo la responsabilidad de este ideal depende de la toda la comunidad estudiantil, incluyendo padres y apoderados (Declaración de Salamanca, 1994).

En cuanto a la integración, Blanco (1999), la define como una consecuencia del principio de “normalización”, que tiene una nueva acepción, es decir, el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad con el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la educación. La autora argumenta que la integración realizada con las debidas condiciones y con los recursos necesarios, es beneficiosa no sólo para los alumnos con discapacidad, quienes tienen un mayor desarrollo y una socialización más completa, sino también para el resto de los alumnos, ya que aprenden con una metodología más individualizada. “La integración educativa debe formar parte de una estrategia general cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos” (Blanco, 1999).

Los alcances de la integración se basaron, según Soto (2003), en: a) proporcionar oportunidades para aprender con base en la interacción cotidiana entre los alumnos, b) preparar a los estudiantes con discapacidades para la vida y profesión futuras en un contexto que es más representativo de la sociedad, c) promover el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidad, d) fomentar la comprensión y aprecio por las diferencias individuales, e) promover la prestación de servicios para estudiantes sin discapacidad y para estudiantes “en riesgo”, sin estigmatizarlos y f) difundir las habilidades de los educadores especiales en la escuela.

Como crítica a la integración educativa, Blanco (1999), se refiere a la mala interpretación del concepto integración, el cual es considerado como un fin en sí mismo y que el único objetivo de este es la integración social. Considerarlo desde un aspecto más social, ha incitado a dar mayor énfasis a las interacciones sociales dentro de la escuela, que a los procesos de aprendizajes. La integración educativa, se ha visto sometida a algunas dificultades en su desarrollo, por ejemplo, con la inscripción de alumnos con discapacidad en la escuela regular los docentes se encuentran insuficientemente preparados para atender las particularidades de cada niño y niña con discapacidad, padres y docentes con temor frente a un aprendizaje más lento o limitado al compartir el aula con niños con discapacidad, y la presión que ejerce una sociedad competitiva, capitalista y homogenizadora (Blanco, 1999; Ortiz, 1997). Asimismo, los autores Verdugo (2003) y Macotela (2003), consideran algunas limitaciones en la integración educativa: a) la escasa sustentación científica completa y valedera y los resultados poco analizados de las investigaciones realizadas sobre la eficiencia del proceso integrador; b) un abordaje no progresivo ni completamente planificado y coordinado entre las instituciones implicadas; c) las resistencias y discrepancias provocadas entre los maestros con los cambios organizativos metodológicos y curriculares y las demandas de formación del personal; d) la falta de responsabilidad compartida entre los maestros de aula y equipos de apoyo pues es evidente que el éxito de la integración está en el trabajo colaborativo entre maestros de aula y equipos de apoyo.

Díaz (2003) habla de un “espíritu de la época”, que supone de una posición de autorreflexividad, autocomprensión, de reconocimientos de momentos de transición, y que se presenta como una oportunidad para repensar y reorientar las visiones reduccionistas e instrumentales. Díaz, manifiesta que para el caso de las personas con limitaciones, ha considerado que la propuesta educativa es fundamentalmente incluir a los niños y jóvenes en el proyecto de la escuela regular, muchas veces asumido en términos de lograr la permanencia del estudiante en la institución educativa, es así como comienza a gestarse una serie de construcciones en torno a la educación de la personas con discapacidad. Lo interesante es conocer de qué manera se han dado

estos acontecimientos, como una forma de dar respuesta a ciertas interrogantes y a su vez plantear nuevos desafíos en la proyección educacional.

Cuando se analizaron los procesos de integración en América Latina, estos se consideraron decepcionantes. Ortiz (1997), considera que existieron tres causas fundamentales que llevaron a esta situación desfavorable:

1. *Falsos supuestos que subyacen a la integración:* asumir que la colocación física de la persona con necesidades especiales en el aula regular daría lugar a un aumento en la interacción social entre él y sus compañeros “normales”; que la colocación garantizaría la aceptación social de la persona por parte de quienes lo rodean y por último que las personas integradas reproducirían el modelo ó imitarían las conductas apropiadas de sus compañeros como consecuencia de su exposición a ellas. Ortiz (1997), argumenta que, según estudios realizados, los niños integrados no son menos rechazados, ni se relacionan mejor en un establecimiento de educación regular. Desde esta perspectiva considera que la integración no propicia, *per se*, una mejora de las competencias sociales y personales; más aún cuando el concepto de “competencia social” se sustenta en criterios de rendimiento efectivo o adecuado.

2. *Valores y prioridades vigentes en las escuelas ordinarias:* Ortiz (1997) plantea que los criterios como el respeto a los ritmos individuales de aprendizajes y reconocimiento de la diferencia –propios del concepto de integración- estarían en contradicción con los criterios de calidad y competencia académica propios de la escuela regular.

3. *Pautas de comportamiento que suelen mantener los educadores:* basado en las expectativas, estándares y niveles de tolerancia, que por lo general, parten de las competencias académicas y sociales de los estudiantes. En esa medida, quienes son considerados brillantes son más reconocidos por el maestro que aquellos que aprenden lentamente.

Molina (2009), argumenta que las necesidades educativas especiales han dificultado los procesos de integración escolar, que bajo la experticia de una elite de profesionales, toman decisiones como por ejemplo si un alumno/a debe asistir a una escuela regular ó escuela especial, ó que tipos de apoyos en particular requiere el alumno ó alumna. El trabajo de los profesionales, en particular psicólogos/gas y psicopedagogos/as, en los procesos de integración, han sido un tanto “condicionados”, debido a que estos se han limitado a la identificación, evaluación y posterior prescripción de apoyos pedagógicos para los alumnos. De esta manera los niños y niñas que son sometidos a estos procesos de identificación, de manera nefasta, los cuales tras asumir un diagnóstico, podrían categorizarse dentro del aula y ser estigmatizados en su entorno social.

Los procesos de integración educativa en la actualidad no logran desvincularse del principio de “normalización”. El acceso de una persona con discapacidad a la escuela regular pareciera ser la gran apuesta de la integración educativa, seguido de las algunas adecuaciones arquitectónicas, y de forma precaria los ajustes curriculares. Sin embargo, desde la experiencia docente frente a los procesos de integración, estos manifiestan sus inquietudes respecto a la “sobrecarga” de trabajo que significa incorporar a estudiantes con discapacidad en un aula sobrepoblada, principalmente por los requerimientos específicos que los alumnos puedan solicitar; la falta de profesionales de apoyo en el aula y de un equipo multidisciplinario que acompañe el proceso; la falta de capacitación en el trabajo específico principalmente metodológico y didáctico para beneficiar los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, lo rescatable de la integración educativa, son los aspectos transversales de la educación cómo la interacción del estudiante con discapacidad con el resto de sus compañeros, la experiencia de la realidad escolar, las relaciones interpersonales, la convivencia y las dinámicas al interior del aula.

TERCER MOMENTO: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva, aparece como una respuesta a las reflexiones acordadas en la Declaración Mundial de Educación para Todos (2000), de la UNESCO que plantea que la educación inclusiva y abre paso a una serie de consideraciones en pro de la universalidad del acceso a la educación y con ello el compromiso de los gobiernos.

La educación inclusiva está asociada a un concepto más amplio, que implica que todos los niños independiente de su condición de personal, cultural y social, puedan acceder a una educación (Blanco, 2006). La inclusión así implica un proceso esencialmente social en el que todas la personas de las instituciones educativas (escuelas, colegios, universidades) aprenden a vivir con las diferencias y, además, a aprender de las diferencias (Ainscow, 2001).

La educación inclusiva implica una visión en una educación heterogénea, basado en la atención a la diversidad. Blanco (2006), se refiere a la diversidad como aquellas diferencias inherentes al ser humano y que se encuentran presentes en cualquier proceso enseñanza-aprendizaje. El término diversidad alude a las diferencias que existen entre todos los niños (y entre todas las personas) y no solamente a quienes tienen alguna discapacidad (Tolchinsky, 2002).

La atención educativa a la diversidad está condicionada así mismo por la concepción que se tenga sobre las dificultades de aprendizaje. Blanco (1999) cita a Ainscow- quien señala que existe una tendencia muy arraigada a percibir las diferencias en función de criterios normativos, de tal manera que aquellos alumnos que no se ajustan a los criterios establecidos como normales o estándares, son considerados diferentes, con dificultades o anomalías, y en consecuencia han de ser “objeto” de programas o servicios diferenciados, o simplemente son excluidos del sistema.

De acuerdo con Booth (1998), la noción de inclusión comprende dos conceptos básicos: comunidad y participación, por tanto la educación inclusiva propone aumentar la participación de todos los alumnos en el currículum de la escuela, y la reducción de la exclusión escolar y social. Ainscow (2001) recomienda cuatro elementos que deben encontrarse en el desarrollo de la inclusión educativa: a) afirma que la inclusión es un proceso y debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad; b) debe centrarse en la identificación y eliminación de barreras, supone la recopilación y evaluación de la información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas; c) es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos, “asistencia” entendido como el lugar en donde los alumnos aprenden, al porcentaje de presencia y la puntualidad; “participación”, hace referencia a la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y por tanto incluye, inevitablemente, la opinión de los propios alumnos, y “rendimiento” se refiere a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar, no sólo los exámenes; d) pone una especial atención en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo, ello indica la responsabilidad moral de toda autoridad educativa local, garantizar que tales grupos “de riesgo” sean seguidos con atención y que se tomen, siempre que sea necesario, todas las medidas para garantizar la asistencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.

Los alcances de la educación inclusiva se sustentan en que cualquier institución educativa, debe satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad). Se trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social. De esta manera la educación inclusiva enfatiza en la necesidad de avanzar hacia otras formas de actuación, en contraposición a las prácticas que han caracterizado a la integración escolar (Arnaiz, 2002).

Como desafíos para la educación inclusiva se requiere que los sistemas de enseñanza consideren que cada ser humano, en tanto persona y miembro de la sociedad, reciba una educación válida en el plano cognitivo y práctico. Esto supone concebir la educación más allá de una visión puramente instrumental utilizada para conseguir determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, lo que supone la plena realización de la persona, o dicho de otra forma, que toda aquella aprenda a ser (Arnaiz, 2002).

Finalmente Blanco (2006) hace dos consideraciones acerca de la inclusión. La primera es que el desarrollo de escuelas inclusivas es un proceso de cambio importante que lleva tiempo y ha de realizarse de forma gradual. La autora afirma que no es necesario esperar a que se den todas las condiciones favorables para iniciar el proceso porque entonces no se empezaría nunca; lo importante es tener claro cuáles son para construir las gradualmente. Como segunda consideración señala que la educación inclusiva no sólo beneficia a los niños y niñas con discapacidad, sino también favorece la calidad de enseñanza de todos.

La inclusión educativa se asume como una cuestión de derecho fundamental que, en primera medida, defiende el no segregar a ninguna persona de la educación en razón de su discapacidad y segundo, la reconoce como una actitud que posibilita la participación de la población con discapacidad en igualdad de oportunidades (Molina, 2010).

Para finalizar el capítulo a modo de síntesis, la educación especial ha sido cuestionada por ser entendida como una educación “segregadora”, sin embargo está planteada bajo el principio de educación inclusiva, que se traduce en aquella atención educativa, que por motivos específicos, no puede ser abordada desde los procesos de integración e inclusión en la escuela regular. Hablar de educación inclusiva significa también garantizar la educación para todos y todas y en este orden de ideas, la educación especial es una opción que no se descarta y propicia en algunos casos la formación a lo largo de la vida.

La integración educativa, constituye un desafío para las escuelas regulares. El desconocimiento del concepto de integración, los costos económicos asociados a la implementación y los problemas organizacionales de gestión y administración educativa, condujeron a la desmotivación del sistema educacional regular y con ello una respuesta poco satisfactoria a los requerimientos de alumnos con discapacidad incorporados en el aula. La integración educativa es fuertemente criticada por la forma en que ha sido implementada, lo que se convierte en un antecedente y fundamento para pensar en una educación inclusiva que signifique un cambio en los actuales sistemas educativos, convirtiéndose en un importante desafío para las realidades de América Latina en todos los niveles y en lo que a la investigación respecta, a la educación superior.

La “educación superior inclusiva”, es un concepto recientemente abordado en este nivel educativo. Tal como se manifiesta en otros niveles, el concepto de educación inclusiva es confundido e incluso homologado al concepto de integración educativa. Esta situación ha conducido a la educación superior, a entender la inclusión como procesos que se orienten específicamente a la incorporación (acceso), de estudiantes con discapacidad. Un claro ejemplo de ello son las acciones de ingresos y/o cupos especiales y programas de apoyo al estudiante con discapacidad que subsisten en las universidades del cono sur, que si bien son medidas que favorecen el bienestar de los estudiantes con discapacidad, éstas no sólo deben ser entendidas y enfocadas hacia ellos, sino también a toda una población estudiantil que requiere de un servicio de bienestar en este caso que los incorpore a todos y todas, más aún cuando la educación superior posee una diversidad enriquecedora que puede ser aprovechada para generar realmente la inclusión.

Las experiencias inclusivas en la educación superior en América Latina a partir de la Declaración Mundial de la UNESCO (Dakar, 2000), han estado fuertemente vinculadas a las oportunidades de acceso a la educación, como una medida de atenuar las desigualdades sociales y económicas de la región. Sin embargo la noción de inclusión adquiere significados singulares en cada contexto nacional y tiene así efectos diversos de entramado social (Chiroleu, 2009).

POLÍTICA, UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD

En este apartado se abordan los tres ejes centrales de esta investigación. En una primera parte lo referente a los aspectos teóricos, epistemológicos de la política y de la relevancia de las investigaciones en esta área, como segunda parte se encuentra la “Universidad Pública”, la profundización de los aspectos históricos, políticos y sociales de las universidades públicas del Cono Sur, los cuales llevaron a su reconocimiento como entidad tradicional de educación superior y en la tercera parte, finalmente se da a conocer la manera en que se entrelaza la temática de la discapacidad en los ejes de la política de educación superior y de la universidad pública en los países del Cono Sur: Argentina, Chile y Uruguay.

La constitución de las *políticas públicas*, surge como algo fuera de lo tradicional en un estado liberal que caracterizó a los años cincuenta. En el año 1951, las investigaciones de Harold D. Laswell, señalaban su preocupación ante la formación de decisiones políticas con un enfoque multidisciplinario que reunió a personas de diversas áreas del conocimiento como las ciencias, lingüística, antropología, psicología. La escuela se identificó con un primer interrogante ¿cómo hacer para que todos los factores importantes se integren? Así esta escuela se orientaría a la solución de problemas, tras integrar el conocimiento científico y la acción. Científico en sentido general de buscar conocimientos verificables, menos que en buscar leyes generales (Delgado, 2002). Lo innovador de la propuesta de Laswell no estuvo exento de discusiones, sin embargo sus avances permitieron: 1) conocer y profundizar en el proceso de la política; 2) aumentar la racionalidad de las decisiones; 3) impulsa una nueva forma de estudio de las políticas nacen las “ciencias de políticas” (policy sciences) con un enfoque multidisciplinario que se “ocuparía de los problemas fundamentales del hombre y la sociedad”. (González, 1999).

El concepto de *políticas públicas* posee diferentes apreciaciones que han sido discutidas por diversos autores. Si bien, pareciera que el abordaje del tema ha sido

ampliamente desarrollado, en la realidad carece de ciertas imprecisiones conceptuales (González, 1999).

Muller (1990) citado por Vélez (2005), manifiesta que una *política pública* se presenta bajo la forma de un programa de acción gubernamental en un sector de la sociedad o un espacio geográfico específico. Para Meny & Thoenig (1992) las *políticas públicas* se refiere a un conjunto de intervenciones que elige hacer o no hacer ciertas cosas en un campo específico, no sólo se refiere a acciones sino también a las no acciones que una autoridad decide ante un problema público específico. Roth (2002) sostiene que las *políticas públicas*, son entendidas como programas de acción que representan la realización concreta de decisiones, el medio usado por un actor llamado Estado, en su voluntad de modificar comportamientos mediante el cambio de las reglas de juego operantes hasta entonces.

Las citas anteriores evidencian la diversidad de autores y apreciaciones, hace que sea un tanto difícil llegar a un consenso frente a la definición de la *política pública*, debido a los múltiples factores que influyen en ella. Para el desarrollo de esta investigación se asume el siguiente concepto de políticas públicas: “*son entendidas como un programa de acción las cuales poseen un objetivo determinado destinado al bien común de los ciudadanos, el flujo de comunicación de las partes involucradas genera una situación de conflicto en la toma de decisiones que finalmente son investidas por actores público y finalmente se requiere movilizar de manera eficiente los recursos necesarios para su desarrollo.*”

¿POR QUÉ SE ANALIZAN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS?

Durante las dos últimas décadas el análisis de la política se ha constituido en un campo de estudio cada vez más importante para la ciencia política. La mayoría de los autores atribuyeron la aparición de este enfoque al crecimiento del intervencionismo del Estado en muchos aspectos de la vida social de las sociedades, independientemente de sus niveles de desarrollo. Este crecimiento de las

intervenciones estatales, particularmente después de la Segunda Guerra Mundial, constituye una cara del llamado Estado de Bienestar o Estado Providencia y coincide también con un desarrollo importante de las ciencias sociales (Roth, 2007).

El análisis de la política ha sido de gran interés, por ello Roth (2002) señala que los intereses de los analistas independientemente de su orientación política, está fuertemente determinado por las problemáticas políticas dominantes del momento: de las dificultades del modelo de Estado de bienestar en los años sesenta y setenta, la crítica a la burocracia del sistema en los años ochenta y las respuestas neoliberales de los años noventa. Actualmente el análisis de política está determinado por diferentes motivos que no sólo se desprenden de la respuesta neoliberal, también se encuentran arraigadas a la agenda coyuntural que vive el país o la región, sin ir más lejos y en lo que compete a los estudios de la política de educación superior. Chile en el año 2011 inicia fuertemente un movimiento estudiantil que se desprende del descontento y la crítica a las actuales políticas educacionales del país, por lo que el trabajo de análisis de estas políticas se vio fuertemente influenciado por las problemáticas y demandas coyunturales del momento, las cuales se extendieron por toda la región.

Por su parte, autores como Torrado et al. (2003), citan a Muller (2000), quien señala que el análisis de las políticas específicamente de las políticas públicas requiere una perspectiva flexible pues debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- la complejidad del objeto de estudio; es decir, la actividad gubernamental.
- La dificultad de delimitar las fronteras de una política particular, tanto en los alcances, como en el tiempo y espacio.
- La multiplicidad de actores involucrados que, a su vez, deben ser circunscritos.

Torrado et al. afirman que por estas razones se generan las tensiones en el análisis de políticas públicas: (1) entre una visión internalista (hacia el interior de cada sector) y una externalista (las relaciones de cada sector con los demás y la influencia de las condiciones estructurales en estas relaciones); (2) la temporalidad: cómo se conjugan acciones de corta, mediana y larga duración; (3) la especialidad: cómo se conjugan acciones en los niveles local, nacional e internacional; y (4) las dimensiones singulares (las que cada actor tiene frente a la política), particulares (el lugar que cada actor ocupa en el ciclo de las políticas como representante de grupos de interés), y estructurales (la capacidad de injerencia de los intereses de los grupos de poder). La situación de la política de educación superior en los países del Cono Sur, responde a lo que plantea Muller, en primer lugar es muy difícil responder a las visiones y necesidades de las partes involucradas, en este caso del gobierno; los estudiantes y la universidad. En segundo lugar los tiempos estimados para el cumplimiento de determinadas acciones, por ejemplo la demanda estudiantil requiere una respuesta inmediata por parte de los estudiantes, sin embargo la universidad y el gobierno, plantean plazos de solución a mediano e incluso a largo plazo. En tercer lugar, las funciones e injerencia que cada actor realiza, por ejemplo, en las políticas de educación superior del Cono Sur existen dificultades en este apartado, las funciones y responsabilidades de las partes involucradas no están concretamente definidas, un ejemplo de esto es la constante respuesta de las universidades, quien responsabiliza al Estado a cubrir las demandas de los estudiantes, sin considerar muchas veces la injerencia que tienen las instituciones frente a los cambios y requerimientos que no sólo responden a la demandas estudiantiles, sino también a sus propias necesidades como universidad.

Los estudios de políticas públicas han permitido establecer ciertas características. Basándose en los postulados de Meny y Thoenig (1992) respecto a las características de las políticas públicas se procedió a la elaboración de la siguiente tabla la cual es base para el análisis de la investigación.

Tabla 1. Características de las políticas públicas

Contenido	Mecanismo de acción ²	Orientación de la normativa	Mecanismo de control ³	Competencia social
Enuncia la temática que conducirá a la movilización de recursos, los cuales generarán un resultado o producto.	Son las acciones concretas que se van a realizar. Es la articulación de actos, una estructura de referencia y orientación.	Corresponde a la finalidad de la política, desde ahí determina la postura y la influencia que esta pretende. La orientación lleva consigo valores, intenciones e intereses.	Para que una norma sea considerada legal, debe ir acompañada de un poder coercitivo, y en caso de incumplimiento, éste deberá suponer una sanción.	Se refiere a las acciones que pretenden modificar una situación considerada no deseable en la sociedad, y con ello buscar el bienestar social.

Fuente: Elaboración propia, basada en Meny y Thoenig (1992).

² Para el desarrollo de la investigación, se denominará “Mecanismos de acción” a los programas de acción de la política pública.

³ Se denominará “mecanismo de control”, a aquellos que condicionan la conducta frente al incumplimiento de la normativa.

LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DEL CONO SUR

Aquí se presentarán los antecedentes históricos y sociopolíticos de las universidades públicas del Cono Sur. En primer lugar se dará un panorama general de la creación de las universidades en Latinoamérica, posteriormente se detallarán los sucesos más importantes para la educación superior en Argentina, Chile y Uruguay, los cuales darán cuenta de los distintos períodos que se vivieron en cada país y que en la actualidad han determinado una postura frente a la construcción política de cada nación.

Las universidades en América Latina en la época colonial, se constituyeron bajo las órdenes religiosas y se mantenían unidas a la Corona, por lo que se definían como *pontificias*, las que se encontraban autorizadas por el Papa, y *reales* autorizadas por la Real Corona. Durante esta época predominaron dos órdenes religiosas: por una parte los dominicos, quienes se orientaban a crear “universidades misioneras” destinadas a la labor misionera eclesiástica y por otra parte los jesuitas, con un sistema educativo destinado a la “conquista espiritual”, a través de la formación científica.

Según Tünnermann (1999) la universidad colonial fue señorial y clasista, cuyo objetivo estaban ligados a los intereses de servir a la Corona, la Iglesia y a las clases superiores de la sociedad. Los procesos republicanos que se vivieron en América Latina, modificaron las estructuras sociales, económicas y por supuesto políticas, sumado a las ideas de la Ilustración de las cuales emergieron las nuevas “clases medias letradas”. Las ideas independentistas trajeron consigo la influencia de la cultura francesa lo que sustituyó a la antigua universidad colonial por una universidad francesa bajo el pensamiento de Napoleón y sus ideales educativos politécnicos que él propició, señala Tünnermann (1999). La formación universitaria napoleónica se caracterizaba por ser una institución que se centraba en la preparación de profesionales requeridos por el Estado, así de esta manera la universidad brindaba la oportunidad de estudiar carreras técnicas. Asimismo, las universidades en América Latina vivieron otras dificultades producto de los intentos

por adecuar la realidad latinoamericana a la ideología europea, provocando un efecto contradictorio al movimiento independentista y creando una dependencia de las influencias francesas y europeas.

Al sur y al norte de América Latina se crearon dos importantes universidades, en Chile y México respectivamente, la primera de ellas daba a conocer un modelo clásico de universidad pública latinoamericana creada por don Andrés Bello en Santiago de Chile en 1843, y la segunda de ellas fundada por don Justo Sierra, en México en 1910. De ambas universidades, la que mayor influencia ha tenido en las actuales universidades de la región es el esquema de Andrés Bello, quien propone una Universidad “urbana y adecuada al siglo”, en su condicionalidad social. El éxito de este esquema se debió a las reformas universitarias en Chile, las cuales introdujeron los principios de un renacimiento intelectual, sumado al desarrollo de las escuelas primarias y a la preparación de maestros.

En la actualidad, las universidades públicas del siglo XXI, mantienen vestigios de lo que fueron, basadas en los planteamientos de Andrés Bello, lo que ha permitido su posicionamiento y reconocimiento como entidades educativas de educación superior. En el régimen legal las universidades públicas son autónomas, lo que implica que pueden gobernarse a si mismas, elaborar y aprobar sus estatutos, generando sus propias normativas para la estructura, forma de elección, planes de estudios, presupuestos, extensión, evaluación, acreditación, la contratación de docentes, el ingreso estudiantil y la forma administrativa.

Brunner (2005) afirma que para comprender las actuales contingencias y eventualidades de la universidad pública, es necesario conocer los antecedentes históricos, políticos, sociales y económicos que surgieron en el país. Con este fundamento se procederá a realizar la recopilación histórica de las universidades públicas en Argentina, Chile y Uruguay, las cuales como consecuencia de gobiernos de dictadura, fueron fuertemente reprimidas y perseguidas, lo que marcó un antes y después con la llegada de la democracia.

ARGENTINA: DE LA REVOLUCIÓN A LA REFORMA

En Argentina se funda la primera institución superior del país, la Universidad de Córdoba en el año 1613, a cargo de jesuitas. En el año 1767 con la expulsión de los jesuitas, la institución pasó por un período bajo gestión de los franciscanos, hasta en 1808 con los procesos independentistas se convirtió en Universidad Real. En 1821, bajo la inspiración de Bernardino Rivadavia, se creó la Universidad de Buenos Aires, con influencias europeas principalmente de la corriente francesa.

Según Fernández (2003) los sucesivos problemas políticos y guerras civiles que surgieron en las décadas del 20, del 30 y del 40 obstaculizaron y “militarizaron” las universidades: la Universidad de Buenos Aires se vio afectada durante el período de Juan Manuel de Rosas como gobernador de Buenos Aires, en los años 1830 y 1840, con un fuerte control político, sin embargo la Universidad de Córdoba pudo mantener un espíritu de mayor tolerancia política e intelectual.

En el año 1885, se dictó la Ley Avellaneda N° 1567 para las universidades nacionales de Buenos Aires y de Córdoba. Esta ley brindó un marco legal a las universidades y se extendió hasta 1918, año en que se produjo uno de los acontecimientos más importantes de la política educativa de Argentina y de América Latina, la Reforma Universitaria. (Fernández, 2003).

Posteriormente, el dominio del poder por parte de los sectores conservadores afectó a las universidades, quienes aún las conducían a pesar de haber sido desplazados de la política. Una de ellas fue la Universidad de Córdoba en donde un grupo de estudiantes de medicina manifestaron su descontento y convocaron a una huelga y fueron duramente reprimidos, esto movilizó innumerables reuniones estudiantiles y con ello un movimiento que se extendió a nivel nacional e internacional, a todas las universidades argentinas y latinoamericanas. El movimiento reformista buscaba la autonomía universitaria; cogobierno de docentes y estudiantes; función social de la universidad; coexistencia de la universidad profesionalista con la científica; cuestionamiento de la universidad como una fábrica de exámenes y títulos

profesionales; renovación pedagógica; cátedras libres; extensión universitaria; la centralidad de los estudiantes – y en general, de los jóvenes – como destinatarios y protagonistas de la universidad; solidaridad con el pueblo y con los trabajadores; compromiso de la universidad con el cambio social; y que la universidad debe desbordar sus fronteras institucionales (Fernández, 2003).

En 1930, tras un golpe militar, las universidades públicas retornan nuevamente y se constituyen en una institución reprimida, disminuyen las matrículas, se limita la libertad de cátedra y se sanciona toda clase de participación estudiantil (Fernández, 2003).

En 1944, asume la presidencia Juan Domingo Perón, quien estructura una política integrada, por diversos sectores ideológicos tanto de izquierda como derecha, pero principalmente por aquellos gremios de trabajadores. Durante su mandato se intervino las autonomías de las universidades públicas, mediante la Ley 13.031, como una forma de control político sobre estas. En el año 1944 y 1955, año en que el Perón fue derrocado por el golpe militar, se produce la más fuerte expansión de matrícula en todos los niveles educativos, lo que permitió en ese momento el ingreso a la educación por aquellos sectores marginados de la sociedad (Fernández, 2003), así los militares intervinieron fuertemente en las universidades públicas, como por ejemplo el cambio de docentes peronistas por docentes de régimen militar, y por otra parte la creación de las primeras universidades privadas.

La etapa más oscura que vive la universidad pública quedaría registrada en un lamentable hecho conocido como *La noche de los bastones largos* en el año 1966. En esa oportunidad la policía federal, bajo el régimen de Juan Carlos Onganía, ordenó el desalojo de todos los alumnos y profesores, que se encontraban en las dependencias de la Universidad de Buenos Aires (UBA), quienes se oponían al gobierno militar de intervenir en las universidades y anular el cogobierno, el cual implicaba la participación tripartita de la toma de decisiones entre alumnos, profesores y graduados. Tal acción violenta según Fernández (2003) determinó un antes y un después en la historia universitaria de la República Argentina. Así, en los

años 1967 y 1968 el gobierno militar estableció un régimen para las universidades nacionales, provinciales y privadas, sancionando aquellas cláusulas vinculadas a la Reforma Universitaria.

En la década del 70, la elección de un nuevo presidente Héctor Campora, busca con su ideología política peronista, desafiar las represiones sucesivas de la dictadura militar (Fernández, 2002). Las políticas universitarias se plantearon bajo la reconstrucción y liberación nacional, se intentó modificar los planes y programas de estudios, se erradicaron profesores que fueron vinculados a la institución en el gobierno militar y se estableció el ingreso a la universidad sin ninguna restricción. Este último acontecimiento generó un incremento inmediato de la matrícula universitaria que pasó de 398.268 estudiantes en 1973 a 490.651 en 1974; es decir un crecimiento del 23% en un año (Fernández, 2002).

Es interesante vislumbrar el explosivo aumento de matrículas entre los años 1955 y 1973, como consecuencia de las innumerables universidades provinciales⁴ y privadas que se crearon en esos tiempos, sumados al ingreso libre y gratuidad de las universidades que se estableció en el año 1949. Sin embargo la creación de universidades generó desconfianza por un sector de la sociedad, quienes veían en la descentralización universitaria en otras provincias, una forma de controlar los movimientos estudiantiles por parte del gobierno militar (Fernández, 2002).

En 1976, otra dictadura militar golpea duramente a la República Argentina, esta vez bajo el mando del Teniente General Jorge Rafael Videla, quien intervendría nuevamente las universidades públicas. Miles de docentes y estudiantes asesinados, encarcelados, desaparecidos y otros con mayor suerte exiliados del país. Otro de los aspectos relevantes es la disminución en el número de estudiantes entre los años 1976 y 1983; y la prohibición de cualquier función o actividad política al interior de

⁴ De las 73 universidades públicas del país 50 corresponden a provincias. Confróntese http://www.altillo.com/universidades/universidades_arg.asp. 75 instituciones de educación superior incluyendo universidades privadas e institutos universitarios.

las universidades (Fernández, 2002). Durante esta época un número importante de docentes quedaron cesantes y se cerraron carreras.

En el año 1983, asume la presidencia Raúl Alfonsín, así Argentina recupera la democracia, y con ello se elimina toda cláusula dispuesta en dictadura militar, de esa forma se vuelven a incorporar los docentes erradicados y exiliados, y se incrementa nuevamente la matrícula universitaria en un 65% (Fernández, 2002).

En los años 90 asume el presidente Carlos Saúl Menem, durante su período se vive una crisis del sistema universitario, producto de la inestabilidad económica que afectó al país y de la ausencia de políticas decisivas en materia de educación superior según afirma Fernández (2002). En Argentina, hasta el año 1995 no existía un sistema que le permitiera regular el funcionamiento de la educación superior y en especial de las universidades. Fue así como en ese año se declara la Ley de Educación Superior No. 24.521, Ley que articula el rol y las obligaciones del Estado y por otra parte el ordenamiento de las instituciones de educación superior. Esto condujo a establecer una relación Estado-universidades, sin embargo el Estado asegura que son las instituciones quienes deben diseñar e implementar estrategias para el cambio de la calidad en la educación y su responsabilidad en el uso de recursos. La Ley de Educación Superior N°24.521 de 1995, según Sánchez Martínez (2002) significó importantes modificaciones en cuanto al financiamiento de la educación, condiciones de ingreso especial para personas mayores de 25 años, creación de nuevas modalidades pedagógicas como el estudio a distancia, el funcionamiento tanto de universidades públicas como privadas, la entrega de becas meritorias a la excelencia académica de los alumnos de sectores más pobres como una manera de garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades en la educación superior. Así mismo, la Ley busca la descentralización de la educación de nivel terciario en las universidades y diversificar la oferta estudiantil hacia otras instituciones como colegios universitarios e institutos tecnológicos señala Fernández (2003), mientras que la Ley de Educación Superior es muy cuestionada en términos generales las modificaciones referentes a discapacidad evidencian el avance hacia los términos propuestos por la Convención de Discapacidad.

El cambio político se traduce en la Ley de Educación Superior que rige desde 1995, si bien existen algunas modificaciones en el año 2002 se conserva el objetivo y los principios de esta. De las universidades públicas en Argentina, en comparación con Chile y Uruguay, se encuentra la mayor cantidad de instituciones con 73 instituciones a nivel nacional, las cuales son públicas, gratuitas, autónomas y dependen del Ministerio de Educación y Cultura.

Del sistema de admisión en Argentina, el requisito de ingreso a la universidad, es haber aprobado en nivel medio o ciclo primordial de enseñanza. Esto permite un libre acceso por parte de todas las personas, incluidas las personas con discapacidad, que deseen ingresar a la universidad en mérito de sus logros y esfuerzos en la educación secundaria.

CHILE: LA UTOPIA DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

En Chile la primera institución de enseñanza superior que existió fue la Real Universidad de San Felipe, fundada en el período colonial. En 1738, Felipe V autoriza la creación de la institución y señalaba que las cátedras a dictar debían ser todas en latín, en ellas se encontraban arte, filosofía, jurisprudencia, cánones, matemáticas y medicina.

Tras el movimiento independentista que vivía América Latina y el país, inspiran una reforma en el sistema educativo y se crea el Instituto Nacional en 1811, el cual asume las tareas docentes y la coordinación de la Real Universidad de San Felipe, reduciendo su enseñanza universitaria quedando convertida en un cuerpo académico que sólo entregaba grados de estudios superiores que se realizaban en el Instituto Nacional, sin embargo este mantuvo sus funciones hasta el año 1866 (Garretón y Martínez, 1985).

La riqueza económica y cultural de la década de 1840, dinamizó la vida urbana y con ello surgimiento de nuevos grupos sociales y las ideas de la Ilustración motivaron al país a refundar en el año 1842 la antigua Universidad de San Felipe por la Universidad de Chile. Andrés Bello, humanista chileno-venezolano y primer rector de la Universidad de Chile, es quien impulsa el cambio mediante la redacción de una ley orgánica y establece en América Latina un esquema universitario que se conserva hasta nuestros días.

De otra parte, la actividad minera del país, con la explotación del salitre y la plata, condujo en el año 1879 a realizar cambios en la Universidad, relacionados con la necesidad de contar con nuevos profesionales, se crearon así nuevas Escuelas, el Instituto Pedagógico (1889) y Farmacia y Dentística (1891), además de 5 carreras de ingenierías pertenecientes a la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (Garretón y Martínez, 1985). En el año 1860, la Ley Orgánica de Enseñanza Primaria desliga a la Universidad, quedando el sistema dividido en 2 ejes: por una parte la escuela primaria con algunos establecimientos de enseñanza técnica, como la Escuela de Artes y Oficios (actual Universidad de Santiago de Chile) destinada a la formación de la clase media emergente; y por otra parte el liceo y la universidad, el liceo se transformaba por lo tanto en el tramo preparatorio para acceder a la educación superior, y su enseñanza era supervisada por la Universidad.

En el año 1931 un Decreto con Fuerza de Ley, reconoció la existencia legal de cuatro universidades particulares, además de dejar establecido el goce de la personalidad jurídica y por lo tanto la libertad de administrar sus bienes, los que estaban exentos de impuestos. La Universidad Católica de Chile en 1888, por iniciativa de la Iglesia chilena la cual contó con la aprobación papal; la Universidad de Concepción en 1919, la Universidad Técnica Federico Santa María en 1925 y la Universidad Católica de Valparaíso en 1928.

En Chile la expansión de la matrícula en la educación superior estaba motivada por la industrialización que vivía el país en esa época, así en el año 1947 se

crea la Universidad Técnica del Estado, que incorpora las escuelas industriales y técnicas que existían.

En 1954, se crea por la Ley de la República un Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, cuya presidencia es regida por el rector de la Universidad de Chile. Este consejo se encargaría de contactar a las universidades, comunicar acerca de sus actividades a realizar y confeccionar anualmente los planes de coordinación de investigaciones tecnológicas, dentro de los presupuestos que cada universidad haya recibido.

El Estado por su parte, sólo intervenía en el momento en que se creaban nuevas instituciones y la asignación de recursos, los cuales eran distribuidos de acuerdo al peso numérico de los alumnos de cada universidad y su ubicación en la escala de prestigios institucionales reconocida social e incluso estatalmente afirma Brunner (2009).

Las universidades hasta el año 1966 se mantuvieron en procesos de modernización en conjunto con mayores posibilidades de acceso a la educación superior. El 62% de los estudiantes provenía de sectores medios, un 13,8% de los niveles más altos, y un 24, 2% de los sectores de bajos recursos (Garretón y Martínez, 1985). Sin embargo, esto motivó las demandas de educación por la democratización universitaria debido a que la Universidad era percibida como un mecanismo de ascenso social, sumado a la “profesionalización” de la enseñanza que se venía arrastrando en años anteriores.

En el año 1967, bajo el gobierno demócrata cristiano del presidente Eduardo Frei Montalva, comienza a tejerse un clima de democratización, autonomía y orientación social. Durante ese tiempo ya se habían generado procesos de reforma agraria, chilenización del cobre, ampliación de la educación básica obligatoria hasta los ocho (8) años y la incorporación de la educación pre-escolar, reforma al sistema de salud y la creación de políticas habitacionales con el Ministerio de Vivienda y Urbanismo. Durante ese año la incapacidad para responder a las exigencias del

desarrollo y cambio social, era el núcleo de la crisis universitaria en Chile, lo que motivó el movimiento de reforma universitaria. Este proceso se llevó a cabo entre los años 1967 y 1973, iniciándose al interior de las casas de estudios, como consecuencia de la necesidad de pensamiento crítico, la ciencia, la democracia y la modernización. Esta corriente comienza a propagarse y a asociarse a movimientos sociales que emergían en ese tiempo en el país como causa de las desigualdades sociales y luchas gremiales, consolidando así la reforma universitaria, teniendo como uno de los alcances más relevantes la participación estudiantil para la elección de rector en el año 1969⁵.

En el año 1970 asume un nuevo gobierno, esta vez es el turno de la Unidad Popular, asumiendo la presidencia el Dr. Salvador Allende dirigente del Partido Socialista. Durante este gobierno (1970-1973), las transformaciones se vieron principalmente relacionadas con el incremento en el acceso a la educación superior y la disposición de una gran cantidad de recursos fiscales como consecuencia de las políticas expansivas del gasto público en educación y con ello se ve aumentada la matrícula universitaria. Así lo registran los porcentajes de ingreso a las dos universidades estatales, por una parte la Universidad de Chile con un 43,1% y la Universidad Técnica del Estado, actual Universidad de Santiago de Chile con un 26,4%, es decir la matrícula se incrementó en un 70% (Brunner, 2009).

Al igual que Argentina, Chile vive un golpe militar el 11 de septiembre de 1973 liderado por el Teniente General Augusto Pinochet Ugarte (1973-1990), con ello asume una dictadura militar que interviene las universidades públicas, mediante un decreto de ley N° 50 1973, en la cual se delegaba a los rectores durante los años 1973-1990, y por otra parte la creación la Ley General de Universidades en 1981, lo que dio paso a la privatización de la educación superior, con la facultad de crear universidades privadas sin depender del Estado. Durante este período las universidades públicas son obligadas a someterse a nuevos modelos de

⁵ Confróntese Centro de Documentación Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile <http://fech.cl/historia/>

funcionamiento del orden capitalista, sumados a la represión y persecución de la comunidad estudiantil fundamentados en el pensamiento del régimen militar considerando a las universidades como “focos de politización y de infiltración marxista” en donde se eliminaron las organizaciones estudiantiles representativas, se reducen las vacantes de ingreso a la universidad y con ello la reducción presupuestaria del financiamiento de estas, se elimina el currículum flexible y los contenidos extradisciplinarios retornando a los métodos de enseñanza profesionalistas (Garretón y Martínez, 1985).

Garretón y Martínez (1985), señalan que la refundación del sistema universitario durante el período de Pinochet, tenía que enfrentar tres problemas. En primer lugar, la presión por la educación superior por parte de la juventud; en segundo lugar, la formación de elites necesarias para dirigir la sociedad; en tercer lugar, asegurar el control político para evitar que las Universidades se conviertan en “focos de agitación política”. Para enfrentar estos problemas para el régimen se combinaron principios de libre mercado con elementos de “seguridad nacional” y con ideologías educacionales conservadoras. El primer problema se enfrentó designando el aporte estatal a universidades privadas y de esa forma ejercer una presión social hacia el acceso a la educación superior; el segundo problema se resolvía mediante la determinación de carreras profesionales rentables y que corresponderían a un Estado “moderno y desarrollado”, concentrándose en ella los mayores puntajes de ingreso a la universidad y el tercer problema acerca del control político de la Universidad se resuelve con la facultad del Ministerio del Interior para cerrar o abrir una Universidad y con ello la fiscalización del Estatutos de cada institución.

En el año 1990, mediante un Plebiscito Nacional, retorna la democracia, asume la presidencia don Patricio Aylwin Azócar, perteneciente al Partido Demócrata Cristiano, quien se convierte en el primer presidente electo tras la dictadura militar y con ello el primero de cuatro mandatos de lo que se denominó como la *Concertación de Partidos por la Democracia* (1990-2010). Si bien la democracia significó la finalización de la represión y la etapa más oscura del país en

términos de violación de derechos humanos, durante 20 años las universidades mantuvieron la misma estructura capitalista y conservaron las políticas educativas, situación que motiva nuevamente el espíritu reformista de las movilizaciones estudiantiles del siglo XXI.

En el período en que gobernó la Concertación de Partidos por la Democracia, uno de esos mandatos fue gobernado por la primera mujer presidenta en el país, Dra. Michelle Bachelet (2006-2010) quién en el año 2009 se vio enfrentada a la primera gran revolución estudiantil secundaria después de los movimientos estudiantiles de los años 70 y 80. La *Revolución Pingüina*, denominada así por el pseudónimo “pingüino” que se le otorga en Chile a un alumno de secundaria por su uniforme de colores blanco con azul marino, consistió en una serie de manifestaciones realizadas por estudiantes de secundarias durante el año 2006. Dentro de sus principales reclamaciones se encontraba la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza N° 18.962 en el año 1990 bajo el gobierno de Augusto Pinochet, derogación de la que regulaba los Centros de Alumnos, gratuidad de la PSU (Prueba de la Selección Universitaria), tarifa escolar gratuita en el transporte público y reformulación de la Jornada Escolar Completa. Así, en el año 2009 se deroga la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza y se promulga la Ley General de Educación N° 20.370 como respuesta a las reclamaciones estudiantiles. Al término de su mandato un clima de descontento ante la nueva Ley no se hizo esperar, por lo que sería una deuda pendiente para el próximo gobierno. El siguiente gobierno fue asumido por el presidente, empresario y político, Sebastián Piñera Echenique, perteneciente al partido Renovación Nacional (centro-derecha) desde el año 2010 hasta la actualidad. Las demandas educativas del período de la Concertación son heredadas a un nuevo gobierno, el cual en el año 2011, se ve duramente incriminado no sólo por los estudiantes universitarios, sino por toda la comunidad estudiantil y por un importante sector de la sociedad chilena. La propuesta educativa busca la gratuidad de la enseñanza superior, el cual se fundamenta en la educación como un derecho y no como un bien de servicio; el retorno de los colegios públicos a la administración estatal y no municipalizada; el aumento de becas y beneficios para

los estudiantes; la creación de una Superintendencia de Educación Superior y el aumento del aporte fiscal para las universidades públicas.

Actualmente, en Chile existen 25 universidades públicas y tradicionales, frente a 34 universidades privadas, las cuales cuentan con plena autonomía, se coordinan a través del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), 16 son públicas creadas por ley y 9 universidades con personalidad jurídica, 6 de las cuales obtuvieron su reconocimiento por leyes especiales y las tres restantes son derivadas de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Educación Superior en Chile, 2009). La dependencia de las universidades públicas está dada por el Consejo Superior de Educación. Respecto al financiamiento de las universidades públicas, Chile a diferencia de Uruguay y Argentina, autogestiona sus propios recursos. El 80% de los aportes son por parte de quienes ingresan a la universidad y sólo el 20% son aportes estatales (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE, Education at a Glance, 2009).

Del sistema de admisión en Chile en la década del 70, si bien existía el examen de admisión a la universidad pública, denominado Prueba de Aptitud Académica (PAA), las universidades eran gratuitas. El examen de admisión se mantiene en la actualidad, esta vez con otro nombre Prueba de Selección Universitaria (PSU), pero que conserva el objetivo como mecanismo regulador que restringe el acceso de quienes desean ingresar a la educación superior aún en mérito de sus logros académicos, siendo esto el primer obstáculo, paralelo a esto se encuentran las barreras económicas de una educación superior financiada por el alumno y el alto costo que esto implica, dejando así un número importante de personas excluidas del sistema, entre ellas a las personas con discapacidad.

URUGUAY: LA TRADICIÓN DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Uruguay al igual que los otros países de América Latina, funda sus centros de formación superior a partir de colegios dirigidas por órdenes religiosas. El colegio Franciscano de San Bernardino, es el antecedente de estos orígenes. La institución, que originalmente era de los jesuitas, queda a la orden de la congregación Franciscana en 1767.

En el año 1816 se crea la Biblioteca Pública, por el sacerdote Dámaso Antonio Larrañaga, quien fuera Senador de la República y Presbítero. El 11 de junio de 1833, Larrañaga propone la Ley, la cual aprueba la creación de 9 cátedras, así se dio origen en 1836 a la Casa de Estudios Generales, la cual ya contaba con las cátedras de Latín, Filosofía, Matemáticas, Teología y Jurisprudencia (Landinelli, 2008).

Hasta el 27 de mayo de 1838, no hubo intervención presidencial, en esa fecha el Presidente Manuel Oribe emitió un decreto que convierte la Casa de Estudios Generales en la Universidad Mayor de la República. Al siguiente día se remitió el proyecto de ley orgánica a las Cámaras, el cual no pudo ser considerado debido a la guerra civil que se desató en el país entre los años 1839 y 1851 denominada Guerra Grande (Landinelli, 2008).

En el año 1847 llegan a Montevideo exiliados argentinos, quienes escapaban de la dictadura de Rosas, crearon en ese año el “Gimnasio” del argentino Luis José de la Peña, el cual contó con la defensa y apoyo del Presidente de la República Joaquín Suárez, transformándolo dos años más tarde en el “Gimnasio Nacional” y fundado como “Instituto de Instrucción Pública”, sirviendo de base a la Universidad con la enseñanza primaria y secundaria (Landinelli, 2008).

El Presidente Joaquín Suárez, suscribe un decreto emitido el 14 de julio de 1849, en el cual mandaba a cumplir de inmediato con lo prescrito en las normas citadas en los años 1833 y 1838. Así mismo, en ese año se inaugura de manera

solemnemente la Universidad en la capilla San Ignacio y es designado como Primer Rector el Vicario Apostólico Lorenzo A. Fernández, sucesor de fallecido Dámaso Larrañaga en la principal labor eclesiástica nacional. En esta oportunidad si bien se mantiene la presencia de la Iglesia, esta deja de ejercer el poder y es el Estado a través del su Ministerio de Gobierno, quien ejerce el control (Bentancur, 2005). En ese año la Universidad define su estructura por reglamento orgánico y adoptó el modelo napoleónico, la cual abarcaba toda la instrucción pública (primaria, secundaria y terciaria) y superior “científica y profesional” en cuatro facultades: Ciencias Naturales, Medicina, Teología de la administración y Jurisprudencia, siendo esta última la única que funcionó en las primeras décadas.

En 1850 la Universidad sobrevivía a los problemas económicos y políticos como consecuencia de la guerra civil. En 1861 se crea en la Facultad de Jurisprudencia, la cátedra de Economía Política, la cual definió una ideología mayoritariamente de la comunidad universitaria a favor de los principios civilistas y liberales. En 1865 se crean las cátedras de Procesamiento Judicial e Historia Universal y en 1869 la de Derecho Constitucional.⁶

En los años 70 comienzan los primeros conflictos entre la Universidad y el gobierno, frente a la propuesta que realiza el Presidente José Pedro Varela en donde propone cambios en la instrucción pública. En el año 1877, durante el gobierno del Coronel Lorenzo Latorre, Uruguay toma medidas a favor de la expansión de la educación pública, confiados en la superación de los individuos por medio de ella, promulgando la Ley de Educación Común, propuesta por José Varela, en el cual se consolidaban los principios de obligatoriedad, gratuidad de la enseñanza, laicidad y deja fuera del ámbito universitario a la enseñanza primaria⁷.

En el año 1880 asume el Rector Alfredo Vásquez Acevedo, quien sería por 20 años el protagonista de la modernización de la Universidad. En el año 1885,

⁶ Confróntese Historia de la Universidad de La República <http://www.universidad.edu.uy/>

⁷ Confróntese Historia de la Universidad de La República http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/98#heading_292

Vásquez impulsa la Ley Orgánica con reformas que modernizaban la enseñanza secundaria y superior, ya que la primaria se había separado en 1877 con Varela. La reforma comprendía la subdivisión de la Facultad de Jurisprudencia, en Facultad de Derecho y Ciencias Sociales; Medicina y Matemáticas fueron reorganizadas en 1888 y constituida como Ingeniería en 1889; el Consejo Universitario pasó de 40 miembros a 7 miembros incluyendo al Rector, los 3 Decanos de las Facultades y 3 representantes de la Sala de Doctores (Bentancur, 2005).

El inicio del siglo XX, trajo consigo dos procesos que incidieron en la transformación de la Universidad. Por una parte la expansión de la institución, ampliando y diversificando la postura profesionalista incluyendo a los sectores agropecuario y comercial, y con ello la creación de la Escuela de Agronomía y Veterinaria (1906) y de Comercio. Estas creaciones tienen su origen en la voluntad de asociar a la Universidad con el desarrollo económico del país. Además se contó con recursos para contratar docentes extranjeros, provenientes de Europa y Estados Unidos (Landenilli, 2008).

Por otra parte, en el año 1908 se aprueba la Ley Orgánica de la Universidad, propuesta por el Presidente de la República Claudio Williman y la tercera en la historia de la Universidad, la cual desbarata la estructura unitaria de la institución lo que motiva la renuncia del Rector Eduardo Acevedo. La Ley Orgánica reduce la autonomía universitaria: el nombramiento del rector ya no se realiza por votación interna de las autoridades universitarias, es el Presidente de la República quien lo designa directamente; el gobierno es quien aprueba los planes de estudios y con ello se separan las Escuelas de Agronomía y Veterinaria, las facultades de Medicina, Derecho y Matemáticas pasan a ser autónomas dirigidas por sus respectivos Consejos, como una medida de descentralizar la Universidad. Sin embargo, la Ley implicó otros avances importantes: los docentes pasaron a integrar los Consejos de Facultades y así intervenir en la decisión de las mismas, y los estudiantes obtuvieron una representación indirecta en los Consejos; se consagró la libertad de estudios secundarios que se subdividieron en dos ciclos, el segundo correspondía al

bachillerato diferenciado, según la opción a seguir. En 1912 se fundan los Liceos Departamentales y la Universidad Femenina de Montevideo.⁸

En el año 1916, tras sucesivas movilizaciones estudiantiles, se aprueba la Ley que incorporó la gratuidad de la prestación estatal de enseñanza secundaria y universitaria. En el año 1917 se reconoce la autonomía de la universidad (Landinelli, 2008).

Desde luego la Reforma Universitaria tuvo su efecto en el movimiento estudiantil universitario uruguayo. Los estudiantes se oponían fuertemente a la transformación elitista y segregada de la institución: “fabrica de profesionales”, “cerrada, de casta, alejada del pueblo”, “sin relación directa con la realidad nacional” (Landinelli, 2008), opiniones que se mantienen hasta nuestros días y que han sido motivo de discusión y de manifestaciones universitarias por parte de los estudiantes latinoamericanos.

El movimiento de la Reforma Universitaria de Córdoba, iniciada en Argentina en el año 1918, llegó al país y generó Asambleas de Claustro con participación estudiantil, lo que motivó la fundación de la Federación de Estudiantes Universitarios de Uruguay (FEUU) en 1929 como una expresión de las protestas estudiantiles, quienes manifestaban un amplio espíritu reformista y la función social de la universidad la cual consideraban que debía extenderse hacia los sectores más pobres de la sociedad. Con motivo de la misma Reforma Universitaria en 1930 se lleva a cabo el Primer Congreso Nacional de Estudiantes en el que participaron delegaciones de todo el país, y en 1931 se convoca al Congreso Americano Universitario con representación estudiantil.

En 1933 un Golpe de Estado al mando de Gabriel Terra, quien instauró un gobierno conservador, autoritario y antiliberal, lo que transforma a la Universidad en un polo de oposición ante las ideas y reformas estudiantiles. La resistencia no se

⁸ Confróntese Historia de la Universidad de La República http://www.fagro.edu.uy/~ira/Histo_UR.pdf

hizo esperar, en 1934 se rechaza la Ley Orgánica, la cual vulneraba toda autonomía universitaria. En 1935 la Asamblea General del Claustro elaboró un Estatuto como una contrapropuesta a la Ley Orgánica impuesta por la dictadura, en el cual se planteaba la reorganización de la Universidad, priorizando los problemas de interés general más allá de la capacitación profesional, asimismo la propuesta del cogobierno entre docentes, estudiantes y egresados (Landinelli, 2008). Por decreto de ley ese año se determina la separación de la enseñanza secundaria de la Universidad.

En 1945 se incorpora la Escuela de Bibliotecnia a la Universidad y se crea la Facultad de Humanidades y Ciencias, centro de docencia e investigación reclamado durante muchos años. Durante la década del 1940, la Universidad discute varios proyectos, de los cuales fueron rechazados fundamentalmente por diferencias entre docentes y estudiantes.

En el año 1958, se aprueba la nueva Ley Orgánica de la Universidad de la República N° 12.549, después de seis meses de luchas y reclamaciones hacia una nueva reforma que representara el espíritu del quehacer universitario. Logro que se hiciera sentir tanto en el movimiento estudiantil, como el movimiento obrero, quienes también apoyaron las movilizaciones estudiantiles. Esta Ley estableció que tendrá a su cargo la educación pública superior en todos los planos de la cultura; impulsar y proteger la investigación científica, las actividades artísticas, contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno (Mendizábal, 2005). La Ley N° 12.549, acoge las demandas de la educación terciaria, en donde se encuentran los institutos y la Universidad de la República. Las disposiciones de esta Ley tienen una función más bien organizacional y estructural de la institución, sin embargo deja en manifiesto la gratuidad oficial de la enseñanza superior.

Durante la década de 1960 en la Universidad se crean comisiones de bienestar estudiantil y acción social para asistir a los estudiantes, como por ejemplo becas,

comedores y hogar estudiantil; se crean las carreras cortas o auxiliares en el área de la salud. En 1964 se funda la Federación de Docentes Universitarios (FDUU), la cual se conoce en la actualidad como la Asociación de Docentes Universitarios de Uruguay (ADUR). En 1967 se dan a conocer las necesidades de transformar la Universidad de acuerdo a las realidades de la región, lo que motivó ese mismo año al Rector Oscar Maggiolo (1968-1972) elaborar el “Plan de Reestructuración de la Universidad”, el cual prácticamente no había cambiado desde 1885, se establecieron 5 objetivos básicos: flexibilizar estructura de facultades aisladas, ampliar enseñanza e investigación a disciplinas básicas, incorporar a la Universidad estudios que estaban fuera (formación de profesores de enseñanza secundaria), desarrollar enseñanza de postgrado, racionalizar servicios reagrupándolos y creando nuevos. A partir de estos lineamientos el Plan aspiraba a impulsar transformaciones científicas para el país y se orientaban a un bienestar económico y social, pero el Plan no logró superar la etapa de formulación y la Universidad parecía no estar capacitada o dispuesta aún para abordar su aplicación (Bentancur, 2005).

Durante el período entre 1958 y 1973 las relaciones entre la Universidad y el Poder Ejecutivo se tornaron difíciles, debido a las críticas por parte de la institución al gobierno. En el año 1968 un policía da muerte al primer estudiante universitario, posteriormente vendrían otras muertes en el año 1970 y 1971 respectivamente, situaciones que generaron tensión social al interior y fuera de la Universidad.

En 27 de junio de 1973 se produce el Golpe de Estado, liderado por el político Juan María Bordaberry en conjunto con las fuerzas armadas, la Universidad debió enfrentar los problemas de una intervención de un gobierno de dictadura entre los años 1973 y 1985 lo que llevó a establecer mecanismos opresivos como la desmantelación de bibliotecas, se limitó la matrícula, el Ministerio de Educación y Cultura se hace cargo de la institución hasta 1974, el 40% de los docentes destituidos o renunciados fueron vacantes cubiertas por el gobierno, el movimiento estudiantil fue desarticulado, emigración de docentes e investigadores, investigación y extensión limitado sólo a la formación de docentes y la clausura de algunos centros e institutos. En el año 1975 comenzaron a aplicarse sistemas de ingreso a la

Universidad de la República, en primer lugar para las carreras de Medicina y Odontología, posteriormente en 1980 se generaliza para toda la institución y en 1982 se crean cupos limitados de ingreso (Bentancur, 2005). En este período las restricciones de ingreso fueron el gran obstáculo ante la demanda por la educación universitaria.

Hacia los años 1983 y 1984 los aires de democracia comienzan a sentirse en Uruguay, tras el Plebiscito Nacional ante la constitución del gobierno de facto por el cual habían sido sometidos desde 1973, esos aires también motivaron la conducta y el renacimiento de estudiantes organizados, quienes en 1983 fundaron la Asociación Social y Cultural de Estudiantes de la Enseñanza Pública (ASCEEP), de manera simultánea se sumaron docentes y funcionarios en medio de la reflexión universitaria. En el año 1984 el Ministerio de Educación y Cultura anuncia su desvinculación e intervención en la Universidad, sin embargo se mantuvieron aquellas autoridades designadas en gobierno de dictadura. No es sino hasta 1985 con la recuperación de la democracia, se recupera también la autonomía de la Universidad (Bentancur, 2005).

La Ley 15.736 promulgada el 2 de marzo de 1985, reguló las elecciones de autoridades en la Universidad y ajustándose en lo posible a la Ley Orgánica de 1958 y a las ordenanzas anteriores a la intervención militar. Se reimplantó el cogobierno y se religieron los decanos y el rector quienes fueron destituidos en 1973, se reincorporaron docentes y funcionarios, y se realizaron elecciones de claustros, consejos, decanos y rector para asumir un mandato por los siguientes cuatro años hasta 1989⁹. Se inicia así un nuevo período para la Universidad, con ello surge el énfasis en la investigación, la política de convenios con entidades públicas y privadas para el financiamiento de las investigaciones, se potenció las relaciones internacionales como el caso de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo.

⁹ Confróntese en http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/98#heading_291

En la actualidad, la Universidad de la República reúne al 70% de los alumnos a nivel nacional. La matrícula aproximada es de 72.100 alumnos y un 9.533 en instituciones de educación superior privada.

Por otra parte, en la actualidad la Universidad de la República se rige por la Ley N° 12.549 del 16 de octubre de 1958, sin embargo el Instituto Universitario de Educación y los Institutos de Educación Terciaria se rigen por disposiciones de la Ley General de Educación N° 18.347 promulgada el año 2009. Si bien en el año 2006, se realizó un debate en torno a la educación en donde la Universidad de la República tuvo participación en la constitución de la actual Ley N° 18.347 del 2009, sin embargo en su artículo 79, especifica que la universidad se rige por la ley 12.549.

La Universidad de la República refleja también tendencias reformadoras en su interior, muchas surgidas desde el mismo rectorado. Pero la penuria financiera del momento dificulta, más que nunca hasta ahora, el desarrollo de estrategias y de propuestas de nuevas políticas universitarias (Mendizábal, 2005).

LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL DESAFÍO DE LA INCLUSIÓN FRENTE A LA DISCAPACIDAD

En este apartado se dan a conocer los avances y las acciones que ha asumido la Educación Superior a partir de una serie de convocatorias internacionales. La primera de ellas se realizó en París en el año 1998, convocando así a la Conferencia Mundial de Educación Superior, con miras a mejorar la calidad de la educación; la igualdad de acceso a la educación superior; fortalecimiento de la participación y promoción del acceso a mujeres; la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades; el personal y los estudiantes como principales protagonistas de la educación superior; el compromiso de los Estados miembros por una educación superior accesible y por la no discriminación.

En el año 2008, se realiza la segunda Conferencia Mundial de Educación Superior, en la cual se sugirió el análisis de las iniciativas, programas y políticas institucionales que se dan en las universidades, con el fin de generar repercusiones en las políticas públicas de inclusión. Como desafíos mundiales se encuentran la erradicación de la pobreza, desarrollo sostenible, la educación para todos, mejorar el acceso, calidad e igualdad entre los sexos y garantizar el acceso equitativo a grupos sub-representados tales como trabajadores pobres, minorías, personas con discapacidad, migrantes, refugiados y otras poblaciones vulnerables.

La educación superior frente al desafío de la inclusión, incorpora dos conceptos asociados a ella: diversidad y equidad. Fernández (2010), señala que, una universidad y un aula que partan de la base de trabajar con grupos homogéneos (falsos por principio: no somos todos iguales, somos todos diferentes) no responderá nunca a las características de cada estudiante, ya que se dirigirá a un “estudiante estándar”, a un “estudiante virtual” que no existe y dejará a un lado a todo el que no se ajuste a ese pretendido término medio. En estos momentos la *norma es la diversidad*, y de ella hay que partir para cualquier planteamiento educativo realista. Guadamuz (2007) afirma que la equidad en la educación superior debe verse como un asunto de justicia social y de contribución al desarrollo político y económico de la nación. La equidad se determina por la posibilidad de brindar mayores oportunidades de acceso, de permanencia y de escogencia profesional dentro de las instituciones de educación superior, en beneficio de las poblaciones que están en situaciones vulnerables y que de otra forma no podrían formar parte de este nivel educativo a pesar de sus méritos, capacidades y competencias. Así, dentro de las políticas de acceso a las instituciones de educación superior no debe de existir ninguna discriminación fundada en raza, sexo, idioma, religión, discapacidades o cualquier otra diferencia de tipo social, económico o cultural fomentándose, de esta manera, la equidad en la educación superior.

Tras la segunda Conferencia Mundial sobre Educación (2008), se planteó entre otros apartados, el desafío de la educación superior y la discapacidad. Esto implica repensar en aquellas acciones que se realizan en las universidades para el

acceso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad. Katz (2010), señala que hablar de discapacidad no sólo es conocer la cantidad de personas en situación de discapacidad que se encuentren dentro de la comunidad universitaria, ése apenas podría considerarse un indicador o una consecuencia de otras acciones; también es preciso analizar las barreras existentes (arquitectónicas, comunicacionales, académicas, de apoyo, etc.) que presenta cada universidad.

Por último, se destaca el marco político que sustenta la inclusión en la educación superior, especialmente de las personas con discapacidad. Tras 15 años de la primera convocatoria, se evidencian importantes diferencias en la construcción e implementación de políticas de educación superior en los contextos de la discapacidad en los países del Cono Sur, cuyos hallazgos serán detallados a continuación.

POLÍTICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO DE LA DISCAPACIDAD

La política de educación superior en cada país difiere en la forma en que fueron elaboradas, su estructura, aplicación, entre otros lineamientos, asimismo las leyes de discapacidad no son la excepción en cuanto a esta diferencia. A continuación se profundiza en las políticas de cada país.

Argentina, posee dos políticas, por una parte la Ley de Educación Superior N° 25.573 del año 2002, la cual modifica la antigua Ley de Educación Superior N° 24.521 promulgada en el año 1995, y por otra parte tiene una Ley de Discapacidad N° 22.431.

Ha sido en este país en donde las disposiciones de una ley de discapacidad están insertas en una política educativa, con una clara tendencia hacia una educación superior inclusiva. Dentro de las disposiciones de la Ley de Educación Superior N° 25.573, artículos en los cuales especifican la responsabilidad del Estado frente a la

prestación del servicio de educación superior y con ello garantizar la accesibilidad física y comunicacional para las personas con discapacidad; apoyos técnicos durante las evaluaciones; formación y capacitación para profesionales, docentes y técnicos atendiendo a las necesidades de las personas con discapacidad, y formular planes de estudios, investigación científica y extensión acerca de la problemática de la discapacidad.

Si bien el cambio de artículos se refiere principalmente al acceso y ayudas técnicas para los alumnos con discapacidad, se destaca el cambio al cual fue sometida una Ley de Educación Superior a favor de una iniciativa de política inclusiva en este nivel educativo. También se destaca la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos, la cual dentro de sus gestiones ha logrado la financiación del Ministerio de Educación un “circuito accesible” para todas las universidades públicas.

En Chile la política de discapacidad ha estado sujeta a la Ley de Discapacidad N° 19.284 del año 1994, en esta primera aparición las disposiciones referentes a la educación estaban orientadas principalmente al acceso de la educación especial y a las necesidades educativas especiales, sólo se refería a la educación superior en cuanto a que estas instituciones debían considerar las materias relacionadas con la discapacidad.

En el año 2010, Chile entró en vigencia la Ley N° 20.222 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social. En esta ocasión, se restablece lo que alguna vez fue la Ley N° 19.284 incorporando nuevos principios y desafíos para la inclusión de las personas con discapacidad, fue así como se apreciaron modificaciones en las disposiciones atinentes a una educación para todos y no tan centrada en la educación especial como lo fue en la ley anterior. Lo relevante es que en esta oportunidad la Educación Superior es una disposición independiente y toma peso al ubicarse como artículo en donde especifica “*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 dichas personas puedan cursar las diferentes carreras”.

En Uruguay la Ley de Equiparación de oportunidades para las personas discapacitadas N° 16.095 del año 1989, en el capítulo referente a la educación, sus disposiciones dan a conocer una tendencia hacia la integración, la rehabilitación y la prevención, al mencionar que *“los discapacitados deberán integrarse con los no discapacitados en los cursos curriculares, desde la educación pre-escolar hacia delante, siempre que esta integración sea beneficiosa en todos los aspectos”.*

En el año 2010 se aprueba la Ley N° 18.651 de Protección a la Persona con Discapacidad, dispone un capítulo para la educación en donde se especifica que se facilitará la continuación de estudios de toda persona con discapacidad que haya aprobado la fase de instrucción obligatoria y la accesibilidad física y tecnológica para el desarrollo de su formación educativa.

Es importante señalar que en Argentina, Chile y Uruguay aún continúa vigente la educación especial en el nivel básico y la integración educativa a nivel secundario ha sido paulatina.

Si bien en Chile y Uruguay, no se encuentra especificado la garantía de la educación para las personas con discapacidad en la educación superior, como el caso de Argentina, han sido las instituciones de educación superior, quienes han asumido la responsabilidad de generar iniciativas integradoras en el caso de Chile la acción afirmativa de ingreso especial y en Uruguay la difusión de la temática de discapacidad a la red académica.

CAPITULO III. PROPUESTA METODOLOGICA

Este capítulo aborda la propuesta metodológica para esta investigación. La metodología describe los procesos a seguir: revisión bibliográfica, recopilación de datos y elaboración propia de *matrices de análisis político: nacional y sectorial*, como instrumento de medición.

El escenario del estudio son tres universidades públicas del Cono Sur, las cuales fueron seleccionadas por ser Universidades de Estado y por contar con el desarrollo con programas de integración para alumnos y alumnas con discapacidad dentro de la universidad, estas son: Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidad de Santiago de Chile (Chile) y Universidad de La República (Uruguay).

Se indagó en las políticas nacionales en cuanto al acceso, financiamiento e integración de personas con discapacidad, asimismo se exploraron las políticas institucionales en cuanto a las realidades universitarias respecto al desarrollo de los programas de integración para alumnos y alumnas con discapacidad, a partir ello articular ambas políticas y proporcionar elementos para la construcción para una educación superior inclusiva.

DISEÑO

Esta investigación corresponde a un estudio documental, ésta permitió explorar e identificar las prácticas que se están desarrollando respecto a la atención de las personas con discapacidad en la educación superior en cada país.

Esta investigación se realizó bajo la modalidad de un estudio documental, con las siguientes etapas: 1) revisión bibliográfica, 2) selección de fuentes y recopilación

de datos, 3) elaboración de matrices para el análisis. A continuación se detalla el desarrollo de cada etapa:

1) REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

La revisión bibliográfica fue determinante para conocer el marco político y jurídico en el cual se sustentan las políticas internacionales—(incluidas las de la UNESCO) respecto a la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior y a su vez los antecedentes socio-políticos de cada país que condicionan la estructura y funcionamiento de la normativa de educación superior.

2) SELECCIÓN DE FUENTES Y RECOPIACIÓN DE DATOS

Para la recolección de la información se recurrió a páginas web, comunicación vía correos electrónicos con los coordinadores y encargados de los programas de atención para alumnos con discapacidad en cada una de las universidades en estudio.

Se recopiló la siguiente documentación oficial de cada país correspondiente a la normativa de Estado: Ley de Educación Superior N°25.573 (Argentina), Ley General de Educación N°20.370 (Chile) y Ley de Educación N°18.347 (Uruguay).

Respecto a la selección de universidades públicas se consideraron los siguientes criterios:

La Universidad Nacional de La Plata, en Argentina, fue seleccionada a partir de su liderazgo y compromiso frente a la temática de la discapacidad tanto a nivel nacional como internacional. Durante el período 2008-2010 coordinó la Red Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos de Argentina y desde el 2009 coordina la Red Universitaria Latinoamericana y del Caribe sobre

Discapacidad y Derechos Humanos encuentro que permanece vigente y que ha convocado a la participación de más países latinoamericanos. En la actualidad participan Colombia, Uruguay, Panamá, Brasil, Chile, Panamá, México, Venezuela, Costa Rica y Argentina. Como documento jurídico para el análisis se recurrió a la Resolución 569/2001 de la Universidad Nacional de La Plata, correspondiente a la creación de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la UNLP.

La Universidad de Santiago de Chile, fue seleccionada por ser la institución en la cual la autora desarrolló iniciativas en la temática de la discapacidad, sumado a que la universidad desde el año 1981 otorga un ingreso especial más una beca de arancel a las personas con discapacidad motriz que provengan del Instituto de Rehabilitación TELETON. Como documento jurídico para el análisis se recurrió al DFL N° 149 de 1981. Resolución 4204. Crea Beca y Cupo Especial de Ingreso para Impedidos con motivo de la X Teletón.

La Universidad de La República, fue seleccionada por que es la única universidad pública del país, sumado a la existencia de la Red Temática de Discapacidad que posee esta casa de estudios y de su participación en la Red Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos. Como documento jurídico para el análisis se recurrió a la Resolución N° 11/2008 Red Temática de Discapacidad.

3) ELABORACIÓN DE MATRICES PARA EL ANÁLISIS

Las matrices políticas fueron elaboradas retomando algunos elementos proporcionados del análisis de la política pública desde la propuesta metodológica de los autores Meny & Thoenig (1992). Por otra parte los referentes conceptuales que se desprenden de los postulados internacionales de la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad (2006) y UNESCO.

Se elaboraron dos tipos de matrices, cada una de ellas posee doble entrada o niveles de análisis, por una parte la política nacional correspondiente a las leyes de educación superior de cada país y por otra parte la política sectorial correspondiente a la política institucional de las universidades públicas en estudio.

La primera matriz corresponde al análisis desde las características de la política pública. De manera transversal, se establecieron cinco categorías de análisis tanto para la política nacional como sectorial. Las categorías que se definen son: *el objetivo de la política, actores, mecanismo de control (factor de coerción), mecanismos de acción (programa) y competencia social*.

La segunda matriz concierne al análisis de interpretación de conceptos “claves”, los cuales responden a la inclusión de personas con discapacidad. De manera transversal se establecieron cuatro categorías, *conceptualización de la discapacidad, noción de la inclusión, equidad y diversidad*. Para la elaboración de estas categorías se consultó a las matrices de Díaz (2003).

A continuación se detalla la base en la cual se sustentan los conceptos claves:

1) *Conceptualización de la discapacidad*: está fundamentada en aquellos enfoques teóricos y a su vez históricos que se relacionan con la discapacidad, los cuales han sido definidos en la trayectoria de la educación para las personas con discapacidad en el marco de antecedentes.

2) *Noción de la inclusión*: se fundamenta en la política internacional propuesta por la UNESCO y como principio general de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), (c) la participación e inclusión penas y efectivas de la sociedad.

3) *Equidad*: se fundamenta, según la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad (2006), define la equiparación como un proceso mediante el cual los diversos sistemas de la sociedad, el entorno físico, los servicios sociales, las actividades, la información y la documentación se ponen a disposición de todos, especialmente de las personas con discapacidad.

5) *Diversidad*: se encuentra fundamentada como un principio general de la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad (2006), el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana.

Esta investigación sólo se realizó en tres universidades públicas: Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidad de Santiago de Chile y Universidad de La República (Uruguay). Los contactos se realizaron vía correo electrónico durante los años 2010-2011 con las siguientes personas informantes: Sandra Katz, Coordinadora de la Comisión sobre Discapacidad, Universidad Nacional de La Plata, Argentina; Rosa Blanco, Directora de la Oficina de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Chile y María José Bagnato, Profesora Agregada, Universidad de La República, Uruguay.

Respecto a estudios anteriores relacionados con política pública de educación superior y discapacidad se tuvieron en cuenta para esta investigación el trabajo de Molina (2005) en donde principalmente se exploran y analizan las iniciativas, programas y acciones para personas con discapacidad al interior de la Universidad Nacional de Colombia. Asimismo el trabajo de Lissi, Zuzulich, Achiardi, Hojas y Pedrals (2009), da cuenta de la experiencia acumulada durante cinco años de trabajo en el Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales PIANE-UC, centrándose en los factores que pueden obstaculizar o facilitar el desarrollo de contextos inclusivos en la educación superior.

Sin embargo las principales fuentes primarias para el desarrollo de esta investigación fueron el marco legal de cada país, considerando las leyes de educación y normativas universitarias, lo cual reporta una investigación fidedigna y actualizada en términos jurídicos y políticos.

Los resultados se presentarán como “categorías y caracterizaciones” de la política nacional y sectorial, a partir del análisis documental de los textos jurídicos de cada país y aquellos proporcionados por cada universidad en estudio.

CAPÍTULO IV. ANALISIS Y RESULTADOS

En este capítulo se presentan los análisis realizados a partir de las matrices elaboradas para el estudio de la normativa de educación superior en cada uno de los países en estudio: Argentina, Chile y Uruguay. En primer lugar se analizará aquellos elementos de la política pública: objetivo de la política, actores, mecanismo de control o factor de coerción, mecanismos de acción, competencia social. En segundo lugar el análisis corresponde a los conceptos claves que propenden por una política de educación superior inclusiva: conceptualización de la discapacidad, noción de la inclusión, equidad y diversidad. Finalmente los hallazgos darán cuenta de la interpretación de la política nacional y sectorial en el contexto de la discapacidad, los cuales serán fundamentales para comprender las actuales posturas frente a la temática y los vacíos en los cuales hay que trabajar.

CARACTERIZACIÓN DE LA POLÍTICA NACIONAL Y SECTORIAL EN EL CONTEXTO DE LA DISCAPACIDAD

A continuación se presentan en detalle las características de la política nacional, correspondiente a las leyes educacionales del Estado en cada país, y por otra parte la política sectorial entendida como las normativas institucionales de cada universidad en estudio.

Argentina presenta avances respecto a la política nacional. Posee una Ley de Educación Superior sancionada en el año 1995, esta Ley 24.295 fue modificada en el año 2002 con la incorporación de artículos que propenden el derecho y el acceso a la educación superior por parte de las personas con discapacidad, asimismo extiende la formación ética y sensibilización social en la temática de la discapacidad y el servicio hacia la comunidad.

En su política sectorial Argentina refleja las disposiciones de la política nacional, en ese orden de ideas la Universidad Nacional de La Plata establece una normativa tendiente a la equiparación de oportunidades, junto con ello lideró por algún tiempo la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos y en la actualidad coordina la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe Sobre Discapacidad y Derechos Humanos. Sin embargo, la falencia aparente se encuentra en el mecanismo de control, que presenta la política sectorial, la cual no establece la fiscalización de la normativa y las orientaciones pertinentes en caso de incumplimiento de esta.

Chile presenta una política nacional acotada a una Ley General de Educación, la cual se refiere al funcionamiento administrativo y a la autonomía de la educación superior, por lo que difícilmente se puede realizar avances en materia de inclusión para las personas con discapacidad cuando aún está pendiente el tema de la universalización de la educación en el país. El año 2011 el Presidente de Chile, Sebastián Piñera, firmó el proyecto de ley que crea la Superintendencia de Educación Superior, la cual tendrá como principales objetivos: fiscalizar en las materias de su competencia a las universidades; institutos profesionales y centros de formación técnica; fiscalizar el cumplimiento de la prohibición de efectuar publicidad engañosa, fiscalizar la rendición de exámenes y evaluaciones, además del otorgamiento de títulos, diplomas o certificados, no estén condicionadas a exigencias que no se hayan hecho públicas por la institución al tiempo de celebrarse el contrato de prestación de servicios; organizar, actualizar y administrar un registro público de socios y directivos de las instituciones de educación superior; y la coordinación con las demás instituciones públicas del sector educación superior.

Respecto a la política sectorial, la Universidad de Santiago de Chile, posee una resolución del año 1981, con una terminología obsoleta que debe ser revisada y actualizada, al utilizar el término “impedidos” para referirse a los estudiantes con discapacidad, disposiciones que restringen considerablemente el acceso a la educación superior por parte de las personas con discapacidad. Es necesario actualizar la política, emplear términos que apunten hacia una educación educativa y

no sólo se restringa al acceso de personas con discapacidad física mediante ingresos especiales como es el caso de la beca TELETON, la cual consiste en una exención del pago del arancel de la carrera para aquellos estudiantes con discapacidad física que provienen de dicho instituto de rehabilitación.

Chile, en el último tiempo presenta algunos avances en materia de educación superior inclusiva, como es la conformación de la Red Regional de Educación Superior Inclusiva en el año 2008, pero que tuvo sus inicios en mesas de diálogos e consultantes invitados en el año 2005, la cual a la fecha a realizado un trabajo colaborativo e intersectorial a nivel regional dentro de las actividades se encuentran: crear un diagnóstico regional de Educación Superior y Discapacidad, análisis de necesidades y realidad de la inclusión educativa y propuestas de desarrollo y mejora, página web RESI como una instancia de información y guía para estudiantes, familias y profesionales en torno a la oferta educativa inclusiva.

Uruguay presenta avances en la actualización de su política nacional, refiriéndose a la garantía y protección de la educación de las personas con discapacidad. Respecto a su política sectorial se destaca la creación de la Red Temática de Discapacidad, la cual busca la socialización y actualización acerca de la temática. Si bien la Red posee un carácter académico e investigativo, el estatuto presenta lineamientos acerca de los beneficios de trabajar en relación a la diversidad humana para el cambio en el diseño de políticas focalizadas y proyectarse hacia una educación inclusiva de políticas generalizadas.

El análisis de la política de educación superior en tres de los países del cono sur, presentan algunas similitudes y diferencias, los cuales se profundiza a continuación.

Dentro de las similitudes en los tres países, se encuentran los *mecanismos de control* de la política nacional, que enfatizan en la responsabilidad del Ministerio de Educación para efectuar la fiscalización y sanción en el incumplimiento de la ley; y la ausencia de mecanismos de control en la política sectorial, definiéndose más como una propuesta de buenas intenciones que una política.

Otra de las similitudes son los *actores*, refiriéndose al grupo de personas que involucra la política. En primer lugar en la política nacional se encuentran las autoridades políticas-administrativas con un Estado garante y responsable del derecho a la educación, seguido de la política sectorial de la institución de la Educación Superior como responsable de la formación del estudiante; en segundo lugar se encuentran los estudiantes, la comunidad estudiantil y la sociedad civil, como propósito de la ley.

Finalmente otra similitud es la *competencia social* en estos tres países, las cuales están definidas por el acceso a la educación superior por parte de los grupos más desfavorecidos de la sociedad. Argentina es el único país que se refiere a la temática de la discapacidad en una Ley de Educación Superior y está definida por la equidad de oportunidades para las personas con discapacidad. Díaz (2005) señala que la equiparación atiende al marco marxista, para superar las condiciones sociales, políticas y económicas que produce la dominación. Chile atiende a las formas de no discriminación en el acceso a la educación, en especial de personas pertenecientes a etnias, mujeres y estudiantes pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos; Uruguay busca articular las políticas sociales con las políticas educativas, eso se traduce las gestiones orientadas a la equiparación de oportunidades considerando los aspectos de la vulnerabilidad social. (Véase Tabla 2).

Tabla 2. Similitudes en el análisis político de educación superior en los países del cono sur.

Mecanismos de control	Actores	Competencia social
En la política nacional es el Ministerio de Educación como responsable y fiscalizador de la ley. Política sectorial con ausencia de mecanismos de control	En la política nacional el Estado como responsable y garante de la educación. En la política sectorial las instituciones de educación superior, comunidad estudiantil y sociedad civil.	Políticas de acción afirmativa que promueven el acceso las personas pertenecientes a los grupos excluidos de la sociedad: mujeres, personas con discapacidad, personas perteneciente a alguna etnia y personas en condición de pobreza.

Fuente: Elaboración propia, basadas en el análisis de la leyes de educación y normativas universitarias de cada país en estudio.

Como diferencias se encuentran los *mecanismos de acción* de la política. Argentina está orientada a la sensibilización y formación con el propósito de eliminar las barreras de accesibilidad física, comunicacionales, actitudinales, académicas y culturales hacia las personas con discapacidad y con ello lograr la equiparación de oportunidades, si bien son avances hacia la inclusión educativa, mantiene las acciones de discriminación positiva. Chile se centra en acciones afirmativas de acceso a la educación superior, por una parte se encuentran los ingresos especiales para personas con discapacidad y por otra parte el acceso de jóvenes con excelencia académica de los sectores socioeconómicos bajos, Uruguay por su parte define sus estrategias hacia la conformación de la Red Temática de Discapacidad, busca la sensibilización y la extensión de la información frente a la temática de la discapacidad a través de la cátedra.

El *objetivo de la política*, corresponde a las expectativas sobre los fines de la política como criterio para analizar el cambio social (Meny y Thoening, 1992). Chile y Uruguay centran el objetivo de la política nacional en la calidad de la educación. En particular la situación chilena, evidencia la tendencia de realizar acciones que apuntan a mejorar los estándares de calidad que se restringe a mediciones de pruebas

que determinen indicadores cuantitativos en la enseñanza primaria, secundaria y superior.

El objetivo de la política sectorial en Chile es crear un cupo especial de ingreso para la persona con discapacidad, objetivo que no se proyecta más que en la acción afirmativa y en especial sólo centrada en el acceso sin dar cuenta de los procesos de permanencia y egreso, por nombrar algunos. En Uruguay, el objetivo de la Red Temática de Discapacidad son con fines académicos e investigativos, los cuales evidencia la intención de sensibilizar e informar por medio de la cátedra académica lo relacionado con la temática de la discapacidad.

La política nacional de Argentina centra su objetivo en garantizar el derecho a la educación superior pública para todos incluyendo las personas con discapacidad, situación que evidencia una posición política del país hacia el enfoque de derechos para todos y todas y el desarrollo de políticas generalizadas, en este caso la educativa y la de personas con discapacidad. Asimismo la política sectorial en sintonía con el enfoque de derechos, define sus objetivos a la defensa del principio constitucional de derechos a favor de las personas con discapacidad. (Véase Tabla 3).

Tabla 3. Diferencias en el análisis político de educación superior en los países del cono sur.

País	Objetivo de la política	Mecanismos de acción
Argentina	Política Nacional: Garantizar el derecho a la educación superior pública para todos incluyendo a las personas con discapacidad. Política sectorial: Defensa del principio constitucional de derechos a favor de las personas con discapacidad.	Sensibilización y formación con el propósito de eliminar las barreras de accesibilidad física, comunicacionales, actitudinales, académicas y culturales hacia las personas con discapacidad y con ello lograr la equiparación de oportunidades, si bien son avances hacia la inclusión educativa, mantiene las acciones de discriminación positiva.
Chile	Política Nacional: Calidad de la educación. Política Sectorial: crear cupo especial de acceso para una persona con discapacidad.	Acciones afirmativas de acceso a la educación superior, por una parte se encuentran los ingresos especiales para personas con discapacidad y por otra parte el acceso de jóvenes con excelencia académica de los sectores socioeconómicos bajos.
Uruguay	Política Nacional: Calidad de la educación. Política Sectorial: fines académicos e investigativos, los cuales evidencia la intención de sensibilizar e informar por medio de la cátedra académica lo relacionado con la temática de la discapacidad.	Sensibilización y la extensión de la información frente a la temática de la discapacidad a través de la cátedra.

Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS CONCEPTUAL E INTERPRETATIVO DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONO SUR

Como segunda parte del análisis de la política, se encuentra lo referido a la forma en que son entendidos e interpretados los conceptos de *discapacidad*, *inclusión*, *equidad* y *diversidad* en cada país. A continuación se detallan los hallazgos respecto a los países del cono sur.

Respecto a la *conceptualización de la discapacidad*, Argentina en su política nacional si bien establece características propias de la integración educativa como son las acciones afirmativas, esta deja en evidencia las intenciones de proyectarse hacia una educación inclusiva. La política sectorial del país, si bien no se encuentra explícita en la Resolución 569/2001 de la Universidad Nacional de La Plata, esta es detallada en la introducción y antecedentes de la Comisión Universitaria de Discapacidad.¹⁰

La *noción de inclusión* no es explícita en la política nacional, sin embargo se logra evidenciar avances hacia la inclusión. La política sectorial se refiere a la inclusión en el preámbulo del Estatuto de la Universidad Nacional de la Plata (2008): “La Universidad Nacional de la Plata como institución pública y gratuita de educación superior, se ofrece abierta e inclusiva para toda la sociedad y establece como sus objetivos principales los de favorecer el acceso a sus aulas al conjunto del pueblo argentino y hacer llegar a cada rincón de la Patria los frutos de su labor”.¹¹ El Estatuto deja en evidencia la forma en que es entendida la inclusión, más allá de las acciones que garanticen sólo el acceso a la educación superior.

¹⁰ Confróntese http://www.unlp.edu.ar/discapacidad/accesibilidad_en_paginas_web

¹¹ Confróntese http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto_2008_final.pdf

En lo referente a la *equidad* la política nacional se asocia a un proceso democrático en la educación superior y busca asegurar la igualdad de oportunidades. La política sectorial está en directa relación con la política nacional, ambas están sintonizadas bajo el principio de igualdad de derechos tendientes a la equiparación de oportunidades.

Respecto a la *diversidad* no hay disposiciones al respecto, sin embargo Argentina maneja el concepto de “diferencia” como equivalente, el cual se evidencia en el siguiente extracto, correspondiente al diseño curricular del nivel Primaria:

“...A su vez, reconocer la diferencia es reconocer que existen individuos y grupos que son diferentes entre sí, pero que poseen los mismos derechos. La convivencia en una sociedad democrática depende de la aceptación de la idea que componemos una totalidad social heterogénea, en la cual todos tienen derecho a participar en su construcción y formar parte de ella, en que los conflictos deberán ser negociados pacíficamente y en la que las diferencias deben ser respetadas dentro de un marco de promoción de igualdad”. (Diseño Curricular para la Educación Superior, 2009).

En Chile la *conceptualización de la discapacidad* en la política nacional, subsiste el modelo médico, encontrándose con términos como “necesidades educativas especiales” que mantiene este enunciado de la declaración de Salamanca de 1994 y del Informe Warnock de 1978, que han sido cuestionados (Riddell, 1998 y Unesco, 2000) y que restringen la lectura e interpretación de la política. En su política sectorial, la universidad posee una resolución antigua que data del año 1981, manejando el término “impedidos”, los cuales distan de aquellos conceptos propuestos en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y que son avalados internacionalmente. Por ello la ausencia de las nociones de la inclusión, equidad y diversidad.

Respecto a la *noción de la inclusión* en la política nacional, la Ley de Educación General se refiere a la inclusión social y la equidad como el desafío de la educación, y la inclusión educativa como aquella responsabilidad del Estado para prevenir las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género, entre otras. Este enunciado evidencia que Chile tiene la intención de generar cambios frente a las nuevas demandas de la educación, sin embargo la realidad refleja el difícil trabajo de llevarlo a cabo debido a las desigualdades sociales existentes en el país.

La *equidad* en la política nacional, propende asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, sin embargo en la práctica no se acogen a los términos de igualdad de oportunidades, en los ámbitos civil, político, económico, social y cultural que establece la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), más bien mantienen la equiparación de oportunidades y la discriminación positiva¹² en sus acciones frente a la discapacidad. Por ejemplo en las universidades chilenas subsiste el ingreso especial para personas con discapacidad

Respecto a la *diversidad*, tanto la política nacional como sectorial se refieren en términos de interculturalidad principalmente considerando la referencia de etnias *mapuche, aymara y rapa-nui* del país.

En Uruguay, respecto a la *conceptualización de la discapacidad*, desde el 2009, posee una política nacional actualizada y constituida bajo los términos de la Convención de los Derechos de Personas con Discapacidad. Aparece el concepto de discapacidad asociado a un grupo objetivo por el cual el proyecto educativo del país merece especial atención. La política sectorial por su parte, sintoniza la discapacidad como su grupo objetivo al cual serán dirigidas las acciones que aseguren la participación y socialización de la comunidad universitaria.

¹² Confróntese con el documento “Integración de las personas con Discapacidad en Chile” (2005) IESALC-UNESCO

La *noción de inclusión*, en la política nacional establece una relación entre los términos: inclusión educativa e inclusión social. Esta relación obedece a una idea de país que busca establecer una política educativa con características que respondan a las necesidades sociales, los cuales también están evidenciados en los conceptos de equidad y diversidad. La política sectorial sintoniza en los mismos términos que la política nacional, busca la generalización y no la focalización de acciones inclusivas como por ejemplo los conceptos de calidad de vida, normalización de entornos y accesibilidad universal.

La *equidad* en la política nacional, se entiende como la igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia y logros de aprendizaje. La política sectorial por su parte carece del concepto. Las estrategias planteadas en la normativa institucional se traducen a acciones de equiparación de oportunidades.

La *diversidad* en la política nacional, está relacionada con las diferentes formas de expresión y el desarrollo potencial de cada persona. La política sectorial, por su parte reconoce la variedad humana como un valor social y no como un problema.

A continuación la Tabla 4, detalla un cuadro resumen del análisis interpretativo y conceptual de la política de educación superior en el cono sur.

Tabla 4. Cuadro resumen análisis interpretativo y conceptual de la política de educación superior en el cono sur

País	Conceptualización de la discapacidad	Noción de la inclusión	Equidad	Diversidad
Argentina	Abordada desde un enfoque interdisciplinario bajo el concepto complejo de la discapacidad	Inclusión social y educativa	Igualdad de oportunidades	Maneja el concepto de “diferencia”, reconocer la diferencia y los mismos derechos
Chile	Abordada desde el enfoque médico asociándose al término “necesidades educativas especiales”	Inclusión educativa como un fin para atenuar las desigualdades sociales y económicas.	Equiparación de oportunidades	Interculturalidad principalmente referidas a las etnias <i>aymara</i> , <i>mapuche</i> y <i>rapa-nui</i> .
Uruguay	Abordado desde el enfoque social como grupo desfavorecido de la sociedad.	Política educativa que respondan a las demandas sociales.	Igualdad de oportunidades	Variedad humana como valor social. Diferente forma de expresión de cada persona.

Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA LA ATENCIÓN DE LA DISCAPACIDAD EN EL CONO SUR

El propósito es entregar un análisis respecto al funcionamiento, importancia y proyección de los programas universitarios para la atención de la discapacidad, en las universidades públicas en estudio, las cuales se detallan a continuación.

Argentina, se posiciona como un país del cono sur que lidera el desarrollo de políticas de educación superior para las personas con discapacidad, evidencia de ello es la creación de la Comisión Interuniversitaria sobre Discapacidad, por parte de la Universidad Nacional de La Plata, participación y coordinación en algún período de la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos y participación

en la creación y liderazgo actual la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe Sobre Discapacidad y Derechos Humanos (Véase Tabla 5). Organismos sólidos que se han construido en el país y que han proyectado su trabajo hacia otros países sudamericanos, que más allá de cumplir con los objetivos de difusión e intercambio de experiencias han permitido al continente sudamericano replantear acerca del diseño de políticas universitarias en el contexto de la discapacidad.

Respecto al registro de estudiantes con discapacidad, en el marco de una iniciativa de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, la Universidad Nacional de la Plata, a través de la Prosecretaría de Asuntos Estudiantiles y la Comisión Universitaria sobre Discapacidad, hará un relevamiento sobre la población estudiantil con discapacidad, con el propósito de obtener información necesaria para planificar acciones que posibiliten su permanencia equitativa en el sistema universitario. Los estudiantes que posean alguna discapacidad para desarrollar de forma óptima sus actividades académicas y estudiantiles podrán completar personalmente el formulario de relevamiento sobre discapacidad que se encuentra en la página web de la universidad.¹³

¹³Confróntese http://www.unlp.edu.ar/articulo/2012/7/31/relevamiento_discapacidad_2012

Tabla 5. Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos

País/ Universidad	Nombre de la RED/Año de constitución	Objetivo	Actores	Acciones	Articulación con otras redes
Argentina Universidad Nacional de la Plata	Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos (2009)	Afirmar los derechos de las personas con discapacidad en los ámbitos académicos y gestión de políticas de educación superior, erradicar de la vida universitaria, el prejuicio y la discriminación	Comité coordinador: Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos	*Docencia, investigación y extensión. *Intercambio de experiencias y recursos. *Convenios con organismos públicos y organizaciones de la sociedad civil nacionales e internacionales	Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos (Argentina) *Institución Toledo de Ensino (Brasil) *Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad (Colombia) *Universidad Pedagógica Nacional y UNAM (México) *Universidad Tecnológica de Panamá *Red Temática de Discapacidad (Uruguay)

Fuente: Elaboración propia.

Argentina no sólo ha asumido un compromiso con la educación superior inclusiva en el país, sino también con el continente sudamericano, a través de la conformación de redes, mesas de diálogos, encuentros, asesorías sin duda han sido el gran aporte hacia la construcción de una educación superior inclusiva.

Chile, mantiene el ingreso especial para personas con discapacidad, acciones que no son perjudiciales para la educación superior inclusiva, pero que son necesarias replantearlas en cuanto al diseño y los objetivos. El ingreso especial en el país es restringido a la Prueba de Selección Universitaria (PSU), siendo la primera barrera que el estudiante con discapacidad debe sortear. La Beca TELETÓN de la Universidad de Santiago de Chile, está destinada a un número determinado de alumnos con discapacidad, patrocinados por el instituto de rehabilitación y que hayan rendido su PSU y, a lo menos cuenten con el puntaje mínimo exigido y hayan optado en primera o segunda preferencia a carreras de la Universidad de Santiago de Chile, situación que evidencia que las acciones afirmativas quedan restringidas al acceso,

por lo demás limitado, y que aún no se consolida como un programa de atención para la discapacidad. Se esperaría que la Universidad de Santiago de Chile, en consideración a la antigüedad de las becas que son otorgadas desde 1981, y a las informaciones arrojadas en esta investigación, reflexionara acerca de la creación de un programa de atención para estudiantes con discapacidad.

Respecto al registro de estudiantes con discapacidad, la Universidad de Santiago de Chile sólo mantiene datos de aquellos estudiantes que acceden por ingreso especial, jóvenes que se rehabilitan en el Instituto de Rehabilitación TELETÓN. No se manejan datos respecto a toda la población con discapacidad que ingresa por examen de admisión nacional PSU. Frente a esta situación, el año 2010 se formuló el Primer Catastro de Alumnos con Discapacidad, cuyos datos aún se encuentran en proceso de análisis para su posterior publicación. El objetivo del registro no es visibilizar a los estudiantes con discapacidad, sino proporcionar las ayudas necesarias para abordar las diferentes necesidades.

Por otra parte Chile en el año 2008, constituye la Red de Educación Superior Inclusiva, la cual actualmente está en proceso de construcción de lineamientos, investigaciones, asesorías a nivel nacional. Recién en el año 2010 se desarrollan mesas de trabajo con el propósito de crear un diagnóstico regional de Educación Superior y Discapacidad, para lo cual se crea una encuesta para estudiantes, aplicación actualizada de planilla de estudiantes con discapacidad, análisis de necesidades y realidad de la inclusión educativa y propuestas de desarrollo y mejora. Durante este mismo año se lanza la página web de la red RESI como una instancia de guía para estudiantes, familias y profesionales en torno a la oferta educativa-inclusiva en la Educación Superior (Véase Tabla 6).

Tabla 6. Red de Educación Superior Inclusiva

País/ Universidad	Nombre de la RED/Año de constitución	Objetivo	Actores	Acciones	Articulación con otras redes
Chile Universidades Públicas (9) Universidades privadas (7) Institutos profesionales (2)	Red de Educación Superior Inclusiva (2008)	Conformar una red colaborativa de trabajo e investigación en pro de la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la educación superior.	*Representantes de las universidades participantes *Autoridades del Servicio Nacional de la Discapacidad	*Registro e identificación de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Desarrollar programas y proyectos para la atención de estudiantes con discapacidad. *Fomentar la participación de estudiantes con discapacidad *Investigación y extensión de la temática de discapacidad *establecer redes intersectoriales	*Redes Regionales: -Norte -Centro -Sur

Fuente: Elaboración propia.

La Red RESI, aún está en proceso de consolidación y convocatoria de más universidades tanto públicas como privadas. Actualmente se encuentra extendiendo su participación a redes internacionales como por ejemplo la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos.

Se esperaría que la Red de Educación Superior Inclusiva RESI, articulara su trabajo con otras instituciones de educación superior y la participación en encuentros en la Red Interuniversitaria, de manera tal que los lineamientos sean más del orden inclusivo que de integración educativa.

Uruguay, posee una Red Temática de Discapacidad (RETEDIS), creada en el año 2008 y perteneciente a la Universidad de la República. Su fundamentación está dada por un campo conceptual y aplicación de conocimientos, al mismo tiempo

que se ha ido jerarquizando como una cuestión de derechos humanos. En la Universidad de la República son muchas las experiencias de personas o unidades académicas sensibles a la temática, pero sus esfuerzos a través de los años han tenido el carácter de responder a intereses sectorizados, independientes y parcializados. (Véase Tabla 7).

Por otra parte respecto a los registros de estudiantes con discapacidad, la Universidad de La República no maneja datos, sin embargo es interesante conocer la postura de los estudiantes quienes han manifestado su descontento frente al desconocimiento de la población con discapacidad en la universidad.¹⁴

Tabla 7. Red Temática de Discapacidad

País/ Universidad	Nombre de la RED/Año de constitución	Objetivo	Actores	Acciones	Articulación con otras redes
Uruguay Universidad de La República	Red Temática de Discapacidad (2008)	Establecer el intercambio sistemático de conocimiento y experiencia producida en el campo de la discapacidad de las unidades académicas que integran la red	Coordinadores del programa, estudiantes y comunidad universitaria	*Realización de actividades de sensibilización y difusión de aspectos vinculados a la accesibilidad y la inclusión en ámbitos intrauniversitarios y extrauniversitarios. *Diseño de programas que favorezcan la inclusión educativa *Realización de encuentros sistemáticos con personas y asociaciones de personas con discapacidad *Establecer vínculos con universidades extranjeras	*Red Interuniversitaria Latinoamericana sobre Discapacidad y Derechos Humanos (Argentina)

Fuente: Elaboración propia

La Red busca constituirse como un referente informativo que comparte avances en la temática de la discapacidad. Si bien sus acciones están centradas a la

¹⁴ Confróntese

http://www.acondroplasiauruguay.org/documentos/integracion%20social/Universidad_para_todos.pdf

investigación y la cátedra, éstas pueden contribuir a la toma de decisiones del país respecto a la formación de políticas de educación superior inclusiva.

Finalmente se esperaría que el conjunto de “Redes del Cono Sur” se articularan en un trabajo común y la extensión de las experiencias hacia otros países latinoamericanos a fin de conformar un gran equipo de trabajo a favor de la educación superior inclusiva.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

A partir de los antecedentes investigativos, las preguntas de investigación, así como de los objetivos planteados y los hallazgos a partir de la evidencia jurídica respecto a la normativa nacional y sectorial de los países del cono sur se concluye lo siguiente:

- **Al describir e interpretar las políticas de educación superior en de los países de Argentina, Chile y Uruguay, evidenciando su potencial para la inclusión educativa de personas con discapacidad y su articulación con la política sectorial correspondiente a Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidad de Santiago de Chile (Chile) y Universidad La República (Uruguay), se concluye lo siguiente:** Argentina posee una articulación de su política nacional y sectorial, así mismo la orientación de la normativa evidencia una postura política hacia el enfoque de derechos de las personas con discapacidad en directa relación con la Convención. Chile carece de articulación entre la política nacional y sectorial, la orientación de la normativa mantiene una postura política a partir del enfoque biomédico de la discapacidad, situación que deja en evidencia las dificultades que ha tenido el país para realizar cambios y avances hacia la inclusión de las personas con discapacidad. Uruguay es congruente en la articulación de su política nacional y sectorial, sin embargo la orientación de la normativa posee un enfoque social no hacia un enfoque de derechos, posee una postura política hacia la mejora de los grupos vulnerables de la sociedad en los que se considera a las personas con discapacidad.
- **Al establecer las características de la política nacional y sectorial en el contexto de la discapacidad en los países del cono sur, en cuanto a los *objetivos, actores, mecanismos de control, mecanismos de acción y competencia social*, se concluye que:** *el objetivo de la política* en los países del cono sur son diferentes. Las realidades de Chile y Uruguay dan cuenta de

una política sectorial no articulada con las disposiciones establecidas en la política nacional. Sin embargo la política nacional se inclina más hacia la mejora de la educación más que garantizar el derecho a la educación. La política sectorial en Chile se encuentra enfocada a las acciones afirmativas y de sensibilización frente a la temática de la discapacidad. Argentina por su parte es congruente en las disposiciones de su política nacional y sectorial, ambas están sintonizadas hacia el enfoque de derechos de las personas con discapacidad sujeto a lo que se estipula en la Convención.

Respecto a los *actores*, se concluye que: en estos países existe un sector importante en la toma de decisiones políticas, los cuales provienen principalmente de la administración y gestión pública del Estado así como de las autoridades universitarias. Sin embargo los actuales espacios de diálogos para estudiantes con discapacidad están dando paso a la participación y reflexión acerca de la temática en el diseño de políticas para una educación superior inclusiva.

De los *mecanismos de control*, es importante señalar que una ley o normativa debe tener un control, sino no es más que una propuesta de buenas intenciones. Las realidades de la política sectorial en los países del cono sur, dejan en evidencia la falta de mecanismos de control, los cuales son importantes de señalar, por ejemplo aclarar quien o quienes son responsables en una normativa, en el caso de una acción “indebida” por parte de un docente o estudiante ¿a quién se dirige?, ¿que implicaciones tiene eso para la universidad, estudiante o docente?, por nombrar algunos. Sin embargo en estos países la política nacional sí posee un mecanismo de control que especifica la fiscalización y el incumplimiento de la Ley a cargo del Ministerio de Educación de cada país.

De los *mecanismos de acción*, se concluye que: estos son diferentes en cada país y están en directa relación con los objetivos de la política. Argentina

orienta sus programas de acción a la equiparación de oportunidades y eliminación de barreras, Chile por su parte se centra en acciones afirmativas principalmente de acceso a la educación superior por parte de personas con discapacidad y Uruguay enfoca sus estrategias mediante la sensibilización y la extensión de la información frente a la temática de la discapacidad.

Respecto a la *competencia social*, se concluye que: en estos tres países está definida por el acceso a la educación superior por parte de los grupos más desfavorecidos de la sociedad: personas con discapacidad, estudiantes pertenecientes a etnias, mujeres, estudiantes pertenecientes a los sectores socioeconómicos bajos.

- **Al establecer categorías de análisis que permitan la interpretación respecto a los conceptos que propenden una política de educación superior inclusiva: *conceptualización de la discapacidad, noción de la inclusión, equidad y diversidad*, se concluye lo siguiente:**

Argentina es un país que sintoniza e interpreta en su totalidad los conceptos relacionados con una política educación superior inclusiva, si bien en la política nacional no aparece explícito el concepto de *noción de la inclusión* no quiere decir que el país no trabaje en esos lineamientos, prueba de ello son los compromisos asumidos en los estatutos de la Universidad Nacional de La Plata. Asimismo Argentina maneja el concepto de “diferencia” como equivalente al concepto de *diversidad*, situación que caracteriza a este país en estos términos.

Argentina aborda la temática desde un concepto más complejo y con ello el desarrollo de diferentes perspectivas asumidas por un equipo interdisciplinario.

En Chile, subsiste el modelo biomédico de la discapacidad, por lo que se ven obstaculizados el desarrollo de los términos *conceptualización de la discapacidad y noción de la inclusión* principalmente, sumado a esto la constante reiteración del término necesidades educativas especiales y de los profesionales del área de la salud y educadores especiales quienes todavía lideran lo relacionado con la “educación inclusiva”.

En Uruguay, los términos de *conceptualización de la discapacidad y noción de la inclusión* están abordados desde un enfoque social, es una política educativa que busca dar respuesta a las necesidades sociales del país. Se destaca la interpretación respecto a la diversidad, ya que reconoce la variedad humana como un valor y no como un problema, lo que evidencia un país con altas proyecciones a desarrollar una política de educación superior inclusiva.

Finalmente Uruguay aborda la temática desde lo social y los grupos vulnerables de la sociedad, trabajo asumido principalmente por psicólogos y trabajadores sociales.

- **Al analizar los programas universitarios para la atención de personas con discapacidad en las universidades públicas del cono sur**, se concluye lo siguiente: en Argentina, la Universidad Nacional de La Plata, se posiciona como una institución que propende el desarrollo de políticas de educación superior inclusiva, acciones que se han extendido a nivel nacional e internacional a través de la Red Interuniversitaria. En Chile, la Universidad de Santiago de Chile, posee un ingreso especial para las personas con discapacidad la cual data desde hace más de 30 años, que si bien no se encuentran actualizados con una terminología obsoleta y se mantienen en las acciones afirmativas, es un antecedente del cual se podría aprovechar y potenciar para realizar los cambios necesarios y así extenderlo hacia la conformación de un programa de atención para estudiantes con discapacidad. En Uruguay, la Universidad de La República ha extendido un programa de

acción asociado a la formación académica en la temática y generar vínculos de cooperación con otras instituciones y organismos principalmente.

La existencia de “redes” en el cono sur es un antecedente beneficioso para la construcción de una política de educación superior inclusiva. La reciente construcción de la Red en Chile permitirá una sintonía y la articulación de experiencias y acciones esta temática.

- Respecto al **aportar directrices para la construcción de una política de educación superior inclusiva en el cono sur**, se concluye que para el desarrollo de una política de educación superior inclusiva en el cono sur, es necesario potenciar las fortalezas existentes como por ejemplo la autonomía que presentan las instituciones de educación superior en la medida que estas pueden establecer y diseñar sus propias políticas, lo que va en directa relación con los actores políticos administrativos pertenecientes a la institución, quienes deben asumir un compromiso y responsabilidad frente a la situación actual de sus estudiantes. Comprender que hablar de educación superior inclusiva en el contexto de la discapacidad implica acciones que van más allá del acceso a la universidad, requiere también de una trabajo que apunte a la eliminación de barreras arquitectónicas, comunicaciones, curriculares, sociales que se encuentran al interior de las casas de estudios, así también como dirigir las políticas hacia los procesos de egreso de los estudiantes con discapacidad quienes al terminar sus estudios se ven obstaculizados por las mismas barreras ya enunciadas.

CAPÍTULO VI. RECOMENDACIONES

En este apartado se procede a enunciar las fortalezas de cada país y con ello las recomendaciones para la construcción de una política de educación superior inclusiva.

En cuanto a las fortalezas de cada país, **Argentina** es el que presenta mayores condiciones para el desarrollo de una política superior inclusiva en el corto y mediano plazo, evidenciada en las modificaciones de su Ley de Educación Superior en el año 2002 y la existencia de la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos (2009) y el liderazgo demostrado en la Red Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. Si bien esta iniciativa ha sido la puerta de entrada a la integración de personas con discapacidad en la educación superior en América Latina, los mecanismos de acción se reducen a la temática de la discapacidad, por lo que se sugiere que las acciones sean planteadas desde un enfoque inclusivo incorporando conceptos como la diversidad pensado en una educación para todos y todas, concepto suficiente para garantizar la inclusión.

Chile por su parte, debe aprovechar la agenda coyuntural que se vive en el país frente a las reformas de la educación superior y de las demandas estudiantiles del año 2011, en la medida de potenciar el diálogo con los actores políticos-administrativos de las instituciones de educación superior acerca del derecho a la educación para todos y todas, la no discriminación y exclusión de estudiantes, la responsabilidad social y el compromiso de una misión y visión de las entidades son temáticas sensibles como puerta de entrada a los conceptos de inclusión y diversidad. Sin embargo el caso de Chile es complejo en cuanto al acceso de personas con discapacidad a la educación superior, presenta algunas resistencias del imaginario social por parte de las autoridades universitarias, principalmente en lo que se refiere al financiamiento de las adecuaciones y modificaciones que significa incorporar un

estudiante con discapacidad a una casa de estudios, por lo que es importante realizar acciones progresivas y estratégicamente diseñadas. En el caso particular de la Universidad de Santiago de Chile, esta investigación dará de cuenta de los antecedentes y de la forma en que se está abordando la temática de la discapacidad, posterior a entregar la información a las autoridades es importante definir un punto de partida la cual será la creación de un programa universitario de atención a las personas con discapacidad. Es importante aclarar que en estos dos primeros pasos, se buscará la asesoría en las redes nacionales e internacionales de manera tal que las experiencias satisfactorias de otras universidades den cuenta de los avances hacia una educación superior inclusiva.

Uruguay tiene una política de Estado reciente del año 2009, en la cual “asegura la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y la inclusión social”, por lo que la estrategia está en el cumplimiento de la ley y del diseño de las acciones ha realizar, que estas no sólo se limiten a la temática de la discapacidad sino que conserven su apreciación hacia la diversidad y se proyecten como una política generalizada en los ámbitos inclusivos.

Respecto a la forma en que se entienden las *políticas públicas* como un programa de acción o acciones gubernamentales orientadas a resolver un problema público (Muller, 1990; Meny & Tohening, 1992; Bazúa y Valenti, 1995; Bailleres, 1997; Vélez, 2005; Méndez, 2010), se concluye que en los países del Cono Sur existe política frente a la temática de discapacidad y educación superior, sin embargo la diferencia está en el grado de participación de los diferentes actores involucrados y de las decisiones que toman a partir de estos, por lo que se recomienda incrementar los espacios de opinión y encuentros inclusivos convocando a personas con y sin discapacidad.

Los aspectos históricos y socio-políticos, que se detallaron en esta investigación, evidencian el contexto en el cual fueron construidas las políticas de educación superior, las cuales determinan la actual postura política de cada país frente a la temática de discapacidad y educación superior.

Finalmente, este estudio proporcionará importantes antecedentes para el desarrollo de futuras investigaciones en la región, además de proporcionar elementos para la construcción de políticas públicas en esta materia tanto en el los países del cono sur como en América Latina.

REFERENCIAS

Abberley, Paul. (1998). IV Capítulo. Trabajo, utopía e insuficiencia. Pág. 77-96. Discapacidad y Sociedad. Len Barton. Ediciones Morata. Madrid, España.

Achiardi, Consuelo; HOJAS, Ana M.; LISSI, Rosa; PEDRALS, Nuria; SALINAS, Marcela; ZUZULICH, Soledad. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: experiencia PIANE- UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Consejo Superior de Educación.

Acosta, Silva, Adrián. (2002). Políticas de educación superior en México: un diálogo y sus perspectivas. Mesa Redonda sobre Políticas de Educación Superior. Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP, México, D.F.

Álvarez, Lídice; Durán, Ernesto; Torrado, María Cristina; Vargas, Esmeralda; Wilches, Rosa. (2003). Hacia la construcción de planes departamentales de prevención, desestímulo y erradicación del trabajo infantil en sus peores formas, y protección del trabajo juvenil. Observatorio Sobre Infancia, Universidad Nacional de Colombia. Serie documento de trabajo, pp. 108. Bogotá: OIT/IPEC.

Ainscow, Mel. (2001). Comprendiendo el desarrollo de las escuelas inclusivas. Facultad de Educación de Manchester, Reino Unido.

Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. Murcia, España.

Bailleres, José Enrique. (2001). El enfoque de las políticas públicas. Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A.C. Institución Científica, Tecnológica con registro de CONACYT N°2001/511 (pp. 9-18) México.

_____ Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2006).

Barnes, Colin. (1998). Capítulo III. Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. Pág. 59-76. *Discapacidad y Sociedad*. Len Barton. Ediciones Morata. Madrid, España.

Bazua, Fernando y VALENTI, Giovanna. (1995). Políticas públicas y desarrollo. En: *Políticas públicas y desarrollo municipal. El colegio mexiquense y universidad autónoma del estado de México*. Pp.51-82.

Bentancur, Arturo. (2005). *Breve historia de la Universidad de La República*. Universidad de la República. Uruguay.

Booth, Tim. (1998). Capítulo XII. El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. Pág. 253-270. *Discapacidad y Sociedad*. Len Barton. Ediciones Morata. Madrid, España.

Blanco, Rosa. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. N°48. Pp 55-72. UNESCO/OREALC.

Blanco, Rosa. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 4. N°003. Pp 1-15. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid. España.

Brunner, José Joaquín, Gregory Elacqua, Anthony Tillett, Javiera Bonnefoy, Soledad González, Paula Pacheco y Felipe Salazar. (2005) “Guiar el Mercado. Informe sobre la Educación Superior en Chile”. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.

Brunner, José Joaquín. (2009). Educación superior en Chile: instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007). Universidad Diego Portales.

Cañedo, Gisela. (2003). El desarrollo científico-tecnológico, la evolución de las perspectivas sociales-humanistas y la atención de las necesidades educativas especiales. Cuba.

Celada, Beatriz. (2003). Educación superior y alumnos con discapacidad. Ensayos y experiencias N°49 p.71-84. Buenos Aires, Argentina.

Chiroleu, Adriana (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación. Vol.48. N°5.

Delgado, Adriana. (2002). Contribución del análisis de políticas a la formulación y gestión de políticas públicas. Revista Papel Político N°14 de (pág.85-98). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Díaz, Olga Cecilia. (2003). Concepción de la atención educativa de personas con discapacidad. Documento de trabajo. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

Dirección General de Educación Superior (2009). Diseño curricular de la formación de profesores para los niveles inicial y primario. Buenos Aires, Argentina.

Fernández, Iliana María. (2010). Atención a la diversidad y equiparación de oportunidades: una nueva mirada en la escuela inclusiva. Revista electrónica de pedagogía Odiseo. Año 7. N°14. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior “Enrique José Varona”. Universidad de Camaguey. Cuba.

Fernández, Norberto. (2003). La educación superior en Argentina en debate situación, problemas y perspectivas. Editorial Eudeba. Buenos Aires, Argentina.

Fernández, Norberto. (2002). La educación superior en la Argentina. IESALC-UNESCO. Buenos Aires, Argentina.

Fourcade, María Beatriz (2007). El proceso de integración en la Universidad de San Luis, Argentina. Revista Electrónica de Psicología Política. Año 5. Número 15. Publicación cuatrimestral.

Garretón, Manuel Antonio y Martínez, Javier. (1985). Universidades chilenas: historia, reforma e intervención. Ediciones Sur. Tomo I. 1era edición. Santiago. Chile.

González, Miguel. (1999) ¿A qué llamamos políticas públicas? Revista del Tribunal Superior de Justicia del Estado de Durango. N°57-58. Revista Iztapalapa. N°46. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Guadamuz, Lorenzo. (2007). Conceptualización de Equidad. Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación. Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. República Dominicana.

Hurst, Alan. (1998). Capítulo VII. Reflexiones acerca de la investigación sobre discapacidad y la enseñanza superior. Pág. 139-160. Discapacidad y sociedad. Len Barton. Ediciones Morata. Madrid, España.

Infante, Marta. (2007). Inclusión educativa en el cono sur: Chile. Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva. América Latina, Regiones Andinas y Cono Sur. UNESCO, International Bureau of Education. 12-14 septiembre.

IESALC. (2006). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas. Venezuela.

Katz, Sandra y Sempertegui, Mauricio. (2011). Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales. 1a edición. Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Lahera, Eugenio. (2005). Ponencia presentada en X Congreso del CLAD. 18-21 de Octubre. Santiago, Chile.

Landinelli, Jorge. (2008). Trazos del movimiento reformista universitario en Uruguay. En: La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después. (comp.). Pp 1-8. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. Buenos Aires.

Macotela, Silvia. (1999). La integración educativa en México. Revista de Educación Nueva Época. N°11. México.

Macotela, Silvia. (2003). Es posible una escuela sin exclusión y con calidad para todos. Cuarto congreso virtual. Integración sin barreras en el siglo XXI. Red de integración especial. México.

Méndez, José Luis. (2010). Los grandes problemas de México. XII Políticas Públicas. v.13. El Colegio de México. DF, México.

Mendizábal, José Luis. (2005). Reformas universitarias en el Uruguay a principios del siglo XXI. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Montevideo, Uruguay.

Meny, Ives & Thoenig, Jean-Claude. (1992). Las políticas públicas. Ariel Ciencias Políticas. Barcelona. España. Traducido por Francisco Morata.

_____ Ministerio de Educación. Ley de Educación Superior N°25.573. Modificación de la Ley N°24.521. Congreso Argentino. Buenos Aires, 11 de abril del 2002. Argentina.

_____ Ministerio de Educación. Ley General de Educación N°20.370. Santiago, 28 de julio de 2009. Publicada en el Diario Oficial 12 de septiembre de 2009. Chile.

_____ Ministerio de Educación y Cultura. Ley General de Educación. N°18.347. Cámara de Senadores. Montevideo, 10 de diciembre de 2008. Uruguay.

Molina, Hilda. (2006). El análisis de las políticas y políticas públicas. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Molina, Rocío. (2010). Educación para estudiantes con discapacidad. Revista de Investigación N°70. Volumen 34 Mayo-Agosto 2010.

NACIONES UNIDAS. (1982). Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad.

NACIONES UNIDAS. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Oliver, Mike. (1998). Capítulo II. ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? Pág. 34-58. Discapacidad y Sociedad. Ediciones Morata. Madrid, España.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE). Education at a Glance. (2009).

Ortiz, Franco. (1997). La integración escolar del excepcional: complejidades y posibilidades. Revista Pedagogía y Saberes. Educación Especial. N°9. Pág. 19-28. Santa Fe de Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

Riddell, Sheila. (1998). Capítulo V. Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante. Pág. 99-123. Discapacidad y Sociedad. Len Barton. Ediciones Morata. Madrid, España.

Rossito, Sebastián. (2012). Estado de la educación superior en Argentina a tres años de la ratificación de la Convención sobre los derechos para las personas con discapacidad. Revista Iberoamericana de Educación. Número 59/1.

Roth, André Noël. (2007). Análisis de las políticas públicas: de la pertinencia de una perspectiva basada en el anarquismo epistemológico. Revista Ciencia Política. N°3. pp. 39-64. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Roth, André Noël. (2009). Análisis y evaluación de políticas públicas, Debates y experiencias en Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Roth, André Noël y ARRUBLA, Deisy [et al]. Grupo de investigación Análisis de Políticas Públicas y de la Gestión Pública (APPGP). (2010). Enfoque para el análisis de políticas públicas. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Doctorado Interfacultades en Estudios Políticos y Relacionales Internacionales. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Sader, Emir; GENTILI, Pablo; Aboites Hugo. (2008). La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLASO). Buenos Aires, Argentina.

Soto, Ronald. (2003). La inclusión educativa, una tarea que compete a todos. Instituto de investigación para la mejoración de la educación costarricense. Costa Rica.

Subirats, Joan. (1995). Los instrumentos de las políticas, el debate público y el proceso de evaluación. En: Gestión y Política Pública. Vol. IV. N°1. Primer Semestre. México.

Subirats, Joan. (2001). El análisis de las políticas públicas. Debate: políticas públicas y sociedad civil. Departament de Ciència Política i Dret Públic. Universitat Autònoma de Barcelona, España.

Tolchinsky, Liliana y otros. (2002). Procesos de aprendizaje y formación docente en condiciones de extrema diversidad. Ediciones Octaedro. Barcelona. España.

Touraine, Alain. (1997a) (2006b). ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Fondo de Cultura Económica. México.

Tünnermann, Carlos. (1999). Historia de la universidad en América Latina: de la época colonial a la reforma de Córdoba. IESALC/UNESCO. Caracas, Venezuela.

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y el marco de acciones para las necesidades educativas especiales. España.

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre Educación Superior. Paris.

UNESCO. (2000). Declaración mundial sobre educación para todos. Jomtien, Tailandia.

UNESCO. (2008). Conferencia Mundial sobre Educación.

_____ Universidad de La República. Resolución N° 11/2008. Red Temática de Discapacidad Universidad de La República.

_____ Universidad Nacional de La Plata. Resolución 569/2001. Comisión Universitaria sobre Discapacidad. Argentina.

_____ Universidad de Santiago de Chile. DFL N° 149 de 1981. Resolución 4204. Crea Beca y Cupo Especial de Ingreso para Impedidos con motivo de la X Teletón.

Varela, José. (2008) ¿Por qué una política de competencia? Artículo publicado en el suplemento: Mercados de “La Voz de Galicia”. Tribunal de Defensa de la Competencia de Galicia. España.

Vélez Arango, Alba Lucía. (2005). Las políticas públicas: consideraciones de interés para las profesiones de la salud en Colombia. Hacia La Promoción de la Salud. Editorial Universidad de Caldas. ISSN: 0121-7577. v.10 fasc. p.28 – 37. Bogotá, Colombia.

Verdugo, Miguel Ángel. (2003). De la segregación a la inclusión escolar. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Universidad de Salamanca. España.

_____ Warnock Informe. (1978). Secretaría de Educación del Reino Unido.

Anexo 1. Análisis y caracterización de la política de educación superior en Argentina

Argentina		
Elementos de la política	Política Nacional	Política Sectorial
	Ley de Educación Superior N° 25.573 (2002)	Resolución 569/2001 Universidad Nacional de La Plata
Objetivos de la política	Garantizar y reconocer el derecho a la educación superior pública para todos, incluyendo a las personas con discapacidad facilitando todos los medios de acceso necesarios para el desarrollo de estas personas.	La creación de la Comisión de Discapacidad y la defensa del principio constitucional de derechos, tendientes a la equiparación de oportunidades a favor de las personas con discapacidad.
Actores de la política	<ul style="list-style-type: none"> *Estado *Instituciones universitarias y no universitarias *Estudiantes *Docentes 	<ul style="list-style-type: none"> *Universidad Nacional de La Plata *Comisión de Discapacidad *Unidades Académicas de enseñanza superior *Colegios *Secretarías de Obras, Planeamiento y Servicios *Guardería Infantil *Docentes *Estudiantes
Mecanismos de control	Por parte del Ministerio de Educación y Cultura, quien fiscalizará y sancionará el incumplimiento de la Ley de Educación Superior.	No hay disposiciones al respecto.
Mecanismos de acción	<ul style="list-style-type: none"> *Accesibilidad física, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes para las personas con discapacidad. *Formación y capacitación con sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad. *El desarrollo de planes de estudios, de investigación científica y de extensión. *Servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza ética profesional *Capacitación y formación acerca de la temática de discapacidad. 	Orientar, asesorar y propiciar condiciones equitativas para el ingreso a la Universidad y desempeño en ella de alumnos, docentes y graduados con discapacidad.
		Fomentar el intercambio de conocimientos y experiencias entre las unidades del país y del extranjero
		Difundir la temática de la discapacidad. Becas de ayuda económicas para estudiantes con discapacidad.

Argentina		
Elementos de la política	Política Nacional	Política Sectorial
		Ley de Educación Superior N° 25.573 (2002)
Competencia social	El Estado es responsable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho, asimismo deberá garantizar la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad	Comisión sobre Discapacidad tendrá como misión defender el principio constitucional de derechos, tendientes a la equiparación de oportunidades a favor de las personas con discapacidad

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2. Análisis interpretativo de la política de la educación superior Argentina

Argentina		
Conceptos claves	Política Nacional	Política Sectorial
	Ley de Educación Superior N° 25.573 (2009)	Resolución 569/2001 Universidad Nacional de La Plata
Conceptualización de la Discapacidad	ARTICULO 2° — El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. Y deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad .	Entendiendo que la discapacidad es una construcción social donde todos tenemos alguna responsabilidad en garantizar la accesibilidad de las personas con discapacidad a la Universidad, según la función social y el cargo que ocupemos.
	ARTICULO 13. — Los estudiantes de las instituciones estatales de educación superior tienen derecho: f) Las personas con discapacidad , durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes.	
	ARTICULO 28. — Son funciones básicas de las instituciones universitarias: Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad , desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales;	

Argentina		
Conceptos claves	Política Nacional	Política Sectorial
	Ley de Educación Superior N° 25.573 (2009)	Resolución 569/2001 Universidad Nacional de La Plata
Noción de la inclusión	No hay disposiciones al respecto	Promover la inclusión expresa de la misión enunciada en los Estatutos Universitarios.
Equidad	e) Profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades;	<p>Su misión es: Defender el principio constitucional de igualdad de derechos, tendientes a la equiparación de oportunidades a favor de las personas con discapacidad.</p> <p>Sus funciones son: *Orientar, asesorar y /o propiciar condiciones equitativas para el ingreso a la Universidad y desempeño en ella de alumnos, docentes, no docentes y graduados con discapacidades. *Promover el desarrollo permanente de un sistema de información sobre discapacidad y equiparación de oportunidades.</p>
Diversidad	No hay disposiciones al respecto	No hay disposiciones al respecto

Fuente: Elaboración propia

Anexo 3. Análisis y caracterización de la política de educación superior en Chile

Chile		
	Política Nacional	Política Sectorial
Elementos de la política	Ley General de Educación N° 20.370 (2009)	Universidad de Santiago de Chile DFL N° 149 de 1981. Resolución 4204. Crea Beca y Cupo Especial de Ingreso para Impedidos con motivo de la X Teletón
Objetivo de la política	Tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio.	Crea Beca y Cupo Especial de Ingreso para Impedidos con motivo de la X Teletón
Actores de la política	*Estado *Profesionales de la educación *Instituciones educativas *Padres y apoderados *Alumnos con discapacidad	*Alumnos con discapacidad motora *Instituto de Rehabilitación Teletón *Universidad de Santiago de Chile
Mecanismos de control	Por parte la Superintendencia de Educación, quien sancionará con multas en unidades tributarias, en algunos casos la inhabilitación de funciones y cargos, y clausura de establecimientos.	No hay disposiciones al respecto
Mecanismos de acción	*Innovación de metodologías educativas *Evaluación periódica al sistema educativo *Respeto y reserva de la situación particular de cada alumno. *No discriminación en el acceso a la educación *Desarrollo educacional en todos los niveles y modalidades	Cupo de acceso especial y beca de arancel para personas con discapacidad
Competencia social	Un sistema educacional intercultural, el cual debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia, considerando las escuelas intra-hospitarias y carcelarias.	Acciones afirmativas en la equiparación de oportunidades de accesos para personas con discapacidad

Fuente: Elaboración propia

Anexo 4. Análisis interpretativo de la política de educación superior en Chile

Chile		
	Política Nacional	Política Sectorial
Conceptos claves	Ley General de Educación N° 20.370 (2009)	Universidad de Santiago de Chile DFL N° 149 de 1981. Resolución 4204. Crea Beca y Cupo Especial de Ingreso para Impedidos con motivo de la X Teletón.
Conceptualización de la Discapacidad	Artículo 10.- Sin perjuicio de los derechos y deberes que establecen las leyes y reglamentos, los integrantes de la comunidad educativa gozarán de los siguientes derechos y estarán sujetos a los siguientes deberes: Los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral; a recibir una atención adecuada y oportuna, en el caso de tener necesidades educativas especiales ; a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física, y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos	CONSIDERANDO: La necesidad de regularizar el ofrecimiento de Becas y Cupos Especiales para impedidos que efectuará la Universidad como contribución a la Décima Teletón a realizarse los días 29 y 30 de noviembre del año 1992.
	Artículo 23. Se entenderá que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación.	1. Créase para el Proceso de Admisión 1992, a la Universidad de Santiago de Chile, un Cupo Especial de Ingreso para impedidos y una Beca consistente en la exención total del pago de aranceles de matrícula durante el tiempo que duren los estudios del beneficiario.

Chile		
	Política Nacional	Política Sectorial
Conceptos claves	Ley General de Educación N° 20.370 (2009)	Universidad de Santiago de Chile DFL N° 149 de 1981. Resolución 4204. Crea Beca y Cupo Especial de Ingreso para Impedidos con motivo de la X Teletón
Noción de la inclusión	Es deber del Estado que el sistema integrado por los establecimientos educacionales de su propiedad provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a él a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad.	No hay disposiciones al respecto.
Equidad	Artículo 3°.- c) Equidad del sistema educativo. El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial.	No hay disposiciones al respecto.
	Es deber del Estado mantener y proveer información desagregada sobre la calidad, cobertura y equidad del sistema y las instituciones educativas.	

Chile		
	Política Nacional	Política Sectorial
Conceptos claves	Ley General de Educación N° 20.370 (2009)	Universidad de Santiago de Chile DFL N° 149 de 1981. Resolución 4204. Crea Beca y Cupo Especial de Ingreso para Impedidos con motivo de la X Teletón
Diversidad	<p><i>Artículo 5°.-</i> Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar la probidad, el desarrollo de la educación en todos los niveles y modalidades y promover el estudio y conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana; fomentar una cultura de la paz y de la no discriminación arbitraria; estimular la investigación científica, tecnológica y la innovación, la creación artística, la práctica del deporte, la protección y conservación del patrimonio cultural y medio ambiental, y la diversidad cultural de la Nación.</p>	No hay disposiciones al respecto.
	<p>La Educación Intercultural Bilingüe se expresa en el sector curricular dirigido a los niños y niñas, jóvenes y adultos que reconocen la diversidad cultural y de origen y en la cual se enseñan y transmiten la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen, estableciendo un diálogo armónico en la sociedad.</p>	
	<p>Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros.</p>	
	<p>Diversidad: El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él</p>	

Fuente: Elaboración propia

Anexo 5. Análisis y caracterización de la política de educación superior en Uruguay

Uruguay		
Elementos de la política	Política Nacional	Política Sectorial
	Ley General de Educación N° 18.347 (2009)	Resolución N° 11/2008 Red Temática de Discapacidad Universidad de La República
Objetivo de la política	Lograr aprendizajes de calidad en todos los niveles educativos. Asimismo el Estado articulará las políticas educativas con las políticas de desarrollo humano.	Crear una Red temática de Discapacidad académica e investigativa para impulsar el desarrollo de esta línea.
Actores de la política	*Estado *Profesionales de la educación *Grupos Vulnerables *Sociedad	*Universidad *Docentes *Estudiantes *Sociedad Civil *Organización e instituciones de personas con discapacidad
Mecanismos de control	Ministerio de Educación y Cultura encargado de aplicar sanciones económicas y de clausura.	No hay disposiciones al respecto.
Mecanismos de acción	*Cobertura educacional (descentralización geográfica) *Evaluación Educativa *Abrir diversos espacios de participación social *Establecer lazos entre la educación formal y no formal	*Planificación de acciones y desarrollo de proyectos que profundicen la relación de la temática de la discapacidad en los contextos universitarios *Organización de jornadas y eventos académicos de divulgación de conocimiento académico – interdisciplinario - sobre la discapacidad *Desarrollar líneas de investigación interdisciplinaria entre los diversos servicios integrantes de la red * Apoyar y/o gestionar cursos, seminarios, talleres, dirigidos a la formación continua en la temática *Diseño de programas que favorezcan la inclusión educativa

Uruguay		
Elementos de la política	Política Nacional	Política Sectorial
		Ley General de Educación N° 18.347 (2009)
Competencia social	La garantía y la protección de la educación primaria, la educación de jóvenes y adultos, personas con alguna forma de discapacidad, de la población carcelaria, procurando la integración de todos a la educación a la que acuden las personas de similar edad, para promover la integración social y la tolerancia.	La creación de la Red Temática de Discapacidad apunta a la socialización y actualización de conocimientos, creación de redes y acuerdos con diferentes entidades organizacionales.

Fuente: Elaboración propia

Anexo 6. Análisis interpretativo de la política de educación superior en Uruguay

Uruguay		
Conceptos claves	Política Nacional	Política Sectorial
	Ley General de Educación N° 18.347 (2009)	Resolución N° 11/2008 Red Temática de Discapacidad Universidad La República
Conceptualización de la Discapacidad	El proyecto atiende la educación de personas jóvenes y adultas, de personas con alguna forma de discapacidad , de la población carcelaria, procurando la integración de todos a la educación a la que acuden las personas de similar edad, para promover la integración social y la tolerancia.	La conformación de los Servicios Universitarios en una red temática se orienta hacia la integración interdisciplinaria de conocimientos y recursos, que permita potenciar capacidades, generar acuerdos, planificar acciones y desarrollar proyectos que profundicen la relación de la temática de la discapacidad en contextos universitarios, favoreciendo la máxima cooperación e intercambio con los diversos actores sociales involucrados en el tema.
	Artículo 35.- (De las modalidades de la educación formal) Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades , promoviéndose la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios.	Asimismo, la Red facilitará el desarrollo permanente de conocimientos y su difusión en ámbitos académicos así como su socialización trasladándolos al conjunto de la sociedad civil, favorecerá la producción interdisciplinaria, apoyará la interacción entre docentes, estudiantes y funcionarios, afirmando en todo momento la relación con entidades y agrupaciones sociales del país, entre las diferentes organizaciones de personas con discapacidad y las instituciones estatales, facilitará la accesibilidad a los recursos y se constituirá en un organismo capaz de ofrecer directivas en el tema como insumo para los responsables de la toma de decisiones y de la generación de políticas.

Uruguay		
	Política Nacional	Política Sectorial
Conceptos claves	Ley General de Educación N° 18.347 (2009)	Resolución N° 11/2008 Red Temática de Discapacidad Universidad La República
Noción de la Inclusión	Artículo 11.- (De la diversidad e inclusión educativa): El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social . Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.	Desde un enfoque inclusivo , se reconoce la diversidad humana como un valor social y no como un problema, lo que pretende colocar en el centro de la reflexión la demanda del diseño de acciones que no se dirijan a destacar las políticas especiales o focales, sino a la jerarquización de ámbitos inclusivos , entendiendo los conceptos de calidad de vida, la normalización de los entornos y la accesibilidad universal, como ejes centrales en la definición y el diseño de políticas universales para la atención de las necesidades de las personas individualmente consideradas y los colectivos.
	Artículo 16.- Fines La Política Educativa Nacional tendrá en cuenta los siguientes fines: 1. Promover la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social , la integración regional y la convivencia pacífica.	Actividades 2) Realización de actividades de sensibilización y difusión de aspectos vinculados a la accesibilidad y la inclusión en ámbitos intrauniversitarios y extrauniversitarios
	Artículo 27.- (De la Educación Inicial). La educación inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural.	3) Diseño de programas que favorezcan la inclusión educativa

Uruguay		
	Política Nacional	Política Sectorial
Conceptos claves	Ley General de Educación N° 18.347 (2009)	Resolución N° 11/2008 Red Temática de Discapacidad Universidad La República
Equidad	Artículo 21.- (De la igualdad de oportunidades o equidad) El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes.	No hay disposiciones al respecto
Diversidad	Artículo 11.- (De la diversidad e inclusión educativa): El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.	Desde un enfoque inclusivo, se reconoce la diversidad humana como un valor social y no como un problema, lo que pretende colocar en el centro de la reflexión la demanda del diseño de acciones que no se dirijan a destacar las políticas especiales o focales, sino a la jerarquización de ámbitos inclusivos, entendiendo los conceptos de calidad de vida, la normalización de los entornos y la accesibilidad universal, como ejes centrales en la definición y el diseño de políticas universales para la atención de las necesidades de las personas individualmente consideradas y los colectivos.
	Artículo 16.- Fines La Política Educativa Nacional tendrá en cuenta los siguientes fines: 3. Fomentar diferentes formas de expresión, promoviendo la diversidad cultural y el desarrollo de las potencialidades de cada persona.	

Fuente: Elaboración propia

Comentarios Presidente del Jurado

Comentarios Jurado 1

Comentarios Jurado 2
