

UNAP

UNIVERSIDAD ARTURO PRAT
DEL ESTADO DE CHILE

Inclusión

Universidad

Arturo Prat

Dirección General de Planificación y Desarrollo
Unidad de Análisis Institucional

Universidad Arturo Prat

Casa Central: Av. Arturo Prat 2120, Iquique, Chile

Centros y Sedes: Arica | Calama | Antofagasta | Santiago | Victoria

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	3
1. MARCO CONCEPTUAL.....	4
1.1 CONCEPTO INCLUSIÓN	4
1.2 ENFOQUES DE LA INCLUSIÓN.....	5
1.3 INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN	6
1.4 LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE EL ENFOQUE DE LA DISCAPACIDAD.....	8
1.5 LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE EL ENFOQUE DE LA DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD.....	11
2. DISCAPACIDAD	13
2.1 POBLACIÓN EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD	13
2.1.1 SITUACIÓN NACIONAL Y REGIONAL.....	13
3. DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD.....	15
3.1 COMUNIDADES INDÍGENAS.....	15
3.1.1 SITUACIÓN NACIONAL Y REGIONAL.....	15
3.1.2 SITUACIÓN UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	18
3.2 COMUNIDADES EXTRANJERAS.....	20
3.2.1 SITUACIÓN NACIONAL Y REGIONAL.....	20
3.2.2 DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA EN REGIONES CON PRESENCIA UNAP.....	21
3.2.3 SITUACIÓN UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	25
COMENTARIOS FINALES.....	27
BIBLIOGRAFÍA	30

Introducción

Con el pasar de los años, tanto los conceptos de inclusión como de diversidad en la sociedad chilena han comenzado a conseguir un mayor grado de relevancia, en temáticas que abordan el desarrollo del país y la calidad de vida de sus habitantes. Este posicionamiento se ha traducido en políticas públicas que afrontan de forma directa estos conceptos, ejemplo de ello, son leyes como la Inclusión Escolar e Inclusión Laboral. Asimismo, estas leyes se han complementado con diversas iniciativas tanto del mundo privado como público orientadas a la inclusión en temas de discapacidad, educación, etnias, entre otras áreas.

El objetivo de este informe es conocer todas las derivadas que se van formando entorno al concepto de la inclusión y sus implicancias dentro de la educación. Para ello, en una primera instancia se expondrá una revisión bibliográfica que permita introducir la conceptualización de la inclusión, integrando miradas nacionales e internacionales. Además, se definirán los distintos enfoques que presenta la inclusión y como algunos de estos intervienen en la educación en general, y específicamente, dentro de la educación superior.

Por otra parte, existen dos apartados que se concentraran en un análisis enfocado en la inclusión con respecto a discapacidad y la diversidad cultura e interculturalidad. En el caso de discapacidad se desarrollará un análisis de la población con algún tipo de discapacidad, para ello, se utilizará el Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile desarrollado por el Ministerio de Desarrollo Social.

En cuanto a la diversidad cultural e interculturalidad existirá un análisis desagregado en función de las comunidades indígenas y extranjera a nivel nacional y regional, evaluando la evolución que han presentado estas comunidades con respecto su nivel de participación poblacional. Por ello, se utilizaran fuentes como la Encuesta CASEN 2015 y las estadísticas migratorias del Departamento de Extranjería y de Migración. Finalmente, esta información se contrastará con las cifras institucionales que posee la Universidad Arturo Prat por medio de la Unidad de Análisis Institucional, exponiendo indicadores orientados a reflejar la presencia étnica y extranjera dentro de la matrícula institucional.

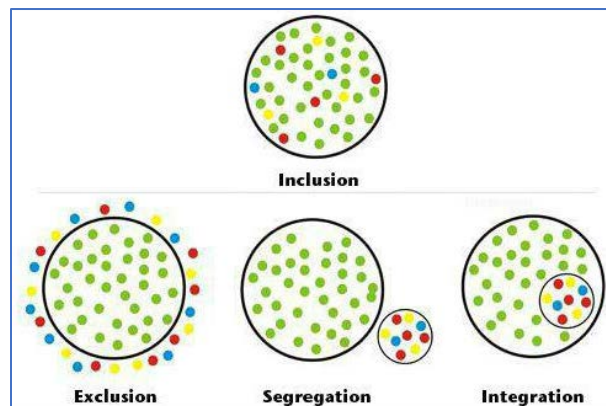
1. Marco Conceptual

El propósito de esta sección es exponer elementos bibliográficos que permitan sustentar este informe, definiendo el concepto de inclusión, presentando los distintos aspectos en los cuales se ramifica este concepto, y finalmente, orientando la información expuesta hacia la temática de la educación.

1.1 Concepto Inclusión

Antes de efectuar la revisión de la literatura focalizada en la inclusión, hay que señalar que existen tres conceptos que se relacionan con la inclusión, los cuales son la exclusión, segregación e integración. A continuación, se exhiben las definiciones de todos los conceptos y su representación gráfica.

- El concepto de inclusión proviene del latín *includo*, que significa “encerrar, insertar”, y que a su vez, es asociado a una carga valórica positiva.
- El concepto de la exclusión proviene del latín *excludo*, que significa “encerrar afuera”, y que a su vez, es identificado con una carga valórica negativa.
- El concepto de la segregación proviene del latín *segregare*, que significa “separar, apartar de un grupo”.
- El concepto de integración proviene del latín *integratio*, que significa “constituir un todo, completando un todo con partes faltantes”



Fuente: FriendShipCircle

Ahora centrándose en el concepto de la inclusión se pueden encontrar una gran variedad de definiciones, una de ellas es la propuesta por la UNESCO que señala que la inclusión es “un enfoque dinámico para responder positivamente a la diversidad y ver las diferencias individuales no como problemas, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”¹. Otra definición es la emitida por Booth y Ainscow quienes señalan que “en un contexto social, la inclusión significa que cada persona tiene la posibilidad de participar

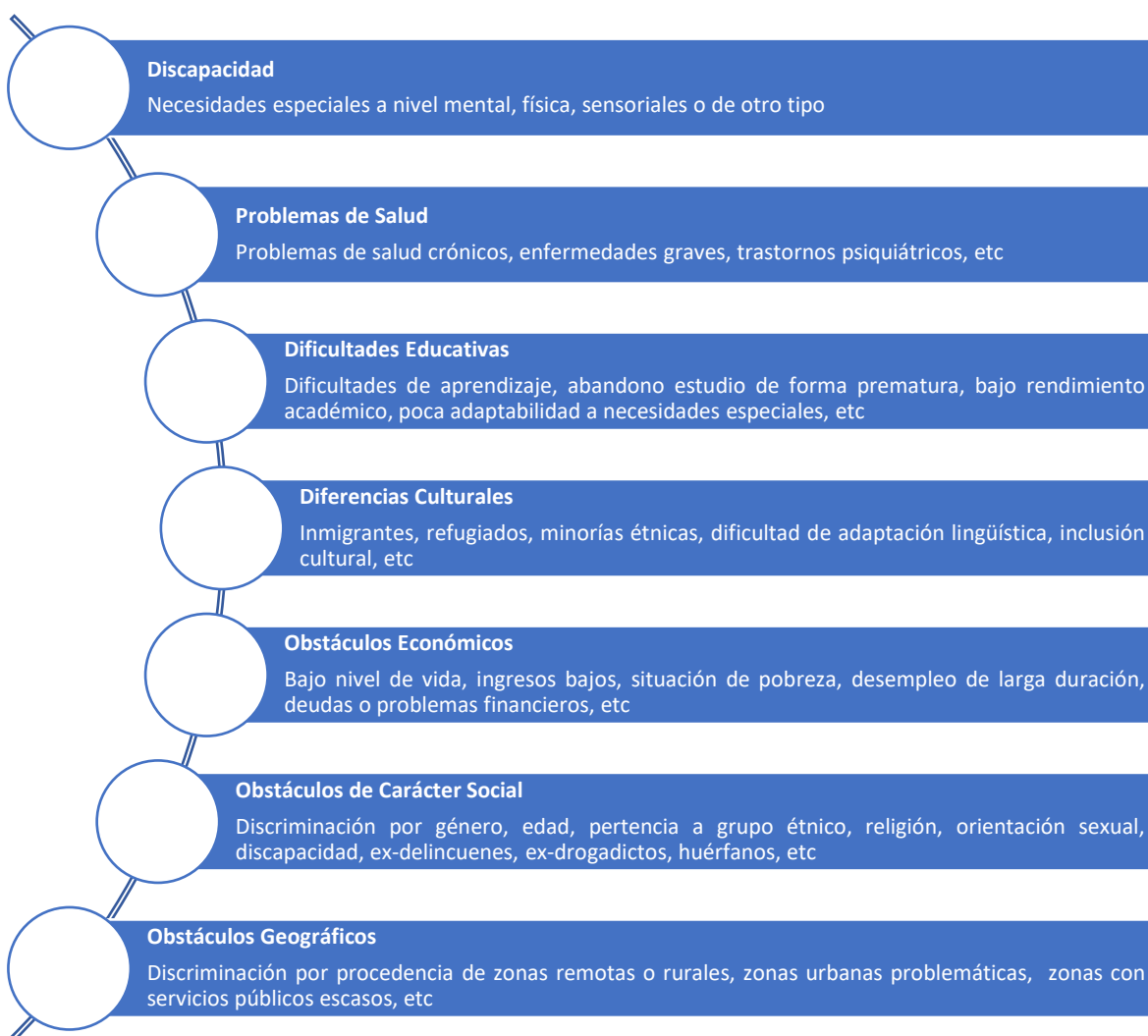
¹ United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2005; “Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All”

de manera plena y equitativa en todos los procesos sociales, desde el comienzo y sin tener en cuenta las habilidades individuales, el origen étnico o social, el sexo o la edad”²

1.2 Enfoques de la inclusión

Se entenderá el enfoque como la visión que tienen algunas organizaciones con respecto a la definición de factores de exclusión y obstáculos que presentan un sector de la sociedad, los cuales se manifiestan como una desventaja en comparación al resto de la sociedad.

Un enfoque es lo expresado por la Comisión Europea por medio de su informe titulado “Estrategia de inclusión y diversidad”³, en dicho documento se abordan situaciones u obstáculos que se relacionan con la inclusión, los cuales se presentaran a continuación.



Fuente: Comisión Europea, “Estrategia de inclusión y diversidad”

² Booth, T and Ainscow, I (2002) Index to Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. CSIE: London

³ Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura, 2014; “Estrategia de inclusión y diversidad”

1.3 Inclusión en Educación

América Latina se caracteriza por tener sociedades desintegradas y fragmentadas, debido a la persistencia de la pobreza y la desigualdad en la distribución de ingresos, generando altos índices de exclusión social. En este contexto, la experta Rosa Blanco⁴ expresa que a partir de la década de los 90's, se inician una serie de reformas educativas, orientadas al acceso universal a la educación básica y al mejoramiento de su calidad y equidad. La urgencia de este tipo de reformas busca contribuir a superar las desigualdades de origen, para cumplir con una de las funciones fundamentales de la educación y contribuir para avanzar hacia una sociedad más justa, equitativa y democrática.

Blanco expresa que, a pesar de las reformas educacionales implementadas en Latinoamérica en la práctica existen diferentes factores que excluyen y discriminan a un gran número de niños en el sistema educativo, donde los colectivos más excluidos son precisamente los que requieren mayor apoyo para superar su situación de vulnerabilidad, tales como niños y niñas de zonas rurales aisladas, en situación de pobreza, poblaciones indígenas y niños y niñas con discapacidad.

Es en la educación primaria donde se sientan las bases de una mayor igualdad, habiendo suficientes evidencias de los beneficios que tiene la educación en los primeros años de vida, para el desarrollo del humano, y sus efectos preventivos y de equiparación de oportunidades. En el contexto de América latina existe una mayor conciencia al respecto, desarrollándose políticas educacionales, con un aumento en la cobertura, siendo un desafío aún la inclusión de los grupos desfavorecidos: sector rural, pueblos indígenas y personas discapacitadas.

En América latina, la desigualdad en función del origen socioeconómico, son las más significativas en países de esta región y la pobreza asociada a otros tipos de desigualdad como vivir en la zona rural o pertenecer a pueblos originarios, situando a estos grupos en condiciones de vulnerabilidad. Según datos de CEPAL (1998, en Blanco; 2006)) las personas que provienen de hogares con escasos recursos suelen cursar 8 o menos años de estudio, y en general no superan la condición de obrero u operario, mientras quienes crecen en hogares de mayores recursos suelen cursar 12 o más años de educación y se desempeñan como profesionales, técnicos o directivos. A pesar de que las nuevas generaciones tienen mayor nivel de estudio en todos los estratos socioeconómicos, esto no se traduce en movilidad social, ya que las ocupaciones de mayor productividad exigen mayores niveles de estudio que se concentran en los estratos socioeconómicos más altos (Reimers, 2002).

⁴ Rosa Blanco G, 2006. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4. No. 3 "La Equidad Y La Inclusión Social: Uno De Los Desafíos De La Educación Y La Escuela Hoy"

Grupos Desfavorecidos en Educación en América Latina

La zona rural se encuentra en una situación de desigualdad, mostrando mayores tasas de repetición y deserción que la zona urbana. El promedio regional de personas entre 15 y 24 años que tiene por lo menos 10 años de educación es del 50% en las zonas urbanas mientras que en las zonas rurales el promedio llega aproximadamente al 20%. En el medio rural muchas escuelas no imparten la enseñanza obligatoria completa, son de difícil acceso y en muchos casos cuentan con docentes menos calificados.

Los niños y jóvenes provenientes de pueblos originarios o afrodescendientes también se encuentran en situación de desigualdad educativa y social. Estos colectivos suelen vivir en la zona rural o zonas aisladas, donde como ya se ha visto también hay mayores índices de pobreza, por lo que son objeto de diferentes tipos de discriminación. En los países que cuentan con datos desagregados, los índices de repetición, abandono y analfabetismo son mayores en el caso de los pueblos originarios.

En los últimos años ha habido un mayor avance en la educación intercultural y bilingüe, pero este es aún muy insuficiente.

Los niños y niñas con necesidades educativas asociadas a una discapacidad es el colectivo que se encuentra más excluido. En muchos países no existen estadísticas confiables, pero cuando las hay queda de manifiesto que un alto porcentaje de estos alumnos no recibe ningún tipo de educación, especialmente los que tienen discapacidades más severas. Aunque la tendencia de las políticas de los países es promover la integración de estos alumnos en la escuela común, la gran mayoría está escolarizada en centros de educación especial, por lo que también son los más discriminados.

En relación con el género, salvo algunos países, no existen diferencias significativas en el acceso a la educación inicial y básica, pero sí en la permanencia y la finalización de estudios. En los países de América latina son mayores las tasas de abandono y reprobación de las niñas de zona rural y comunidades indígenas. Por el contrario, en los países del caribe y algunos latinoamericanos los varones abandonan antes la escuela y tienen un menor nivel de desempeño académico

Cobertura de Educación

En muchos países se ha incluido el tramo de 5 años de educación básica obligatoria y se ha incrementado la oferta educativa para niños de 3 a 5 años. En el año 2000, según un estudio de la UNESCO (2004), la tasa neta promedio de matrícula de niños y niñas entre 3 y 5 años era el 48%, en un total de 19 países de Latinoamérica.

Se entiende que a mayor cantidad de años de estudio, se contribuye a superar el círculo vicioso de la pobreza y entregar mayores oportunidades para el acceso al mundo laboral y en la influencia positiva en la educación de los hijos. Por eso la educación secundaria es de

suma importancia para el desarrollo de los grupos vulnerables, considerando que la desigualdad es mayor en la secundaria que en la educación primaria.

El Centro de Estudios MINEDUC (2015), muestra en el estudio “Análisis de indicadores educativos de Chile y la OCDE en el contexto de la Reforma Educacional”, que en Chile el año 2013, para la edad de 4 y 5 años Chile registró una cobertura de un 83% y un 93% respectivamente. Así también la cobertura de escolaridad alcanzó una escolaridad universal en la población de 5 a 17 años, es decir, más de un 90% de la población en ese tramo de edad se encontraba estudiando en algún nivel.

En cuanto a algunos hitos que han marcado la educación en Chile, se pueden mencionar la ley de Educación Primaria Obligatoria, el año 1920, que aseguraba los primeros 4 años de escolaridad, en 1929, se aumentó a seis años y en 1965 a 8 años. El año 2003 se establece un total de 12 años de escolaridad obligatoria y gratuita (Ley N°19.876) y el rol de que el estado debe financiar y asegurar el acceso a la educación básica y media.

El 25 de noviembre de 2013 se constituye la reforma Constitucional que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición (Kínder) y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor (Ley N° 20.710). La ley se hizo efectiva a partir de 2015, para ingresar a primero básico es requisito que los menores hayan rendido Kínder. Es decir, todos los niños y niñas chilenos tendrán derecho a 13 años de escolaridad completa y gratuita.

Sin duda se han observado avances en las últimas décadas en cuanto a la educación en Chile, sin embargo, un hito a destacar en el contexto de la inclusión en la educación es la Ley N.º 20.845 de Inclusión Escolar, promulgada el año 2015 y que pone fin al lucro en la educación con recursos públicos, propone un nuevo sistema de admisión y establece la gratuidad progresiva, mediante el aumento de recursos destinados a calidad. Esto ha permitido que desde el 2015, 784 establecimientos pasaran a ser gratuitos, beneficiando a 240 mil estudiantes y sus familias.

A fines del año 2015 y a fines del año 2016, se promulgan las leyes N.º 20.890 y N.º 20.981 que contemplan Gratuidad para la Educación Superior, la cual comenzó a regir para la matrícula del año 2016 y benefició a 139.885 estudiantes ese año.

1.4 La Inclusión en la Educación Superior desde el enfoque de la Discapacidad

Dentro de la literatura existe una gran cantidad de definiciones para el concepto de discapacidad, estas son algunas definiciones:

- Organización Mundial de la Salud señala que la discapacidad es “un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación.”⁵
- La Organización de las Naciones Humana señala que las personas con discapacidad son “aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.⁶
- El Banco Mundial en conjunto con la OMS, señalan que la discapacidad “es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales”⁷
- La ley chilena define a la persona con discapacidad como una “persona con discapacidad es aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”⁸

Po otro lado, la introducción de las personas con discapacidad dentro del sistema de educación superior ha presentado un camino largo y no exento de complicación. En ese contexto, la Pontificia Universidad Católica de Chile ha desarrollo un informe titulado “En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile”⁹, en dicho documento se exhiben distintas experiencias internacionales y nacionales orientadas a la inclusión dentro de la educación superior. A continuación, se presentará una síntesis de lo que se expone dentro del documento.

Casos	
Estados Unidos	La educación inclusiva se comienza a suscitar en el año 1864 con la Universidad de Gallaudet, la cual se dirigía exclusivamente a estudiantes con discapacidad auditiva. Posteriormente, a partir del año 1950 diferentes instituciones de educación superior comenzaron a recibir

⁵ Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y la salud (CIF). Organización Mundial de la Salud (OMS) y Organización Panamericana de la Salud (OPS), versión abreviada, 2001.

⁶ Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. ONU 2006

⁷ Informe Mundial sobre Discapacidad. OMS y Banco Mundial, 2011

⁸ Ley 20.422 que establece Normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Febrero 2010, Chile.

⁹ Pontificia Universidad Católica de Chile, 2013; “En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile”

	<p>estudiantes con algún tipo de discapacidad, ejerciendo las medidas necesarias para la correcta inclusión de estos estudiantes.</p> <p>Durante el año 1973, se prohíbe cualquier tipo de discriminación en la admisión de estudiantes dentro de las universidades que reciben aportes federales, obligando a estas instituciones a adoptar medidas concretas para acoger a estos estudiantes. Con el pasar de los años se comenzaron a integrar otras sugerencias, normativas, programas y servicios que tienen como finalidad mejorar las medidas ya existentes.</p>
Europa	<p>En los países europeos existen progresos sustantivos en la inclusión de estudiantes con discapacidad, tanto en el ámbito legal como en los servicios provistos para ellos en las diferentes instituciones y en los beneficios que les otorga el estado. Sin embargo, se han identificado dificultades en la transición y experiencia universitaria, encontrándose con dificultades, en la inserción social, acceso físico y presiones académicas por las barreras para acceder a los materiales de estudio.</p> <p>Por otro lado, la Comisión Europea emitió un informe titulado “Network of Experts in Social Sciences of Education and training (NESSE)”¹⁰, el cual se centró en la revisión de las políticas y prácticas relacionadas con la educación, capacitación y empleo de las personas con discapacidad en la Unión Europea. Entre los hallazgos presentados en el informe de la NESSE, destacan la existencia de barreras que aún dificultan el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de Educación Superior.</p>
Latinoamérica	<p>“El marco institucional y legal sobre la inclusión social de las personas con discapacidad de los países de América Latina y el Caribe muestra una tendencia regional a reconocer que la inclusión de personas con discapacidad en la Educación Superior es un asunto de derechos humanos. Por otra parte, todos los países cuentan con una instancia reguladora nacional de la discapacidad. En el caso de Chile, es el Servicio Nacional de la Discapacidad, SENADIS”. No obstante, en el informe se destaca que los países latinoamericanos se enfocan en el ingreso de los estudiantes, pero no en la permanencia, progreso y egreso de ellos. Según algunos autores citados durante el informe, los avances en materia de inclusión se encuentran limitados por un aspecto económicos y por la poca importancia que se le entrega al tema. Además, se destaca la falta de estadísticas de la educación superior acerca de la cantidad de estudiantes que poseen alguna discapacidad.</p>
Chile	<p>El sistema de Educación Superior chileno ha avanzado en políticas y normativas sobre la inclusión de alumnos con discapacidad, un ejemplo de ello es la promulgación de la ley 20.422 que permitió impulsar la</p>

¹⁰ Riddel, S. et al. (NESSE Network of Experts). (2012). Education and disability/special needs: Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU. An independent report prepared for the European Commission.

igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad.

Por otro lado, este informe señala que “debido a la autonomía de las universidades chilenas, tanto la decisión de crear sistemas de admisión especial para alumnos con discapacidad como la de diseñar e implementar programas o estrategias para su inclusión, son decisiones de cada institución y que por lo tanto no dependen de entidades externas”. Sin embargo, existe un marco regulatorio estipulado por la ley mencionado en el párrafo anterior, el cual declara en su artículo 36 que se “deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional”. Asimismo, en el artículo 39 se menciona que las instituciones de educación superior “deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras”.

Los expertos señalan que se ha avanzado en la temática de la inclusión durante los últimos años, sin embargo, se hace necesario la construcción de un político que permita garantizar la igualdad de oportunidad e integración efectiva de los estudiantes discapacitados de la vida académica universitaria.

Fuente: Elaboración Propia en base a informe “En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile”

1.5 La Inclusión en la Educación Superior desde el Enfoque de la Diversidad Cultural e Interculturalidad

La mayoría de las definiciones asociadas a la interculturalidad se orientan al ámbito educativo, esta situación es explicada por los expertos como la escasa conciencia existente en la sociedad en torno a la existencia de distintas culturas. Una de las definiciones exhibidas es la emitida por Alsina, quien señala que la interculturalidad “describe una relación entre culturas. Aunque, de hecho, hablar de relación intercultural es una redundancia, quizás necesaria, porque la interculturalidad implica, por definición, interacción”¹¹. Otra definición es la expuesta con relación a la educación intercultural por Besalú, quien señala que la “educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas particularmente que conviven en un ambiente determinado. Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos posibilitando que cada

¹¹ Alsina, R. (2003). La comunicación intercultural.

cultura exprese su solución a los problemas comunes. Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. No se dirige, pues, sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos. La educación intercultural es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes.”¹²

La globalización ha significado un intercambio cultural acelerado, lo que se refleja en las altas tasas de migración existentes, es así como durante las últimas décadas en Chile se ha recibido una gran cantidad de inmigrantes, provenientes de países como Perú, Argentina, Bolivia, entre otros. Esto ha implicado que la sociedad chilena comience a fortalecer su capacidad de permeabilidad y agente integrador, generando una cohesión social que impida la exclusión sistemática de este sector de la población. Asimismo, muchos de estos inmigrantes arriban con el objetivo de integrarse al sistema educativo chileno, de hecho, según cifras entregadas por el SES (Servicio de Información de Educación Superior) existieron 19.219 estudiantes extranjeros regulares matriculados durante el año 2016, lo que implicó un incremento de 674 estudiantes respecto al año anterior.

Por otro lado, están las comunidades indígenas que son definidas como colectividades que descienden de culturas milenarias. Estas comunidades se han introducido en las instituciones de educación superior a través de distintos beneficios “como la beca indígena y la beca de residencia indígena, entre otras; que buscan la inclusión de estudiantes vulnerables y desfavorecidos al medio universitario, mediante programas de becas y cupos especiales.”¹³

¹² Besalú, X. (2002). Diversidad cultural y educación. Madrid: Síntesis Educación

¹³ Mato, D. (2011). Diversidad cultural e interculturalidad. Tendencias y experiencias en América Latina

2. Discapacidad

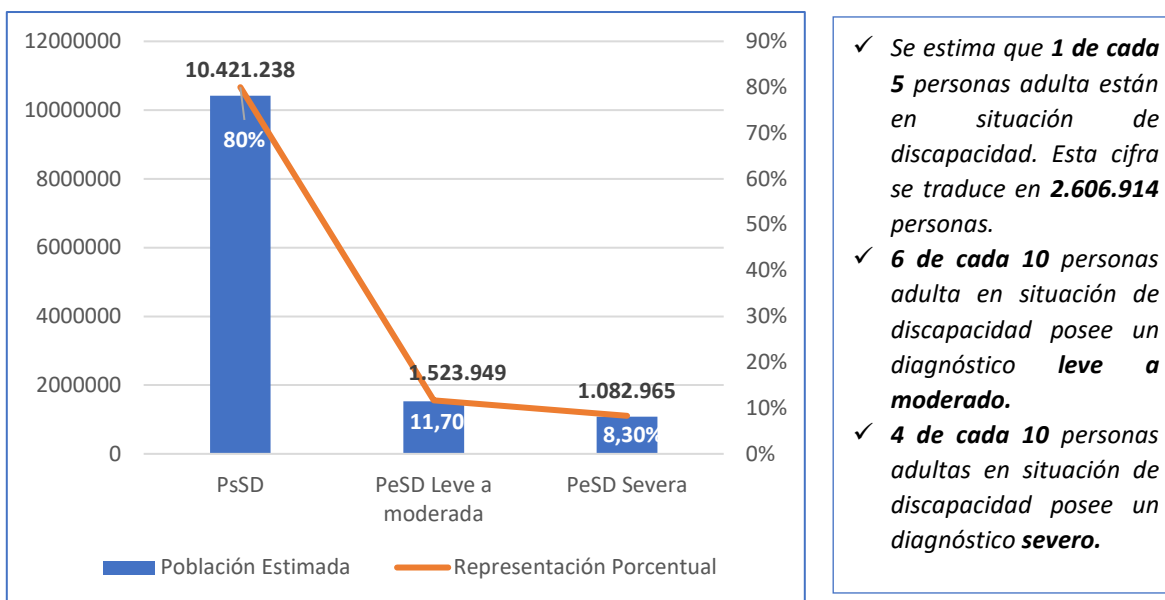
El propósito de esta sección es analizar los índices de personas con discapacidad presentes en las regiones en donde se encuentra nuestra Universidad, por lo que se expondrán cifras regionales e internas de la Universidad a nivel institucional. A diferencia de

2.1 Población en Situación de Discapacidad

2.1.1 SITUACIÓN NACIONAL Y REGIONAL

Según el Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile 2015, del Ministerio de Desarrollo Social, se estima una prevalencia de la población adulta en situación de discapacidad de un 20%, correspondiente a un total estimado de 2.606.914 personas. Y en cuanto al nivel de discapacidad, el siguiente cuadro presenta la información referente a la población de 18 años y más:

Estimación de la prevalencia de la población adulta en situación de discapacidad

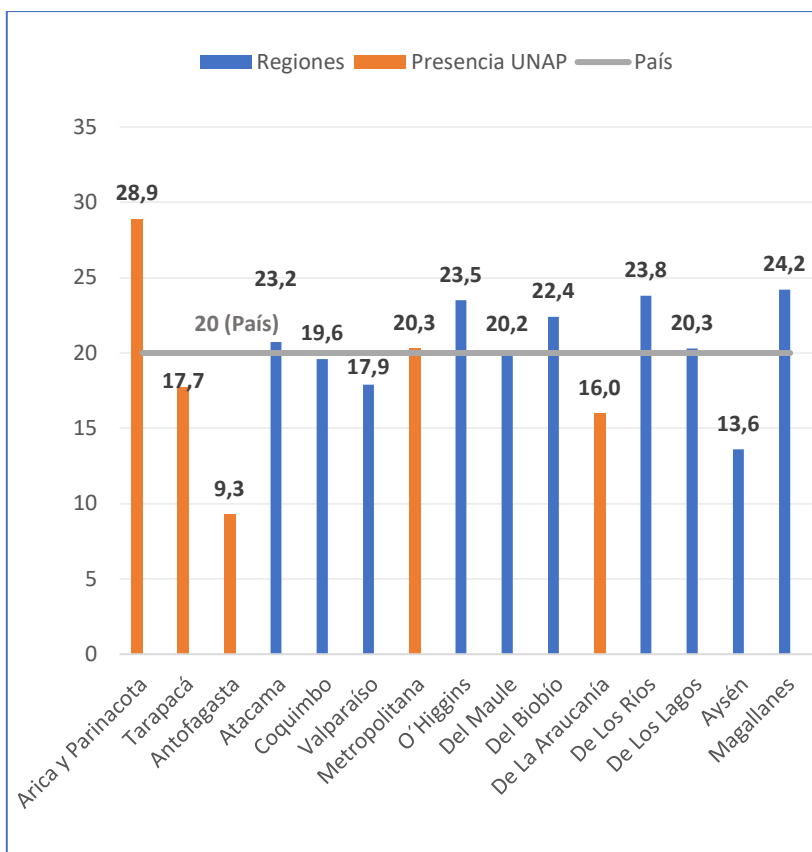


Nota: PsSD: Personas sin Situación de Discapacidad, PeSD: Persona en Situación de Discapacidad

Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, Segundo estudio Nacional de la Discapacidad, 2015

A continuación, se presenta el porcentaje de PeSD desagregada por regiones, identificando el porcentaje de representatividad de cada una de las regiones:

Estimación de la prevalencia de la población adulta en situación de discapacidad a nivel regional



- ✓ **6 de 15** regiones se posicionan por **debajo** de la media nacional (20%).
- ✓ **9 de 15** regiones se posicionan por **sobre** la media nacional (9%).
- ✓ La UNAP tiene presencia en **5 regiones**, de las cuales 2 se encuentran por sobre la media nacional y 3 se ubican por debajo.
- ✓ La región que presenta **mayor población en situación de discapacidad** es la región de Arica y Parinacota. Cabe señalar que en esa región se encuentra inmersa el **CDV Arica**.

Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, Segundo estudio Nacional de la Discapacidad, 2015

En la gráfica se aprecia que dentro de las regiones en las que se encuentra presente la Universidad, esta la que posee el mayor porcentaje de personas con alguna discapacidad, es decir Arica y Parinacota la cual posee un 28,9%, así también en la Región Metropolitana con un 20,3%. En sentido contrario, la Región de Antofagasta es la que posee menor tasa de PeSD con un 9,3%. En cuanto a la Región de Tarapacá y de La Araucanía, la tasa es de un 17,7% y un 16% respectivamente. En términos generales, la tasa de PeSD varía en todas las regiones, oscilando entre un 9,3% y un 28,9%, sin embargo, es importante conocer el nivel de discapacidad que poseen las regiones, es decir si es leve, moderada o severa, la siguiente tabla muestra la distribución en las regiones donde está inserta la UNAP.

Región	% Población Adulta con Discapacidad	Personas en situación de discapacidad leve y moderada	Personas en situación de discapacidad severa
Arica y Parinacota	28,90%	17,50%	11,40%
Tarapacá	17,70%	7,80%	9,80%
Antofagasta	9,30%	6,40%	2,90%
Metropolitana	20,30%	12,00%	8,40%
La Araucanía	16%	8,40%	7,70%

Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad, 2015

3. Diversidad Cultural e Interculturalidad

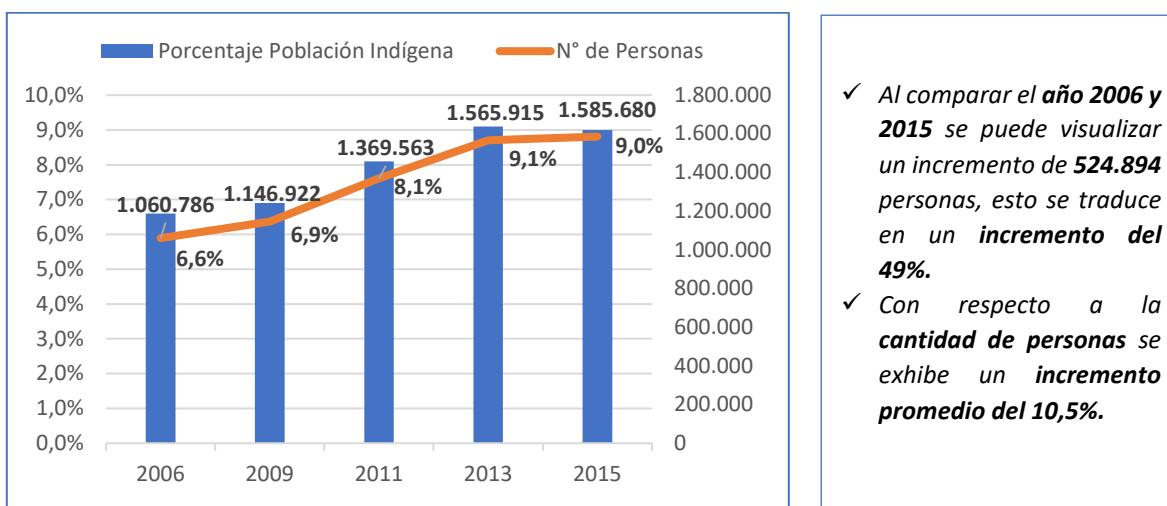
El propósito de esta sección es analizar cada uno de los factores que componen a la denominada "Diversidad Cultural e Interculturalidad". Para ilustrar esto, se expondrán cifras regionales e internas de la Universidad Arturo Prat, orientadas a brindarnos una panorámica de las comunidades indígenas y extranjeras que están en constante vinculación con la universidad.

3.1 Comunidades Indígenas

3.1.1 SITUACIÓN NACIONAL Y REGIONAL

Según la Encuesta CASEN 2015¹⁴ existirían 1.585.680 personas que pertenecerían a los pueblos indígenas a nivel nacional, esto representa un 9% de la población total. En seguida, se presenta la evolución que ha tenido este indicador y para ello se utilizarán las encuestas CASEN de años anteriores.

Porcentaje de la población perteneciente a pueblo indígenas a nivel nacional, 2006-2015

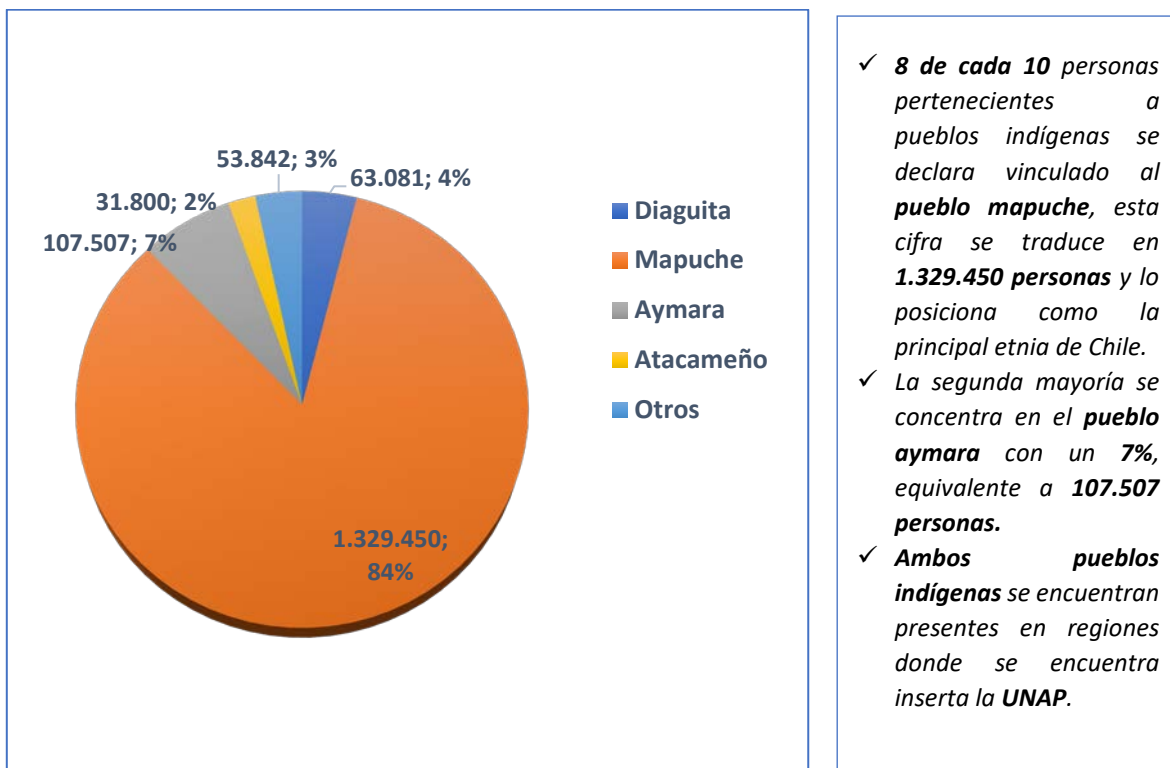


Fuente: Encuesta CASEN 2015

Según estimaciones de la encuesta CASEN se puede percibir un incremento sostenido en el porcentaje de población pertenecientes a pueblos indígenas desde el año 2006. Sin embargo, durante la última encuesta CASEN se registró una baja en el porcentaje de participación, pero no así en la cantidad de personas.

Al establecer un análisis desagregado en función de los tipos de pueblos indígenas, se puede obtener la siguiente distribución.

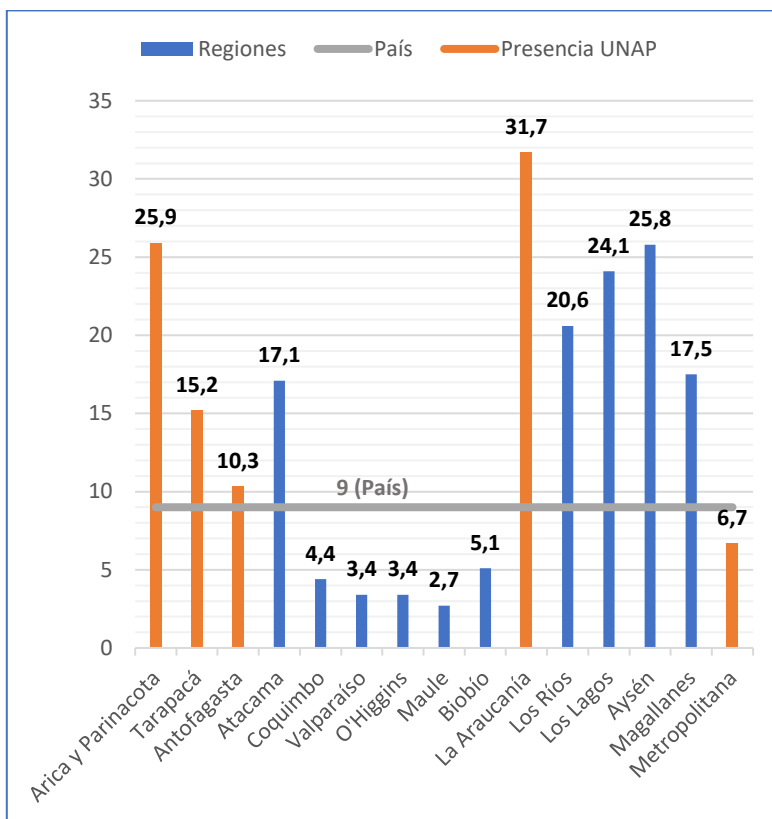
¹⁴ CASEN 2015, Ministerio de Desarrollo Social, 2017, Síntesis de Resultados Pueblos Indígenas.

Composición de la población indígena según pueblo indígena, CASEN 2015

Nota: "Otros" integra a los pueblos Yámana, Kawashkar, Colla, Quechua y Rapa Nui, Fuente: Encuesta CASEN 2015

El pueblo mapuche es la comunidad que presenta la mayor cantidad de personas con identidad indígena, esto se plasma en las estimaciones de la encuesta CASEN, las cuales posicionan a esta comunidad con un 84% de representatividad dentro de todas las comunidades indígenas nacionales. Cabe señalar que el pueblo mapuche se concentra en la Región de La Araucanía dentro de la cual se encuentra inmerso la Sede Victoria.

Por otro lado, la encuesta CASEN presenta un análisis desagregado por regiones, identificando el porcentaje de representatividad de cada una de las regiones con respecto a los pueblos indígenas. Esto nos permitirá conocer la presencia étnica dentro de las 5 regiones donde se encuentra inmersa la UNAP.

Porcentaje de representación indígena a nivel regional

- ✓ **6 de 15** regiones se posicionan por **debajo** de la media nacional (9%).
- ✓ **9 de 15** regiones se posicionan por **sobre** la media nacional (9%).
- ✓ La UNAP tiene presencia en **5 regiones**, de las cuales 4 se encuentran por sobre la media nacional y 1 se ubica por debajo.
- ✓ La región que presenta **mayor representatividad indígena** es la región de la Araucanía. Cabe señalar que en esa región se encuentra inmersa la **Sede Victoria**.
- ✓ La **segunda mayoría** se encuentra en la región de Arica y Parinacota, dentro de la cual se encuentra el **CDV Arica**.

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta CASEN 2015

La Universidad Arturo Prat se encuentra inserto dentro de regiones que presentan altas tasas de representación indígena, 2 de esas regiones son las que presentan las mayores tasas de representación a nivel nacional (Arica y Parinacota – La Araucanía). Asimismo, es importante considerar la distribución que tienen estas comunidades indígenas en base a su pueblo originario, por ende, a continuación, se presenta una tabla que evidencia la distribución la población indígena dentro de las regiones que está presente la UNAP.

Distribución de la población indígena en regiones con presencia UNAP

Región	Pueblos Originarios					
	Aymara	Quechua	Diaguita	Atacameño	Mapuche	Otros
Arica y Parinacota	82%	3,5%	3,9%	0,4%	8,6%	1,6%
Tarapacá	69,3%	10%	5,5%	0,9%	13%	1,3%
Antofagasta	8,2%	12,6%	11,9%	46%	21%	0,3%
La Araucanía	0,3%	0,2%	0,1%	0,1%	99,1%	0,2%
Metropolitana	3,5%	2,1%	1,3%	0,2%	91,5%	1,4%

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta CASEN 2015

Como se puede visualizar, tanto la etnia aymara como mapuche son comunidades que dominan las regiones analizadas. En el caso de la etnia aymara se presenta una fuerte influencia en regiones como Tarapacá y Arica – Parinacota con una representación que llega

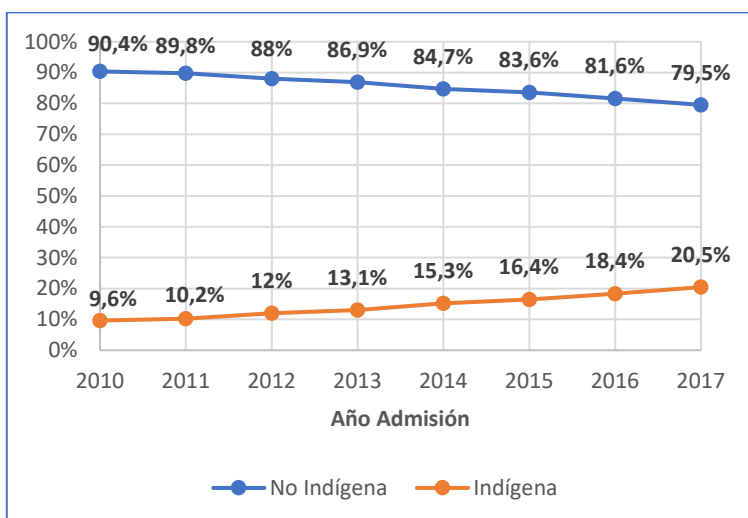
al 69,3% y 82%, respectivamente. Asimismo, la etnia mapuche ejerce su influencia en regiones de alta concentración poblacional como lo son la región de La Araucanía y Metropolitana, dicha influencia se evidencia con una representación del 99,1% y 91,5%, respectivamente.

Todo lo anterior se ha basado en información extraída a partir de la encuesta CASEN 2015, lo que permitió exponer una panorámica regional y nacional con respecto a la representación indígena. A continuación, el informe se centrará en cifras recolectadas a partir de las bases de datos que posee la Unidad de Análisis Institucional, dentro las cuales se integra información orientada a caracterizar a las personas que declaran pertenecer a un pueblo indígena y se matricularon en la UNAP.

3.1.2 SITUACIÓN UNIVERSIDAD ARTURO PRAT

A continuación, se presenta la evolución porcentual que ha exhibido la matrícula total UNAP desagregado por estudiantes que se declaran indígena o no indígena. Cabe señalar que esta cifra incluye a la modalidad pregrado PSU, Pregrado Trabajador y Carreras Técnicas.

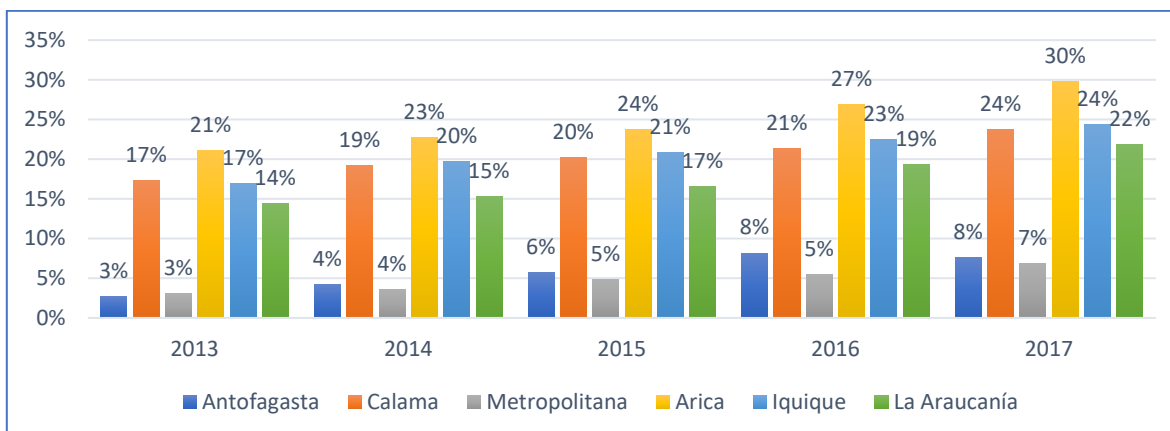
Evolución Matrícula Total por Etnia período 2010-2017



- ✓ Se registra un **incremento sostenido** en la matrícula total indígena desde el año 2011, presentando **incrementos promedio anuales del 2%**.
- ✓ Si se compara el año 2011 y 2017, se puede visualizar una **variación porcentual positiva de 10,9 puntos**.
- ✓ En el año admisión 2017 existieron **2.548 estudiantes indígenas**.

Fuente: Unidad de Análisis Institucional, UNAP

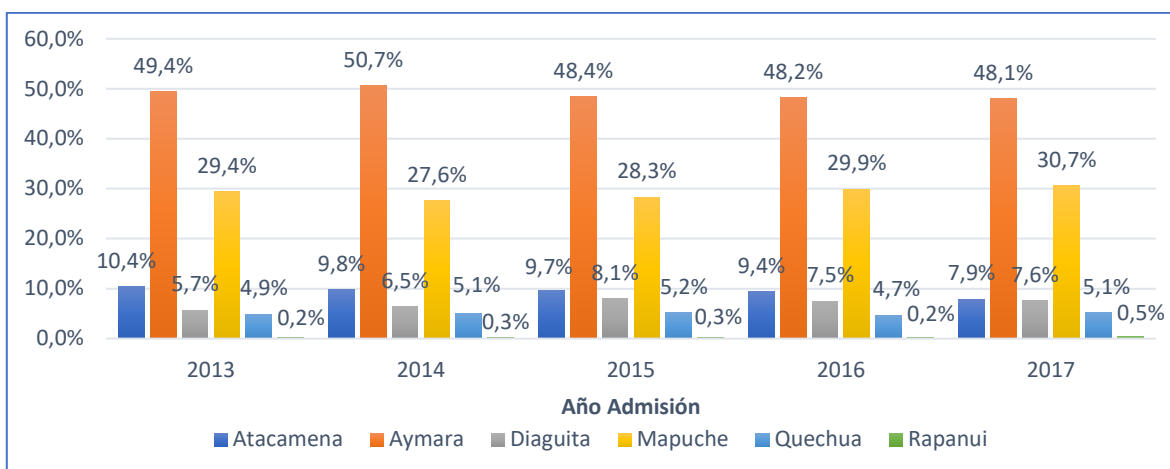
La matrícula total indígena ha ido incrementando de forma sostenida en gran parte del período analizado, registrando para el año de admisión 2017 un 20,5%, lo que equivale a 2.548 estudiantes. Si esta cifra se compara con los 1.245 estudiantes del año 2010, se puede evidenciar un incremento del 104%, aproximadamente. Asimismo, a continuación, se anexa una gráfica que evidencia la evolución que ha presentado la matrícula total indígena tanto dentro de los Centro de Docentes y de Vinculación (CDV) como las Sedes.

Evolución matrícula total indígena por CDV y Sede

Fuente: Unidad de Análisis Institucional, UNAP

Dentro de todos los CDV y Sede se presenta un incremento sostenido en la matrícula total indígena a partir del año admisión 2013. De esta manera, el CDV Arica es el centro que presenta mayor representatividad indígena durante el año 2017 con un 30%. Esta cifra es seguida por el CDV Calama, Casa Central Iquique y Sede Victoria (La Araucanía) con un 24%, 24% y 22%, respectivamente. Por el contrario, los centros de la región de Antofagasta y Metropolitana son los que presentaron la menor representatividad indígena con un 8% y 7%, respectivamente.

Por otro parte, se presentan la distribución de la matrícula total según las distintas etnias, esto permitirá identificar las principales comunidades indígenas que aportan estudiantes a la matrícula institucional.

Evolución matrícula total indígena por etnia

Fuente: Unidad de Análisis Institucional, UNAP

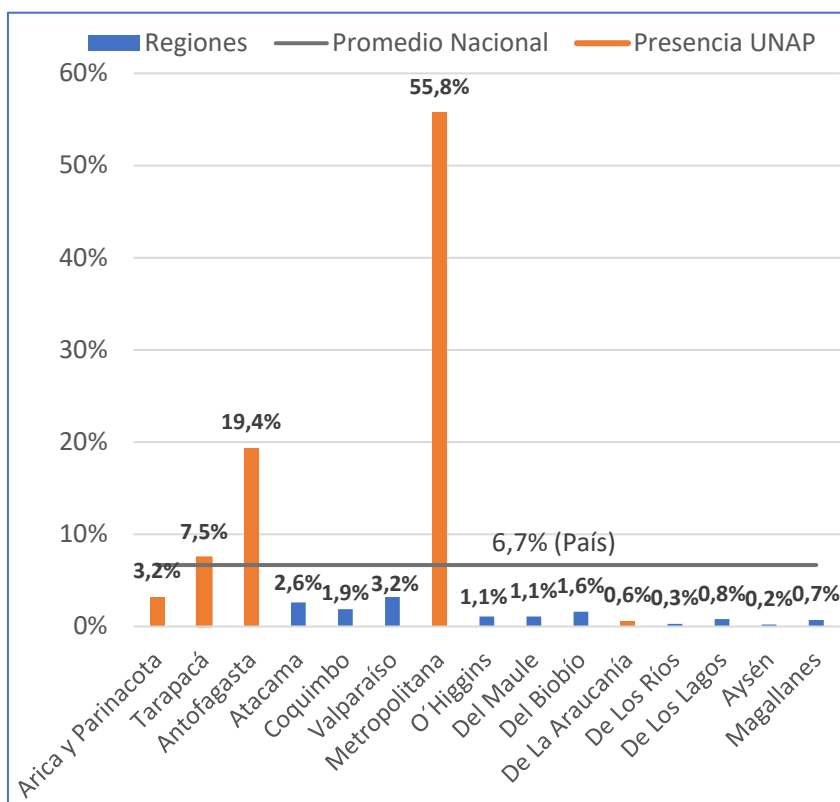
Las comunidades aymara representan la primera mayoría inserta en la Universidad Arturo Prat, pese a que han presentado una contracción sostenida desde el año 2014 con respecto a sus porcentajes de participación. La segunda mayoría son las comunidades mapuches con

una representación porcentual que llega al 30,7% durante el año 2017, esta cifra se concretó después de un incremento sostenido desde el año 2014.

3.2 Comunidades Extranjeras

3.2.1 SITUACIÓN NACIONAL Y REGIONAL

Según el Anuario “Estadísticas Migratorias del Departamento de Extranjería y de Migración 2015” en dicho año se entregaron un total de 48.835 permisos de residencia permanente a nivel nacional. A continuación, se presenta el porcentaje correspondiente a cada región de país:



- ✓ El promedio nacional de entrega de permisos de residencia permanente a inmigrantes es del 6,7%.
- ✓ La UNAP está presente en las 4 Regiones que están sobre el promedio nacional de entrega de permisos de residencia permanente.
- ✓ La Región de Tarapacá es la segunda región con mayor número de entrega de permisos de residencia permanente.

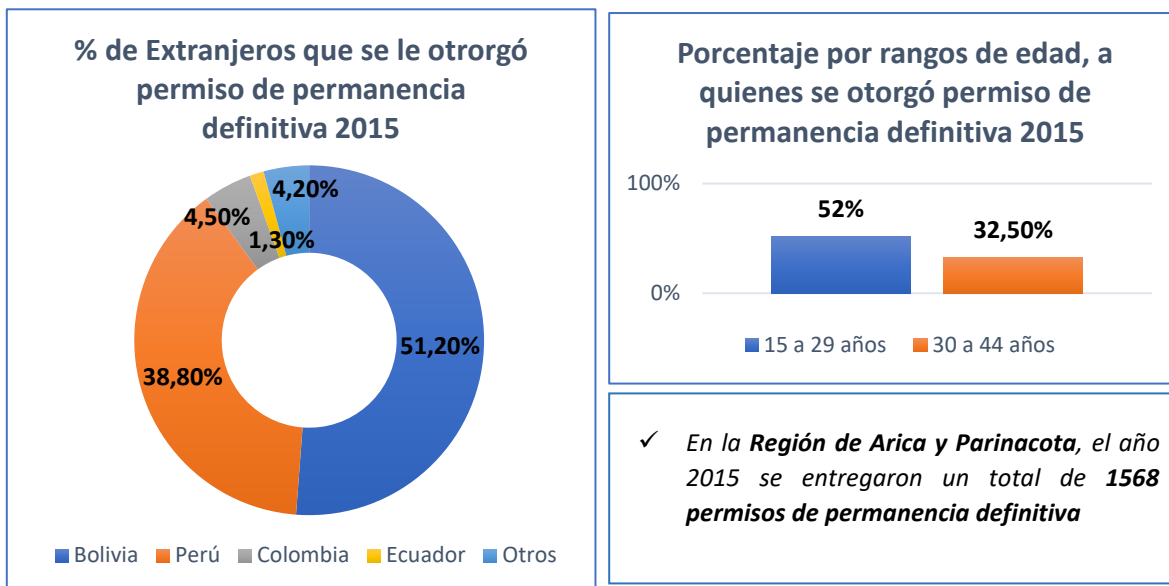
Fuente: Elaboración Propia en base a Estadísticas Migratorias del Departamento de Extranjería y de Migración 2015

En el gráfico se puede apreciar que la UNAP se ubica dentro de las regiones donde existe mayor número de entrega de permisos de residencia permanente durante el año 2015, siendo la XV, I, II y la RM, además de la región de La Araucanía que no posee una presencia significativa en comparación con el promedio regional.

3.2.2 DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA EN REGIONES CON PRESENCIA UNAP

A continuación, se presentan las regiones donde se ubica la UNAP, con la información desagregada por nacionalidad de origen según los permisos de residencia permanente otorgados por el Departamento de Extranjería y Migración, durante el año 2015.

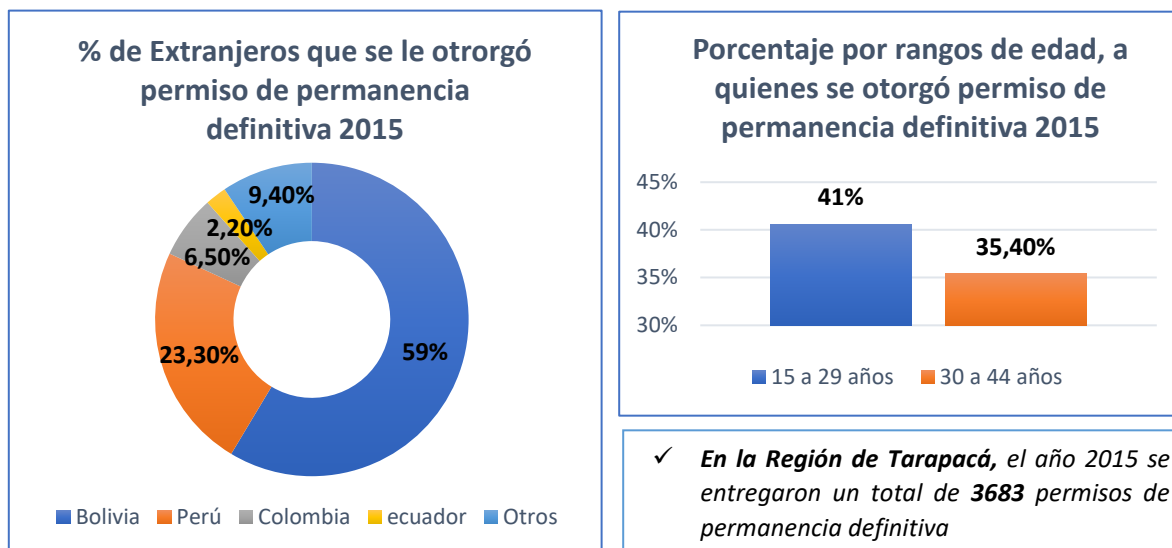
Región de Arica y Parinacota



Fuente: Elaboración Propia en base a Estadísticas Migratorias del Departamento de Extranjería y de Migración 2015

En la XV Región, es mayor el porcentaje de entrega de permisos de residencia permanente a las personas de nacionalidad boliviana con el 51,2%, seguido de la nacionalidad peruana con el 38,8%. En cuanto al rango de edad a los que se hacen entrega los permisos, es sobre el 50% a personas de entre 15 y 29 años.

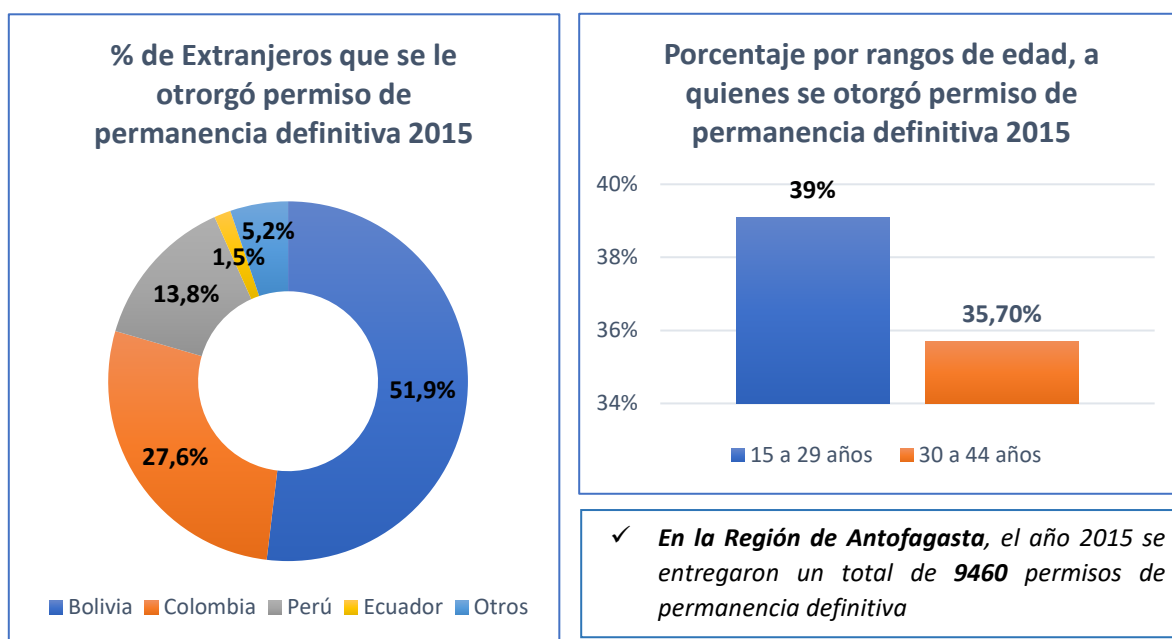
Región de Tarapacá



Fuente: Elaboración Propia en base a Estadísticas Migratorias del Departamento de Extranjería y de Migración 2015

En la Región de Tarapacá, al igual que en la XV Región, prevalece la entrega de permisos de residencia permanente a las personas de nacionalidad boliviana con un 59%, seguida de nacionalidad peruana con el 23,3%, así también de Colombia y Ecuador, suman un 8,7% de los permisos entregados. Con relación al rango de edad que se les hace entrega los permisos, en un 41% corresponden a personas de 15 a 29 años.

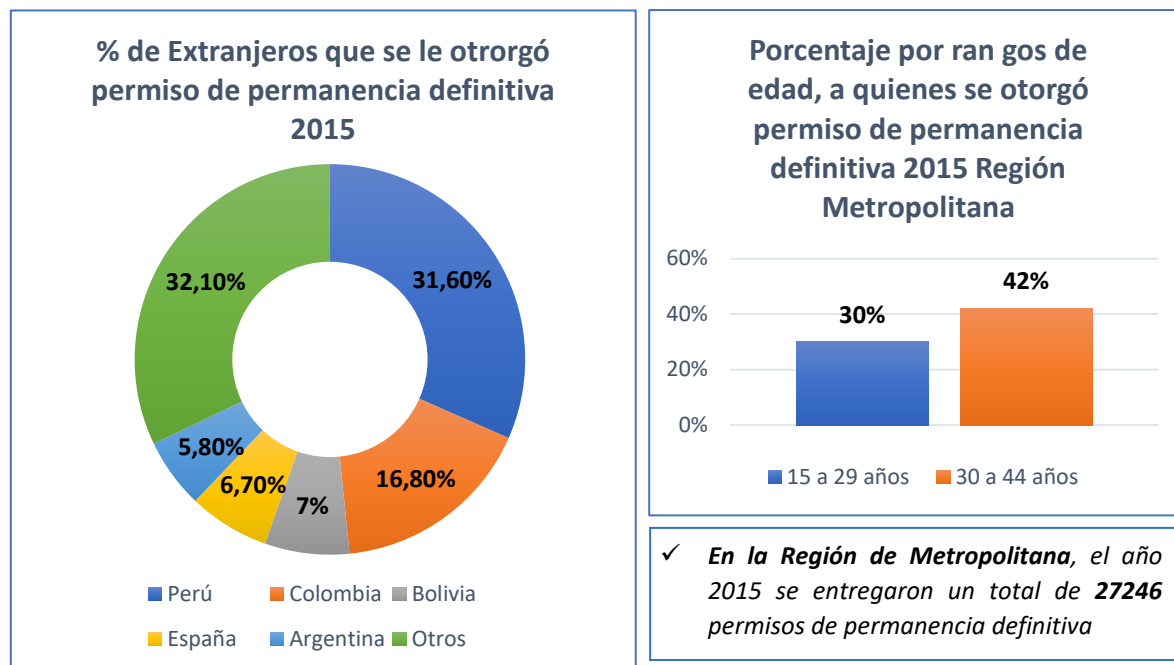
Región de Antofagasta



Fuente: Elaboración Propia en base a Estadísticas Migratorias del Departamento de Extranjería y de Migración 2015

En la Región de Antofagasta los permisos alcanzan un total de 9460 durante el año 2015, siendo un 51,9% entregado a inmigrantes de nacionalidad boliviana, seguidos por el 27,6% de permisos entregados a colombianos (as), a diferencia de la VX y I Región, que en segunda prevalencia se observa la nacionalidad peruana, que en el caso de la II Región es de un 13,8%. En cuanto al rango de edad que se hacen entrega los permisos, prevalece el rango de 15 a 29 años con un 39% del total.

Región Metropolitana

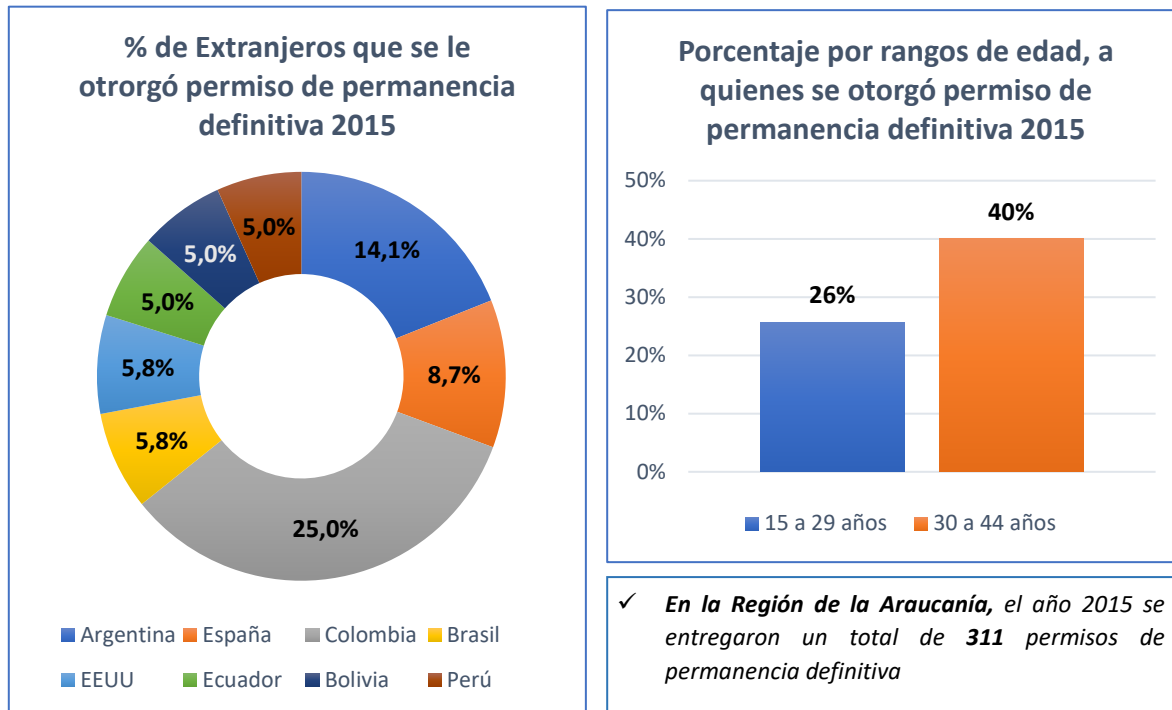


Fuente: Elaboración Propia en base a Estadísticas Migratorias del Departamento de Extranjería y de Migración 2015

En la Región Metropolitana, los permisos de residencia permanente alcanzan un total de 27246 emisiones, siendo la mayor parte entregada a la nacionalidad peruana con un 31,6%, seguido por la nacionalidad colombiana con un 16,8%, en tercer lugar, están los permisos entregados a residentes bolivianos (as) con el 7% del total y en cuarto lugar la nacionalidad española con el 6,7%. Así también se destaca la presencia de migrantes de Argentina que reciben un 5,8% de los permisos. Finalmente se destaca el 32,1% de permisos entregados a otras nacionalidades, lo que muestra la variedad de inmigrantes que llegan a la capital, entre las cuales se puede mencionar a haitianos, venezolanos, ecuatorianos, brasileños, entre otros.

A diferencia de las regiones del norte en las que se ubica la UNAP, en esta región los permisos son entregados sobre un 40% a personas de entre 30 y 44 años y un 30% a personas de 15 a 29 años.

Región de La Araucanía



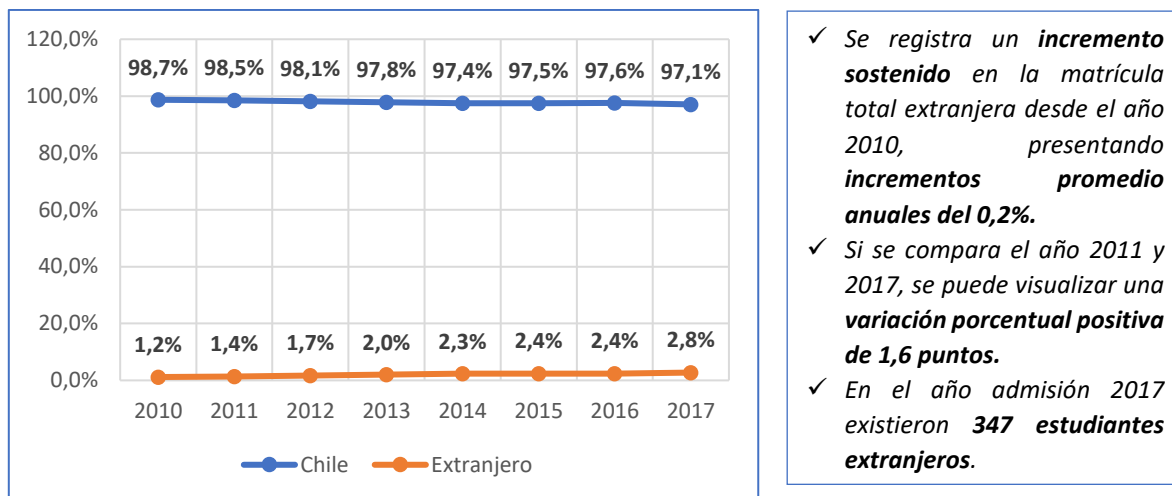
Fuente: Elaboración Propia en base a Estadísticas Migratorias del Departamento de Extranjería y de Migración 2015

En la Región de la Araucanía, los permisos muestran una cifra menor a la observada en las regiones del norte y en la Metropolitana, que alcanza los 311 en el año 2015. Prevalece la entrega de permisos emitidos a migrantes de Colombia con el 25% del total, seguido por Argentina con el 14,1% y por España con el 8,7%. Así también se observa la presencia de migrantes con país de origen Brasil, EE. UU, Ecuador, Bolivia y Perú. En esta región los permisos son entregados en un 40% a personas de 30 a 44 años y en un 26% de 15 a 29 años.

3.2.3 SITUACIÓN UNIVERSIDAD ARTURO PRAT

A continuación, se presenta la evolución porcentual que ha exhibido la matrícula total UNAP desagregado por estudiantes que provienen del extranjero y Chile. Cabe señalar que esta cifra incluye a la modalidad Pregrado PSU, Pregrado Trabajador y Carreras Técnicas.

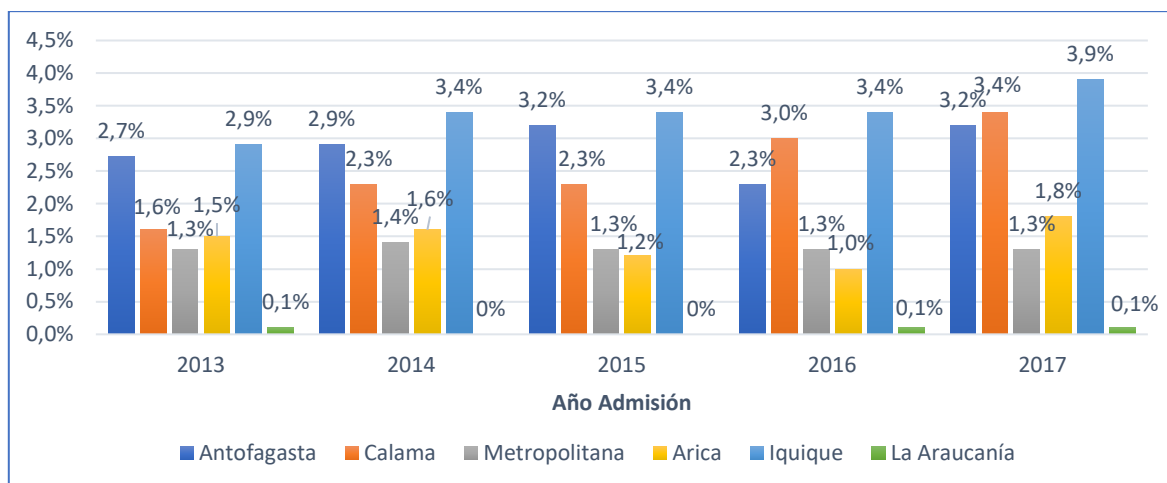
Evolución Matrícula Total Extranjera y Chilena período 2010-2017



Notas: Las cifras incluyen a los estudiantes con movilidad, Fuente: Unidad de Análisis Institucional, UNAP

La matrícula total extranjera ha ido incrementando de forma sostenida en gran parte del período analizado, registrando para el año de admisión 2017 un 2,8%, lo que equivale a 347 estudiantes. Si esta cifra se compara con los 153 estudiantes del año 2010, se puede evidenciar un incremento del 126%, aproximadamente. Asimismo, a continuación, se anexa una gráfica que evidencia la evolución que ha presentado la matrícula total extranjera tanto dentro de los Centro de Docentes y de Vinculación (CDV) como las Sedes.

Evolución matrícula total extranjera por CDV y Sede

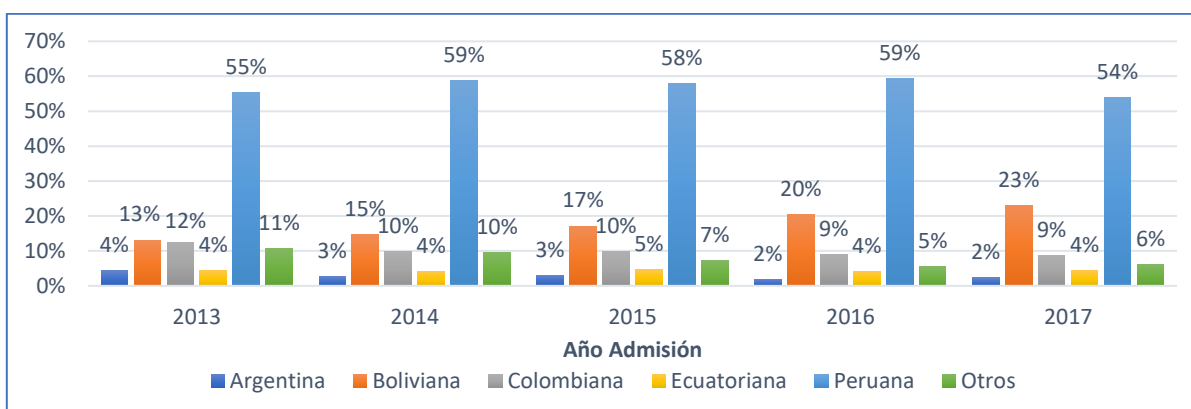


Notas: Las cifras incluyen a los estudiantes con movilidad Fuente: Unidad de Análisis Institucional, UNAP

Tanto la Casa Central Iquique como el CDV Calama han mantenido o incrementado su participación extranjera durante todos los años analizados. De esta manera, la Casa Central Iquique es la sede que presenta mayor representatividad extranjera durante el año 2017 con un 3,9%. Esta cifra es seguida por el CDV Calama y CDV Antofagasta con un 3,4% y 3,2%, respectivamente. Por el contrario, los centros y sedes de la región de Arica, Metropolitana y La Araucanía son los que presentaron la menor representatividad extranjera con un 1,8%, 1,3% y 0,1%, respectivamente.

Por otro parte, se presentan la distribución de la matrícula total según las distintas nacionales, esto permitirá identificar los principales países que aportan estudiantes a la matrícula institucional.

Evolución matrícula total extranjera por nacionalidades



Nota: "Otros" incluye las naciones de Alemania, China, Brasil, Cuba, República Dominicana, España, EEUU, Francia, Panamá, México, Paraguay, Portugal, Suecia, Uruguay y Venezuela; Las cifras incluyen a los estudiantes con movilidad
Fuente: Unidad de Análisis Institucional, UNAP

El Perú es el país que aporta mayor cantidad de estudiantes durante todos los años analizados, este dominio se evidencia con representación promedio anual del 57%, pese a que durante el último se percibió una leve contracción. La segunda mayoría se evidencia en el país de Bolivia, presentando un incremento sostenido en su participación desde el año 2013, llegando a un 23% durante el año 2017.

Comentarios Finales

En el presente estudio, como etapa inicial y exploratoria, se pudo conocer los conceptos relacionados a la inclusión, donde a partir del contexto de educación superior y pública, se ha determinado utilizar la definido por Booth y Ainscow quienes señalan que “en un contexto social, inclusión significa que cada persona tiene la posibilidad de participar de manera plena y equitativa en todos los procesos sociales, desde el comienzo y sin tener en cuenta las habilidades individuales, el origen étnico o social, el sexo o la edad”.

En la búsqueda de poder conocer el estado de la Universidad sobre la participación de grupos que puedan vivir alguna situación de exclusión, la bibliografía nos permitió conocer, que dentro del contexto de la UNAP, se encuentran estudiantes agrupados en los siguientes conglomerados, considerando todas las regiones donde se ubica la Universidad:

- ❖ Estudiantes provenientes de pueblos originarios.
- ❖ Estudiantes con necesidades asociadas a la discapacidad.
- ❖ Estudiantes inmigrantes.

Adicional a los dos primeros grupos mencionados, se incorpora el grupo de estudiantes inmigrantes, ya que el contexto fronterizo de las regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta, ha posicionado a la UNAP como una de las universidades nacionales con mayor presencia de extranjeros en su matrícula total, por lo tanto, se convierte en un foco de relevancia para este estudio.

Se pudo conocer la presencia de estos diferentes grupos en las regiones a nivel nacional y regional, profundizando en cada una de las regiones donde está presente la Universidad, estableciendo los siguientes hallazgos:

- ❖ Las personas en situación de discapacidad a nivel nacional representan un 20% de la población, ya sea discapacidad leve, moderada o severa. A nivel de las regiones donde se desarrolla la UNAP, es la XV Región la que posee el índice estimado más alto a nivel nacional con el 28,9% de su población y la Región Metropolitana es una de las 9 regiones sobre la media nacional con un 20,3%. La Región de Tarapacá y de La Araucanía, si bien están por debajo del promedio, poseen una población no menor estimada al 17,7% y 16% respectivamente. La Región de menor población estimada con discapacidad es la Región de Antofagasta con un 9,3%.
- ❖ En la Universidad Arturo Prat, no se ha registrado un porcentaje significativo de personas con discapacidad, sin embargo en este estudio no se deja de lado a la población total de las regiones donde está la Universidad, principalmente por la naturaleza de la institución de carácter público, donde no solo se realizan actividades de docencia sino también un sin número de eventos que convocan a diferentes actores sociales de diferentes edades, estratos sociales y de diferentes

condiciones físicas, por lo tanto ese es un punto en el que se debe profundizar y establecer si se poseen las condiciones mínimas de accesibilidad para personas con diferentes necesidades.

- ❖ Sobre comunidades indígenas, al analizar los índices nacionales, sin duda son un grupo relevante para el análisis de este estudio. En primera instancia por el aumento en el índice nacional desde el año 2006 al 2015, que aumenta del 6,6% al 9% de la población nacional. Además, con relación a la UNAP y las regiones donde está presente, la Región de la Araucanía es la que posee la mayor tasa de presencia indígena con el 31,7%, seguida por la XV Región con el 25,9%, así también la Región de Tarapacá posee in 15,2% de población indígena, cifra relevante, considerando que es donde está posicionada la Casa Central de la Universidad.
- ❖ Se logró identificar como principales etnias presentes en las regiones donde se ubica la UNAP, a las etnias Mapuche, Aymaras, Quechuas, Atacameños y Diaguitas. Siendo en la IX Región y en la Región Metropolitana mayor la presencia de Mapuches, en la XV y la I región los Aymaras (y Quechuas en menor medida) y Atacameños en la II Región.
- ❖ La Matrícula total de estudiantes con ascendencia indígena ha ido en aumento a nivel institucional, aumentando de un 9,6% en el año 2010 a un 20,5% en el año 2017, correspondiente a 2.548 matrículas.
- ❖ En torno a los inmigrantes, los permisos de residencia permanente entregados el 2015 a migrantes a nivel nacional, se concentran en tres de las cinco regiones donde se ubica la Universidad, en la Región Metropolitana con el 55,8%, en la Región de Antofagasta con un 19,4% y en la Región de Tarapacá con el 7,5%. En las tres primeras regiones, mayor el porcentaje de permisos entregados a personas provenientes de Bolivia, superando el 50% de los permisos en cada región. Así también los permisos entregados a migrantes de Perú son la segunda mayoría en la XV y I Región, en cambio en Antofagasta son los entregados a personas de nacionalidad colombiana. En la Región Metropolitana la prevalencia de permisos es a las mismas tres nacionalidades, siendo la mayoría a personas de Perú con el 31%, Colombia 26% y de Bolivia con el 7%. En la región de la Araucanía la entrega de permisos no es relevante ya que alcanza los 311 permisos durante el año 2015.
- ❖ La matrícula total de extranjeros en la UNAP ha ido en aumento durante los últimos 8 años, alcanzando el 2017 un 2,8% del total, siendo en Casa Central y en los CDV de Calama y Antofagasta Región de Antofagasta. La nacionalidad con mayor participación en la matrícula total de la UNAP es la peruana que concentra sobre el 50% en los últimos 5 años.

En cuanto a las políticas y normativas en el sistema de Educación Superior chileno, existe un avance en materia de inclusión y ejemplo es la promulgación de la ley 20.422 que permitió impulsar la igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con

discapacidad, sin embargo, esta ley deja en libertad de cada institución el diseño e implementación de programas o estrategias de inclusión. Esta ley en sus artículos 36 y 39, declaran que las instituciones de este tipo, deben incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional, así mismo deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras.

Dichos avances se traducen en iniciativas y no en exigencias imperativas a las instituciones de educación superior, por lo que este estudio invita a la elaboración de una política interna que establezca normas y estrategias de inclusión, considerando las diversidades de estudiantes según las distintas condiciones que requieren ser atendidas por la universidad y así apostar a un mejor servicio de educación superior y un mejor rol de institución pública.

Finalmente, este estudio establece un punto de partida que problematiza a cada grupo que viva una situación de discriminación o requiera de condiciones específicas a nivel de infraestructura como de procesos burocráticos. Para esto se propone utilizar técnicas cualitativas para profundizar en estos aspectos y así realizar un trabajo participativo junto a la comunidad universitaria.

Bibliografía

- 2005, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2005; “Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All”
- 2002, Booth, T and Ainscow, Index to Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. CSIE: London
- 2014, Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura, 2014; “Estrategia de inclusión y diversidad”
- 2006, Rosa Blanco G, REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4. No. 3 “La Equidad Y La Inclusión Social: Uno De Los Desafíos De La Educación Y La Escuela Hoy”
- 2013, Pontificia Universidad Católica de Chile; “En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile”
- 2012, Riddel, S. et al. (NESSE Network of Experts). Education and disability/special needs: Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU. An independent report prepared for the European Commission.
- 2003, Alsina, R. La comunicación intercultural.
- 2002, Besalú, X. Diversidad cultural y educación. Madrid: Síntesis Educación
- 2011, Mato, D. Diversidad cultural e interculturalidad. Tendencias y experiencias en América Latina
- 2017, CASEN 2015, Ministerio de Desarrollo Social, Síntesis de Resultados Pueblos Indígenas.
- 2016, Ministerio de Desarrollo Social, Servicio Nacional de la Discapacidad, Departamento de Estudios; “II Estudio Nacional de la Discapacidad 2015”
- Estadísticas Migratorias del Departamento de Extranjería y de Migración 2015