



REPENSAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

**PARA UNA TEORÍA ACERCA DE LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA UNIVERSITARIA
(Volumen I)**

Comp. Ramón Rivero Pino

REPENSAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

**PARA UNA TEORÍA ACERCA DE LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA UNIVERSITARIA**

(Volumen I)

REPENSAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

**PARA UNA TEORÍA ACERCA DE LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA UNIVERSITARIA
(Volumen I)**

Compilador Ramón Rivero Pino



Ediciones UO

Edición y composición: MSc. Lidia de las Mercedes Ferrer Tellez
Diseño de cubierta: Lic. Yoel Cipriano Castelnaux y Lidia de las Mercedes Ferrer Tellez

© 978-959-207-760-7, 2024

© Sobre la presente edición: Ramón Rivero Pino
Ediciones UO, 2024

ISBN: 978-959-207-760-7 (Volumen 1)

ISBN: 978-959-207-759-1 (Obra Completa)

Ediciones UO

Ave. Patricio Lumumba No. 507, e/ Ave. de Las Américas y Calle 1ra,
Reperto Jiménez. Consejo Popular José Martí Norte.

Santiago de Cuba, Cuba. CP: 90500

Telf.: +53 22644453

e-mail: jdp.ediciones@uo.edu.cu

edicionesuo@gmail.com

Este texto se publica bajo licencia Creative Commons Atribucion-NoComercial-NoDerivadas (CC-BY-NC-ND 4.0). Se permite la reproducción parcial o total de este libro, su tratamiento informático, su transmisión por cualquier forma o medio (electrónico, mecánico, por fotocopia u otros) siempre que se indique la fuente cuando sea usado en publicaciones o difusión por cualquier medio.

Se prohíbe la reproducción de la cubierta de este libro con fines comerciales sin el consentimiento escrito de los dueños del derecho de autor. Puede ser exhibida por terceros si se declaran los créditos correspondientes.

El sello editorial Ediciones UO no se responsabiliza por el contenido de los trabajos, los autores son responsables de la información presentada.

ÍNDICE

PRÓLOGO. VOCES E IMAGINACIONES. DILEMAS PARA PONER EN ESENCIA SU AUSENCIA. Aldo Ocampo González/ 7

PRESENTACIÓN/ 13

CAPÍTULO I: ¿CÓMO COMPRENDER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA CONTEMPORANEIDAD? Martha Liliana Arciniegas Sigüenza/ 21

CAPÍTULO II. PRINCIPIOS EPISTÉMICOS DE LA INCLUSIÓN EN EL CONTEXTO GLOBAL Y LAS POLÍTICAS COMPENSATORIAS. Juan Bello Domínguez/ 34

CAPÍTULO III. DE LA INCLUSIÓN SOCIAL A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. UN ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO EN AMÉRICA LATINA. Ramón Rivero Pino, Yosbel Hernández de Armas y Luis Ernesto Paz Enrique/ 49

CAPÍTULO IV. LA DIALÉCTICA INCLUSIÓN EDUCATIVA-EDUCACIÓN INCLUSIVA: ENTRE EL ENFOQUE COMPENSATORIO Y EL ENFOQUE DE LA INTEGRACIÓN. Idalsis Fabré Machado y Celia Marta Riera Vázquez/ 71

CAPÍTULO V. LA MEDIACIÓN ECONÓMICA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA. Lilibeth Alexandra Orrala Soriano y Víctor Manuel Solórzano Méndez/ 85

CAPÍTULO VI. LA PERSPECTIVA CULTURAL DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA. NOTAS PARA SU COMPRENSIÓN CON ÉNFASIS EN LA ACCESIBILIDAD UNIVERSAL. Alicia de la C. Martínez Tena y Ginley Durán Castellón/ 97

CAPÍTULO VII. PARTICIPACIÓN SOCIAL ESTUDIANTIL EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA: AVANCES Y DESAFÍOS. Katty Maricela Vera Meza/ 129

CAPÍTULO 8: LA APROPIACIÓN ACTIVA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES. Alexandra Elizabeth Yépez Vera/ 143

CAPÍTULO IX. LAS TECNOLOGÍAS EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. Daniel Ponce-de-León, Oderay Ponce-de-León y Fabián Cobos Alvarado/	157
CAPÍTULO X. LA INCLUSIÓN DIGITAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA. Benjamín Wilson León Valle/	179
CAPÍTULO XI. LA INCLUSIÓN LABORAL. CONSENSOS Y REALIDADES EN LA FRONTERA NORTE DE MÉXICO. María del Carmen Santos Fabelo, Irma Mayela Sánchez Rodríguez y María de los Ángeles López Nores/	196

PRÓLOGO

VOCES E IMAGINACIONES. DILEMAS PARA PONER EN ESENCIA SU AUSENCIA

Aldo Ocampo González

aldo.ocampo@celei.cl

<https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)¹, Chile

Advertencias incómodas, verdades confusas

Antes de comenzar, una advertencia: los fundamentos epistemológicos de la educación inclusiva no admiten ninguna clase de confusión o banalización intencional con la multiplicidad de discusiones específicas ofrecidas por diversos campos que pueden constituir parte de sus enredos genealógicos o hebras de pensamiento que nutren sus desempeños epistemológicos, entre ellos, la psicología, la sociología, el feminismo, los estudios culturales, etc. No olvidemos que, su conocimiento surge a través de complejas formas de traducción y rearticulación, pero, nunca, acontece a través de la técnica del aplicacionismo epistémico que, no es otra cosa que, transliterar una idea de un campo a otro, sin ninguna clase de mediación.

Los fundamentos intelectuales de la educación inclusiva son de naturaleza post-disciplinar (Ocampo, 2022; 2023), este es un conocimiento que se construye en el pensamiento de la relación, en el encuentro, en el movimiento, en la rearticulación y en la traducción de sus singulares recursos constructivos. Epistemológicamente, la educación inclusiva es un territorio de la multiplicidad, esto es, un espacio integrado por recursos constructivos de naturaleza heterogénea. No olvidemos que la multiplicidad es sinónimo de complejidad. De este modo, “las prácticas de poder son comprendidas en su íntimo vínculo con los efectos políticos que se derivan de las prácticas de conocimiento; y, a su vez, cómo las prácticas de poder constituyen nuestro conocimiento; cuestionar los dispositivos epistemológicos que organizan nuestros mundos desde una determinada distribución” (Soto, 2014, p.41).

¹ Primer centro de investigación creado en Chile, América Latina y el Caribe, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva interdisciplinar, postdisciplinar y paradisciplinar. Centro miembro del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) e institución afiliada al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP).

No olvidemos que la educación inclusiva nada comparte con la educación especial². Si esta extraña asociación ha sido institucionalizada en las políticas públicas, en la investigación y, muy especialmente, en la formación de pre- y post-graduación del profesorado, ha sido única y exclusivamente, por la incapacidad de sus investigadores para aproximarse a su real objeto.

Ahora bien, una advocación importante. Necesitamos concebir a la educación inclusiva en términos de dispositivo hermenéutico del cambio, puesto que, inscribe su función en y a través de una singular y desconocida práctica de identidad, un locus político garante para la emergencia de los signos de un tercer significado. Como tal, construye una praxis intelectual y/o política a favor de políticas globales de oposición cuyo lema es la re-existencia. Un dispositivo hermenéutico “exige su propia vida subjetiva particular por parte de sus practicantes y cada una de ellas delimita las formas de colectividad en oposición” (Sandoval, 2002, p.203).

No olvidemos que, la educación inclusiva es un fenómeno relacional tanto a nivel ontológico como analítico. Una de sus invocaciones ontológicas más trascendentales nos invita a la creación de un diagrama de relaciones transitivas que atienden a la multiplicidad de formas singulares de lo humano. La educación inclusiva trabaja sobre el código ontológico de las múltiples singularidades (Ocampo, 2021). A nivel cognoscitivo, la comprensión de las formas estéticas de la educación inclusiva nos invita a reconocer que esta puede ser concebida en términos de un terreno de lo gris, esto es, un espacio de pensamiento que trabaja con aquello que ha sido olvidado, desestimado, ignorando en su relevancia. Esta es la base de sus preocupaciones ontológicas. Las imágenes de la educación inclusiva despliegan una red extensa de escenas, cuyos descriptores solo son posibles de atender a partir de los intersticios que tienen lugar a partir de cada una de ellas. Finalmente, quisiera recalcar que, “toda transformación implica cambios en la toma de la palabra, pero también transformaciones de la visibilidad” (Soto, 2020a, p.35).

Pensar visualmente los problemas de la inclusión es poner en esencia su ausencia

Un interrogante críticamente disruptivo nos ha de informar acerca de cómo se construyen las imágenes de la educación inclusiva. Si las imágenes son concebidas en términos de ‘imágenes de pensamiento’, entonces, rescatamos su potencial analítico para explorar una multiplicidad de problemas de investigación. Estas son imágenes de orden ambivalente, contingente y, que sólo, existen a través de

² Sabemos de sobra que la educación inclusiva nada comparte con la educación especial, ni mucho menos, encuentra un potencial sistema de imbricación genealógica, ni metodológica en ella. El problema se suscita cuando sus practicantes toman los fundamentos de la educación especial para rellenar un espacio vacante y en blanco como es, la educación inclusiva, completando sus fundamentos intelectuales –de orden pseudo– a través de la imposición de sus fundamentos epistémicos y didácticos. Lo que más conocemos como educación inclusiva no es más que un dispositivo heurístico de ficción que impone la racionalidad de lo especial para argumentar a favor de la naturaleza de un campo que nadie comprende ni conoce en su profundidad. La identidad científica de lo inclusivo se encuentra fuertemente cooptada por la dictadura de los signos de lo especial. La educación inclusiva enfrenta un complejo de aproximación a su objeto y término. Esta se propone pensar los futuros de la educación.

la relación. Esto es, lo que Soto (2023), denomina: una ecología relacional. Las imágenes a través de las que construimos el campo intelectual de lo inclusivo han de concebirse en términos de imágenes como relación. Desde otra posición, la capacidad heurística de las imágenes establece un doble vínculo que debemos aprender a develar. Por un lado, han de documentar cómo se construyen las imágenes que buscan visibilizar la multiplicidad de problemas de análisis sobre los que esta trabaja, particularmente, los relativos a la exclusión, la opresión, etc. Y, por otro, cómo se construyen las imágenes que nos informan acerca de los propósitos reales de este campo.

A pesar que, este propósito ocupe buena parte de mi interés investigador, reconozco que, no sería del todo plausible, elaborar una teoría general de las imágenes de lo inclusivo, puesto que, sus potencialidades imaginativas podrían ser secuestradas por el dictamen de la normatividad epistemológica incurriendo en la potencial reducción ontológica de sus unidades existenciales involucradas. En el corazón de dicho argumento, aflora el interés académico de pensar acerca de las maneras de hacer de las imágenes. Esto es, aprender a ingresar en la especificidad de las operaciones por medio de las cuales se disponen las cosas de una determinada manera. Lo que nos debe interesar es el tipo de operaciones que sostienen la emergencia de las imágenes articuladas por el dominio de análisis indexado bajo la etiqueta de ‘educación inclusiva’.

Debemos avanzar hacia la desnormalización de sus usos visuales que informan sus problemas de análisis. Es esta la razón, por la que he querido dedicar este espacio para reflexionar acerca de las imágenes a través de las que pensamos los problemas de lo inclusivo, puesto que, encierra un determinado modo de visión de nuestra realidad. Tal invocación, nos exige que aprendamos a desconfiar de las apariencias que se desprenden de determinados problemas y, que, regulan nuestra imaginación analítica. Estas obtienen su efectividad a través de su poder de verdad, por medio del exceso de confianza en las apariencias de cada uno de sus problemas de análisis. Debemos aprender a escapar de las inconsistencias que se desprenden de las apariencias. Esta afirmación, confirma una advertencia que vengo señalando insistentemente desde hace varios años: la educación inclusiva es un campo de análisis de orden superficial, un terreno propiedad del pensamiento débil³. Esto no es algo azaroso, sino que, obedece a un complejo estratégico empleado para inhibir la reflexión y el conocimiento verdadero que se esconde en cada una de sus formas visuales. El reto es, cómo escapamos a la dictadura de la superficialidad analítica y del relativismo intelectual que se encuentra profundamente arraigado en sus modos de orientación en el pensamiento sobre los que se erigen sus practicantes. Se trata de aprender a tomar distancia de seducciones vacías y con ello, acceder al núcleo duro de acuerdos que encubren su verdad.

3 Corresponden a formas teóricas que se estructuran fundamentalmente en el intuicionismo. Son figuraciones pseudo-analíticas. Este es un sintagma acuñado por el filósofo italiano, Giacomo Vattimo. El pensamiento débil es ausencia de esencialidad heurística.

Uno de los fracasos más exitosos de este campo, ha sido tomar la educación especial como inclusiva, produciendo un efecto de falsificación epistemológica y ontológica que, encubre las modalidades de cooptación de la voz y del rostro auténtico de la inclusión, el que queda secuestrado por el susurro de lo especial-céntrico. Este es el mejor ejemplo de cuando las apariencias nos seducen y nos engañan, cuyas formas no logran coincidir con lo verdadero. La superposición del modelo epistémico y didáctico de lo especial como parte de lo inclusivo es el mejor ejemplo de un aparato de distorsión de verdad. Sus argumentos no coinciden con la trama de verdad que regula el corazón de lo inclusivo. Las apariencias representan un peligro contingente de primer orden. En efecto, “el poder del pensamiento pareciera no poder liberarse si no es oponiéndose al poder y la magia de las apariencias” (Soto, 2020b, p.22). Nuestro desafío como practicantes informados y críticos se dirige a

[...] elaborar un tejido que permitan pensar determinaciones del aparecer que no sean determinaciones de imágenes como objetos instalados ante un sujeto o determinaciones de una forma que se impone a una materia pasiva, sino crear una arquitectura frágil en donde la palabra poética y la forma plástica puedan efectuar sus intercambios (Soto, 2020b, p.22).

Una tarea analíticamente responsable articulará sus itinerarios a partir de la desfiguración o des-esencialización de nuestros contenidos mentales, con el objeto de producir otro tipo de imágenes para explicar cada uno de sus núcleos problemáticos. Esta tarea, opera en superación de su actual sistema de tergiversación de sus propósitos visuales, los que, trivializan y tergiversan sus unidades onto-epistemológicas. No se trata de renunciar a las imágenes, sino que, “desfigurar, deformar y producir nuevas imágenes en busca de evitar cierto engaño de las apariencias o la revictimización en la denuncia” (Culp, 2023, p.3). Se trata de aprender a cuestionar los modos de visibilización de una determinada imagen ligada a la singularidad de un tópico en particular. Cualquier interpelación a las formas visuales dominantes de lo inclusivo sugieren apostar por el gesto iconoclasta⁴, el que, nos ofrece la posibilidad de cuestionar las posibilidades de representación de sus fenómenos de análisis. Si transformamos las imágenes, nuestros desempeños epistemológicos se verán también alterados.

Las imágenes que construye la educación inclusiva han de ser leídas en términos de operaciones singulares, contingentes y performativas. En efecto, el potencial analítico que subyace en las imágenes queda claramente recuperado a través del siguiente pasaje: “los procesos emancipatorios no son nunca solo una cuestión de la articulación de un discurso o de los modos en que se toma la palabra, sino también los modos en que se toma la imagen, siempre son escenas, es decir, disposiciones de cuerpos; articulaciones entre lo pensable, lo decible y lo visible” (Soto, 2020b, s.p.). Su tarea analítica en esta dirección, nos debe

⁴ El gesto iconoclasta debe ser entendido en la intimidad del contextualismo ontológico, político y epistemológico de la educación inclusiva como dispositivos de pensamiento de transgresión.

informar acerca del tipo de operaciones específicas que estas articulan, sus modos de presencia y usos, por ejemplo. Sus imágenes se resisten de ser capturadas por cualquier forma de pasividad,

[...] la imagen es fundamentalmente una cooperación y eso quiere decir que la imagen no es solo lo visible, lo visual, la imagen es una relación entre un proceso que muestra y un proceso que da una modalidad y un cierto sentido a lo que es mostrar. Las imágenes no son reproducciones sino que son desplazamientos, acercamientos, sustituciones, condensaciones. Dicho en otras palabras, las imágenes son lo que en retórica llamamos figuras o tropos, como los tropos lingüísticos (Soto, 2020c, s.p.).

El trabajo con imágenes es una invitación a consolidar un régimen específico de pensamiento que intenta cuestionar una cierta idea de actividad, es algo que modifica nuestra manera de ver. En efecto, “la imagen designa no una realidad visual sino una posición determinada de los que están en frente y estas personas que no pueden moverse” (Soto, 2020c, s.p.). Otra tarea crítica que debe ser estimulada entre los practicantes informados de la educación inclusiva, no sólo consiste en aprender a leer sus imágenes, sino que, aprender a ingresar en sus engranajes de producción. El ejercicio colectivo que han emprendido cada uno de los autores que integran los cuatro tomos de esta obra, se inscribe en torno al sintagma ‘poner en esencia su ausencia’. ¿Qué quiere decir esto? Fundamentalmente, se trata de privilegiar ciertas imágenes y sus respectivos problemas de análisis que, producto de las tradiciones de pensamiento, intentan ser ocultadas. Su invocación es simple. Se trata de mostrar aquello que es intencionalmente ocultado y, que, en dicho proceso es imposible acallar su poder de alteración/transformación. Cada uno de los itinerarios de análisis sobre los que se organizan cada volumen de la obra ha intentado transitar por esta senda. Los problemas de análisis de la educación inclusiva constituyen un cántico hacia otros modos de visión, otros modos de reducción. Lastimosamente, este llamamiento no constituye un principio rector en la intimidad de la comunidad global de sus practicantes.

Hacia un cierre de aperturas

Celebro cada una de las contribuciones contenidas en cada uno de los volúmenes que dan vida a la obra que el lector tiene en sus manos, pues, avanzan sin precedente alguno hacia la consolidación de una cuadrícula de pensamiento altamente necesaria que encarna el deseo de alterar nuestros desempeños epistemológicos o los hábitos de pensamiento a través de los que pensamos la multiplicidad de objetos de análisis que conforman los territorios inconmensurables de lo inclusivo. Esta es una obra altamente pertinente en su móvil: transformar los regímenes específicos de pensamiento que se emplean habitualmente para articular procesos de educación superior ‘inclusiva’. Esta obra ha asumido el ejercicio de cristalizar un dispositivo analítico que trabaja a la inversa de la “configuración un orden

de dominación que perpetua el lugar que pretende desestabilizar” (Soto, 2014, p.39). Es por ello, que requerimos cada vez con mayor imaginación, “repensar las categorías sobre las cuales se ha estructurado todo intento revolucionario exige una contrarrevolución intelectual que pasa necesariamente por pensar las condiciones mismas del pensamiento” (Soto, 2014, p.39).

REFERENCIAS

- Culp, E. (2023). *Figuras de la exclusión*. www.tensionessuperficiales.com
- Ocampo, A. (2021). Ontología de la educación inclusiva: devenires neo-materialistas. *Revista Educação*, 46(1), 1-22.
- Ocampo, A. (2022). La educación inclusiva como dispositivo heurístico. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 16, 159-176.
- Ocampo, A. (2023). Epistemología de la educación inclusiva o la pregunta por sus dilemas de definición. *Escritos*, 31(66), 144-61.
- Sandoval, Ch. (2002). *Methodology of the oppressed*. University of Minnesota Press.
- Soto, A. (2014). Jacques Rancière, desajustes metodológicos en el tratamiento de las imágenes. *Aisthe*, 7(12), 35-51.
- Soto, A. (2020a). *La performatividad de las imágenes*. Metales Pesados.
- Soto, A. (2020b). Reivindicación de las apariencias en el trabajo de Jacques Rancière. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 79, 21-35.
- Soto, A. (2020c). *Las imágenes como relación. Diálogo con Jacques Rancière*. http://www.editorialconcreta.org/Las-imagenes-como-relacion?fbclid=IwAR3iE-19DZdfT6Yn0S7ri_N_ZRMMb4QcE_aa1CS_hyGa6H3f8IK20DxWq8Q
- Soto, A. (2023). *Imatges de resisteixen*. Conferencia impartida en La Virreina Centre de la Imatge, el día 23 de junio de 2023. https://www.youtube.com/watch?v=u_ve5657Iv0

PRESENTACIÓN

Hoy 30 de diciembre de 2023, después de haber leído el contenido de los capítulos que hacen a este libro, y ante la inmensa responsabilidad de escribir su presentación, decidí primero, contarles a mis estudiantes en lo que andaba y solicitarles que, quienes lo desearan, me compartieran de forma anónima algunas de sus vivencias o experiencias acerca del tema con fines publicitarios. ¡Son actores principales! No pasaron cinco minutos y comencé a recibir respuestas de alumnos de las asignaturas de “Sociología”, “Metodología de la Investigación Científica II”, “Actores Sociales de Género, Movilidad Social y Discapacidad” y de egresados(as), con quienes he trabajado esas cátedras. Para esta ocasión, a modo de motivación, seleccioné lo comentado por una egresada de este año, Stefanie Tamara Roca Vera:

La inclusión educativa universitaria es un tema complejo que debe abordarse desde diversas perspectivas. Como estudiante universitaria, he sido testigo de los esfuerzos realizados para fortalecer la educación universitaria, sin embargo, aún persisten desafíos que impiden lograr una inclusión plena. Entre estos desafíos encontramos la falta de recursos económicos, una de las principales causas de deserción, inasistencia del estudiante al campus académico, limitado acceso a la tecnología, incluso a una alimentación adecuada. Además, las familias pueden representar otra barrera para la inclusión, ya que en ocasiones no brindan el apoyo necesario y dificultan la participación de los jóvenes en la educación. En el caso específico de la provincia de Santa Elena, la población es muy tradicionalista y puede obstaculizar la participación estudiantil de las mujeres, especialmente aquellas que son madres, lo que contribuye a la exclusión. Asimismo, persisten situaciones de discriminación por género, de las personas LBGTIQ+ que afectan negativamente la inclusión educativa universitaria. A pesar de los esfuerzos por brindar apoyo económico, la universidad ha tomado la decisión de establecer extensiones en comunas alejadas de la urbe, lo que ha generado dificultades de acceso para la gran mayoría de estudiantes, especialmente aquellos que cursan carreras sociales. Esta situación ha planteado un desafío significativo en términos de inclusión, ya que impide que los estudiantes accedan a estas extensiones y participen plenamente en su educación universitaria. Además, se ha identificado una falta de atención en los procesos de acompañamiento en prácticas preprofesionales y vinculación con la comunidad. Esta carencia de apoyo y orientación adecuada puede tener un impacto negativo en el desarrollo académico y profesional de los estudiantes, contribuyendo al incremento de las tasas de

deserción en semestres superiores. Es fundamental abordar estos desafíos para garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades y acceso a una educación universitaria de calidad. Para contrarrestar esta situación, la universidad ofrece diversos tipos de becas destinadas a la alimentación, transporte, apoyo económico por excelencia académica, ayudantías de cátedra y para estudiantes investigadores, pero ello no es suficiente. Superar estas barreras requiere un enfoque integral que promueva la igualdad de oportunidades y el acceso a una educación universitaria de calidad para todos los estudiantes.

¿Qué les parece?

Esas palabras las siento como una auténtica reflexión y estimulante insumo para que continuemos pensando la inclusión educativa universitaria. Nos dejan ver diversas aristas de este complejo proceso que exige de respuestas teóricas y prácticas.

Varias fuentes ofrecen datos de incalculable valor para quienes nos interesamos en este tema:

A pesar de los logros significativos alcanzados durante la última década, millones de personas se ven privadas aún de su derecho a la educación y las oportunidades de aprendizaje se siguen distribuyendo de manera desigual. A escala mundial, un adolescente, un niño y un joven de cada cinco se encuentran completamente excluidos de la educación. La pobreza, el entorno, el género, la lengua, la discapacidad, el origen étnico, la religión, la migración o la situación de desplazado son algunos de los factores que siguen dictando y limitando las oportunidades (UNESCO, 2022, p. 1).

Esto es también comentado por Valenzuela y Yáñez (2022) a partir de lo analizado por García de Fanelli y Adrogué (2021), quienes hacen referencia a este mismo indicador en los contextos de Argentina, Chile y el Uruguay, indicando que “las personas no graduadas en sus programas alcanzaban las cifras de 38,9%, 25,4% y 36,7%, respectivamente” (p. 19).

Otro aspecto de importancia en el análisis de este asunto es el referido a las brechas de cobertura según los quintiles de pertenencia de los que ingresan a la educación superior. “La cobertura era diez veces superior en el quintil más rico respecto del más pobre, con una brecha absoluta de 30 puntos porcentuales en la tasa de asistencia” (Valenzuela & Yáñez, 2022, p. 23). Al respecto, los autores referenciados anteriormente retoman también lo aportado por Salmi y D Addio (2020), al afirmar que “las políticas públicas que ponen en práctica los gobiernos son fundamentalmente financieras, de subvenciones y becas y no tienen un enfoque integral, de inclusión educativa en el sentido estricto del término” (p. 41).

América Latina ha registrado-plantea Mariano Jabonero, 2023, un crecimiento de matrículas en educación superior a la media mundial, y la previsión es que llegue a tener 45 millones de estudiantes en 2030. Pero este crecimiento presenta notables desigualdades: sólo el 10% de los estudiantes de este nivel educativo procede de los hogares con más bajos niveles de ingresos frente al 77%, de las familias con más altos ingresos. Se constata que si «hace años había en la región educación superior de calidad para minorías pudientes, hoy contamos con educación superior para mayorías, pero con frecuencia con baja calidad y escasa capacidad de inclusión (Jabonero, 2023, p. 1).

La problemática de la exclusión social en la educación superior de América Latina es compleja y abarca diversas dimensiones, incluyendo desigualdades socioeconómicas, étnicas, culturales y geográficas. En la región, persisten desafíos y progresos en la búsqueda de la inclusión en la educación superior, siendo el racismo una ideología prevalente que afecta particularmente a comunidades indígenas y afrodescendientes. El acceso a la educación superior es limitado para la mayoría de los estudiantes latinoamericanos debido a disparidades socioeconómicas, étnicas y territoriales.

A pesar de ello, algunos países han implementado políticas de inclusión en los últimos años, como la creación de becas y créditos educativos, así como ajustes en la asignación de recursos. La educación inclusiva, que busca abordar aspectos éticos, sociales, económicos y pedagógicos, emerge como un enfoque clave para permitir que grupos históricamente marginados accedan y permanezcan en la educación superior, facilitando la movilidad social.

La pandemia de COVID-19 ha exacerbado las desigualdades y exclusiones en la educación superior, afectando especialmente a mujeres y a estudiantes en áreas rurales y aisladas. Para hacer frente a estos desafíos y fomentar la inclusión en la educación superior en América Latina, es imperativo implementar políticas públicas y prácticas educativas que fomenten la igualdad, la diversidad y la inclusión, independientemente del origen social, étnico, cultural o geográfico de los estudiantes.

La inclusión educativa universitaria en América Latina ha experimentado varios hitos a lo largo del tiempo. Durante las décadas de 1950 y 1960, se produjo un crecimiento significativo de la educación superior en América Latina. Se establecieron numerosas universidades y se amplió el acceso a la educación universitaria. Después ocurrieron reformas importantes. En algunos países de América Latina, se llevaron a cabo reformas en la educación superior con el objetivo de democratizar el acceso y mejorar la calidad de la enseñanza. Un ejemplo es la Reforma Universitaria de Córdoba en Argentina en 1918, que influyó en el pensamiento educativo en la región.

Un hito importante en el desarrollo de la inclusión educativa universitaria

lo tuvieron los movimientos estudiantiles en varios países latinoamericanos en la década del 70 del siglo pasado, como México, Argentina, Chile y Brasil, que, abogaron por la democratización de la educación y la participación estudiantil en la toma de decisiones universitarias.

Durante la década de 1990 muchos países de América Latina implementaron reformas en sus sistemas educativos, con un enfoque en la diversificación de la oferta académica, la expansión de la matrícula y la atención a grupos históricamente marginados. También se han promulgado leyes y políticas específicas para promover la inclusión educativa en todos los niveles, incluida la educación superior. Estas iniciativas buscan eliminar barreras económicas y sociales para el acceso a la universidad.

La implementación de programas de becas y ayudas financieras ha sido fundamental para facilitar el acceso de estudiantes de bajos recursos a la educación universitaria. Estos programas buscan reducir las desigualdades económicas en el acceso a la educación, sin embargo, como se expresó antes, no son suficientes. De lo que se trata es de dar un viraje total a la concepción de ingreso, permanencia y egreso de las universidades a través de políticas y servicios integrales que aborden la inclusión de todas las personas sin dejar de aplicar las acciones afirmativas cuando son necesarias, pero alejado ello de concepciones asistencialistas que reproducen estigmas y discriminación, aunque exista voluntad de incluir.

Estos hitos varían según cada país, ya que cada nación tiene su propio contexto histórico y desarrollo específico en materia de educación superior. Los desafíos y avances en la inclusión educativa universitaria continúan en desarrollo.

Este libro tiene como antecedente principal, los resultados de un proyecto de investigación desarrollado en la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE) con la participación de otras cuatro universidades, La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México), la Universidad Nacional Arturo Jauretche, de Argentina, y las universidades ecuatorianas Nacional de Loja y Técnica de Manabí. Como resultado de ese proceso acordamos conceptualizar la inclusión educativa universitaria en términos de un procedimiento que maximiza la diversidad como un elemento enriquecedor de la educación universitaria y demuestra la habilidad de las instituciones educativas para asegurar la plena realización de los derechos sociales, económicos y culturales de estudiantes, profesores y personal, facilitando su acceso, permanencia, participación, conexión solidaria y comprensión de los resultados. Este proceso responde a las diversas necesidades educativas de todas las personas a través de una variedad de mecanismos (Rivero et al., 2022).

Para ello, se requiere del desarrollo de capacidades de intervención profesional que integren la explicación y comprensión de la realidad, el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y el abordaje y resolución de situaciones problemáticas en la intervención profesional para fortalecer la inclusión educativa universitaria.

Por la relevancia actual del tema, se creó desde el referido proyecto la “Red Internacional Intervención Profesional para la Inclusión Educativa Universitaria”, (REDIPIES) y como parte de sus acciones, surgió un nuevo proyecto de investigación, cuya entidad ejecutora principal es la UPSE, y en el que participan docentes-investigadores de más de 15 universidades y organizaciones internacionales: “Inclusión Educativa Universitaria. Estrategia Científico-Académica en el marco de REDIPIES”.

El libro que se presenta, *PARA UNA TEORÍA ACERCA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA*”, es uno de los cuatro volúmenes que dan cuerpo a la obra *REPENSAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA*, contiene once capítulos y sus autores representan a diversas instituciones de Educación Superior de la Región Latinoamericana.

El primer capítulo *¿CÓMO COMPRENDER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA CONTEMPORANEIDAD?* Es de la autoría de Martha Liliana Arciniegas Sigüenza, de la Universidad del Azuay. Ecuador, y en su contenido, los lectores podrán encontrar ideas que ayudan a repensar la inclusión sin estereotipos, sin inferiorización de lo diferente, estableciendo precisiones conceptuales acerca de términos como discapacidad, grupo minoritario, educación especial y educación inclusiva, lo que, es clave para la modificación de las prácticas educativas.

El segundo capítulo *PRINCIPIOS EPISTÉMICOS DE LA INCLUSIÓN EN EL CONTEXTO GLOBAL Y LAS POLÍTICAS COMPENSATORIAS*. Su autor Juan Bello Domínguez, de la Universidad Pedagógica Nacional de México, aborda cuáles son los aspectos que caracterizan esencialmente el tratamiento de la inclusión educativa en el contexto de la globalización neoliberal y fundamenta por qué es imprescindible la participación democrática como vía para superar las políticas compensatorias que le son inherentes.

En el tercer capítulo *DE LA INCLUSIÓN SOCIAL A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. UN ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO EN AMÉRICA LATINA*, presentado por Ramon Rivero Pino y Yosbel Hernández de Armas, ambos de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, UPSE y Luis Ernesto Paz Enrique, docente de la Universidad Nacional Autónoma de México. México, se presenta, mediante estudio bibliométrico, una síntesis analítica del tratamiento que en la Literatura Latinoamericana y del Caribe han recibido los campos científicos inclusión educativa y educación inclusiva que, revela el nivel de desarrollo de ambos campos científicos y los nodos que, en torno a ellos, se han configurado, sus contenidos e implicaciones investigativas.

El cuarto capítulo ha sido escrito por Idalsis Fabrè Machado y Celia Marta Riera Vázquez, de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. Se denomina *LA DIALÉCTICA INCLUSIÓN EDUCATIVA-EDUCACIÓN INCLUSIVA: ENTRE EL ENFOQUE COMPENSATORIO Y EL ENFOQUE DE LA INTEGRACIÓN*. Entre sus contribuciones destaca la aguda crítica teórica respecto al contenido de estas categorías y propuestas concretas que, al

decir de sus autoras, “contribuyan a la comprensión de la dialéctica medios-fines desde lo instituido-instituyente en la aprehensión conceptual de la educación inclusiva y la inclusión educativa y las mediaciones que les transversalizan en la interpretación de la cuestión social, al posicionarse frente a la diversidad, la diferencia y la desigualdad, en la educación superior”.

Como quinto capítulo aparece LA MEDIACIÓN ECONÓMICA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA, de la autoría de Lilibeth Orrala Soriano y Víctor Solórzano Méndez, de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, UPSE. En estas páginas se puede leer acerca de la significación que tienen los aspectos económicos en el logro de la inclusión educativa universitaria y resalta la necesidad de integrar a las prácticas económicas inclusivas universitarias, elementos que van más allá de lo financiero. El análisis, toma como referencia a la Universidad Estatal Península de Santa Elena, de Ecuador.

Un sexto capitulado, plantean sus autores, está dedicado a “analizar la importancia de la perspectiva cultural en la inclusión educativa universitaria; explorar las implicaciones teóricas y prácticas de la perspectiva cultural en el ámbito educativo universitario; identificar los desafíos y las oportunidades relacionadas con la inclusión educativa desde la perspectiva cultural y proponer estrategias y recomendaciones para mejorar la inclusión educativa universitaria desde una perspectiva cultural”. Se titula LA PERSPECTIVA CULTURAL DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA. NOTAS PARA SU COMPRENSIÓN CON ÉNFASIS EN LA ACCESIBILIDAD UNIVERSAL. Sus creadores son Alicia de la C Martínez Tena, de la Universidad de Oriente y Ginley Durán Castellón, de la Universidad Central “Marta Abreu”, Cuba.

El séptimo capítulo su autora Katty Maricela Vera Meza, de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, UPSE, lo ha nombrado PARTICIPACIÓN SOCIAL ESTUDIANTIL EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA: AVANCES Y DESAFÍOS y versa acerca del rol participativo de los actores universitarios en el logro de la inclusión educativa universitaria. Se presenta una valoración de la relación entre estos conceptos y los avances, limitaciones y retos al respecto en la realidad actual.

El octavo capítulo denominado LA APROPIACIÓN ACTIVA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES, de la autoría de Alexandra Elizabeth Yépez, de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, UPSE, se basa en el paradigma interpretativo, investigación analítica y teórica que, ofrece fundamentos conceptuales acerca del hecho apropiativo de la experiencia inclusiva como un aspecto esencial que da cuenta de la legitimidad y fortaleza del proceso objeto de estudio en el proyecto que da vida a esta publicación.

El noveno capítulo está titulado LA TECNOLOGÍA EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA y lo escribieron Daniel Ponce-de-León, Oderay Ponce-de-León y Edgar Fabián Cobos, el primero y tercero de la Universidad Estatal

Península de Santa Elena, UPSE y la segunda autora, pertenece al Máster Interuniversitario en Arqueología de los Paisajes Culturales (UJA-UNIA). Ellos realizaron una investigación acerca de las implicaciones teórico-epistemológicas y metodológicas del uso de las tecnologías con fines de inclusión educativa en las universidades. Este capítulo también se vale de la bibliometría para llegar a conclusiones y realizar interesantes recomendaciones.

El décimo capítulo lleva por título LA INCLUSIÓN DIGITAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA, fue escrito por Benjamín Wilson León Valle, de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, UPSE y en su letra se dejan ver las asimetrías sociales en relación con el acceso a las tecnologías y sus consecuencias para la inclusión educativa universitaria. Se hace especial énfasis en la necesidad de la formación universitaria como estrategia a seguir.

El capítulo once y último es de la autoría de María del Carmen Santos Fabelo, de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México. Se titula LA INCLUSIÓN LABORAL. CONSENSOS Y REALIDADES EN LA FRONTERA NORTE DE MÉXICO. Aquí, el lector podrá constatar, a partir de un estudio empírico exhaustivo que, aun cuando la inclusión de las personas con discapacidad continúa siendo una tendencia en las investigaciones y eventos internacionales sobre el tema, son evidentes los obstáculos que éstas afrontan para emplearse, lo que demuestra que son muchos los desafíos que debe vencer la sociedad y la educación superior en particular.

La inclusión no solo es un aspecto ético, sino también una necesidad imperante, expresión de la diversidad presente en las aulas universitarias y en la sociedad que espera por entrar a ellas, es un derecho humano que debe ser garantizado.

¿La diversidad es algo que está fuera, aparte de nosotros?

¿Incluir es un término aplicable sólo a las personas que viven en condiciones de vulnerabilidad?

¿Cuáles son las mediaciones de la inclusión educativa universitaria?

¿Las universidades están preparadas para dar respuesta a los desafíos de la inclusión educativa?

A estas y otras interrogantes los autores hemos tratado de dar respuesta, pero lo más importante, es que, somos optimistas respecto al futuro de la inclusión educativa universitaria. En cuanto a los desafíos persistentes, es necesario reconocer que, obstáculos como la resistencia institucional y la escasez de recursos seguirán presentes. La concienciación continua y la defensa de políticas inclusivas serán esenciales para abordar y superar estos retos.

Cuando hablamos de un cambio de paradigma, la expectativa es que experimentemos una transformación significativa en el enfoque educativo, donde la inclusión no sea simplemente un requisito legal, sino un valor arraigado en la

cultura universitaria. Este cambio requerirá un esfuerzo colectivo para desafiar prejuicios y eliminar barreras existentes.

En cuanto a la integración curricular, nuestra esperanza es que la inclusión educativa en las instituciones universitarias evolucione hacia una inserción más profunda en los planes de estudio académicos. La colaboración interdisciplinaria se presenta como una oportunidad clave para fomentar la inclusión. La visión es que la inclusión no sea considerada como un componente separado, sino más bien como una parte integral de la vivencia educativa. En lo que respecta a la diversificación de los métodos de enseñanza, anticipamos una mayor variabilidad para adecuarse a distintos estilos de aprendizaje. En este proceso, la tecnología y enfoques innovadores desempeñarán un papel crucial, contribuyendo a esta evolución educativa. En el ámbito de las oportunidades tecnológicas, vislumbramos posibilidades emocionantes para mejorar la accesibilidad y personalización del aprendizaje mediante la incorporación de plataformas digitales y herramientas avanzadas. Estas pueden convertirse en aliadas poderosas en la promoción de la inclusión.

El cambio cultural, quizás la oportunidad más significativa, reside en la transformación de la inclusión en un valor arraigado en la identidad de la universidad. Este cambio cultural abrirá puertas hacia una comunidad más diversa, empática y enriquecedora.

Finalmente, las oportunidades también surgen en el empoderamiento de la comunidad estudiantil, docente y de trabajadores no docentes, para liderar iniciativas inclusivas. El compromiso activo de todos los miembros de la comunidad universitaria se convierte en un elemento clave para superar los desafíos identificados.

Muchas gracias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Jabonero, M. (2023). *La educación superior inclusiva en América Latina: Una mirada regional*. <https://www.nuevarevista.net/la-educacion-superior-inclusiva-en-america-latina-una-mirada-regional/>

Rivero Pino, R., Arciniegas, M. L., Volpatti, A. E., Fernández Ameghino, M., García Camaras, I., Gómez, G., Jalil Vélez, N., Larison, L., Mawyin Cevallos, F. A., Molinar, J., Montenegro, V., Mórtoła, G., Naranjo, C., Padilla, E., González, J. P., Saldivar, D. M., Romero, F., Santos Fabelo, M. del C., & Zambrano, J. (2022). *Desarrollo de capacidades para la inclusión educativa universitaria*. Editorial Feijóo. <https://doi.org/10.17613/2jw8-0293>

UNESCO. (2023). *Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know>

Valenzuela, J. P., & Yáñez, N. (2022). *Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia: Dos décadas de avances y desafíos*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/65df3572-99dd-4401-9a6f-2bec2202581c/content>

CAPÍTULO I: ¿CÓMO COMPRENDER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA CONTEMPORANEIDAD?

Martha Liliana Arciniegas Sigüenza

larciniegas@uazuay.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-9783-6554>

Universidad del Azuay, Ecuador

RESUMEN

Relacionar la educación inclusiva con los problemas que están presentes en las personas es una reducción epistemológica que genera serias confusiones a nivel metodológico y graves limitaciones en lo ontológico; por lo que se requiere un análisis y reflexión profunda hacia aquellos obstáculos que impiden nuevas formas de mirada y otro tipo de acciones en lo social y en el campo educativo. Este capítulo tiene como objetivo caracterizar en función a planteamientos teóricos y empíricos de la educación ecuatoriana, el paradigma que prevalece cuando se hace referencia a la inclusión. A través de la revisión documental crítica y el análisis del discurso se analizan las confusiones en cuanto a perspectivas centradas en la forma de comprender la alteridad, a fin de convocar a la resignificación de la teoría y de las ideas que implican una forma de educación diferente a la que actualmente se desarrolla.

INTRODUCCIÓN

La inclusión se ha convertido en una de las metas de la educación, así lo refiere el objetivo de desarrollo sostenible cuatro, cuando establece que es necesario promover oportunidades de aprendizaje permanentes para todos, a través de procesos equitativos e inclusivos de calidad (Caicedo *et al.*, 2024); en consecuencia, es común que se le incorpore en los discursos políticos y de campaña, que aparezca como parte de los procesos diagnósticos que determinan lo que se puede hacer frente a un estudiante con discapacidad, o que se establezca como consecuencia de los pronósticos clínicos cuando se evalúa la presencia de alguna necesidad educativa específica. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva tiene una relación cercana con las deficiencias, con los problemas que están presentes en algunas personas y como consecuencia con las adaptaciones curriculares y los ajustes razonables o con las barreras para el aprendizaje y la participación; postura que naturaliza una construcción en negativo de identidades cuyas diferencias son interpretadas como rasgos inalterables o esencializados por su cultura, costumbres, lengua, situación social, condición física, orientación

sexual o cualquier otra característica determinada en función a una diferencia exterior no atrayente, que se acompaña de actitudes hostiles hacia quien es considerado extraño o raro.

La otra posición epistémica y ontológica se asume desde la redefinición y reconceptualización que se tiene del sujeto, con un sentido profundo y distinto que posibilita un encuentro caracterizado por la apertura y la acogida, así como por una postura crítica que permite comprender la heterogeneidad como propia de la sociedad y de la naturaleza humana; en consecuencia, cuestiona la presencia de estructuras asimétricas y hegemónicas que niegan o diferencian a ciertos grupos o personas que son incluidos desde el discurso académico, político o escolar. Además, se opone a las relaciones de poder que hacen ver la diversidad como una dificultad para justificar la segregación y la desigualdad. Desde esta perspectiva, difícilmente se puede entender la inclusión sin antes analizar la idea que se tiene de otredad, alteridad o singularidad, por el simple hecho de que la educación parte de un principio relacional que posibilita la construcción de un mundo con el otro.

En función a estos dos paradigmas, ¿cuál caracteriza la educación inclusiva en la contemporaneidad? En este capítulo se presentan algunos indicios, se abordan planteamientos teóricos que, junto a algunos elementos empíricos de la realidad educativa ecuatoriana, permiten hacer una especie de radiografía con material de contraste para detectar de forma más fácil las lesiones que presenta el tejido social y como consecuencia, el alto grado de sensibilidad que se requiere a nivel comunitario para poder intervenir con precisión en aquellas partes afectadas. El método que se emplea está en función a lo que establece la revisión documental crítica, la misma que permite representar el contenido desde una perspectiva diferente a la de su forma original, por lo que se requiere de un proceso de comunicación que posibilita su recuperación y luego la transformación a través del análisis de la fuente primaria. También se utiliza el análisis crítico de discurso, que para Van Dijk (2010) implica que los hablantes accedan a sus estructuras de conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo para el procesamiento discursivo, sólo una mínima parte se ve, la más grande es invisible y la configura una enorme red de conceptos y proposiciones que constituyen una especie de modelo mental construido con personas, objetos, acciones, hechos o situaciones, por lo tanto, el uso del lenguaje es subjetivo, intersubjetivo y contextual.

Se recorre por distintas formas de entender la educación inclusiva y en cada una de ellas se analiza la idea que se tiene del ser humano. Algunos de los enredos o confusiones epistemológicas y ontológicas se presentan por la vinculación que existe con la discapacidad, con las necesidades educativas específicas o con los problemas que puede presentar una persona, lo cual lleva a concluir que se requiere resignificar la idea de alteridad, de grupo minoritario, de cuerpo que se aleja de la norma, de estudiante homogéneo, incluso de estudiantes que aprenden de la misma forma y al mismo tiempo. Este capítulo tiene como objetivo caracterizar en función a planteamientos teóricos y empíricos de la educación ecuatoriana, el paradigma que prevalece cuando se hace referencia a la inclusión. Este es uno de

los caminos que posibilitará una educación distinta, fundamentada en el respeto a las diferencias de las personas, así como en el reconocimiento a las múltiples maneras de ser, estar y vivir.

DESARROLLO

Caminos que se transitan cuando se hace referencia a la educación inclusiva

En Ecuador, la educación inclusiva es entendida como aquella que promueve la atención a la diversidad, facilitando el acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y culminación de los estudiantes en todos los servicios, programas, modalidades, sostenimientos, jornadas y niveles educativos a nivel nacional; establece como principio responder a la eliminación de barreras en beneficio del derecho a una educación de calidad con calidez. Además, refiere que las personas con discapacidad moderada, severa o profunda, con el fin de asegurar el derecho a la educación, deben incorporarse a las instituciones de educación especializada a través de un currículo con perspectiva ecológica funcional y de desarrollo. Así también se plantea que la accesibilidad universal debe aplicarse en todos los entornos educativos para ser utilizada por las personas con necesidades educativas específicas (Ministerio de Educación, 2023). En este sentido la normativa señala que tanto la educación formal como la no formal debe tomar en cuenta estas necesidades, sobre todo las que están presentes en las personas con discapacidad, creando los apoyos, así como las adaptaciones físicas, curriculares y de promoción que sean necesarias (LOEI, 2023); además, generando proyectos y programas para atender las necesidades educativas especiales de la población que así lo requiera (LOES, 2010).

La normativa, los reglamentos, las investigaciones y las propuestas educativas de los últimos años, evidencian que en el Ecuador la educación inclusiva está fuertemente vinculada con la discapacidad y con las necesidades educativas especiales o específicas, lo cual implica el desarrollo de modelos de atención que encasillan a grupos y personas en función a un problema o patología cuyo origen se centra en la lógica de la homogeneidad, la misma que marca una línea divisoria que distingue a los estudiantes uniformes de los diferentes. Esta postura de camuflaje hace que se inserte en los discursos educativos los principios de la heterogeneidad, pero que en la práctica se continúe categorizando a las personas por el peso de la tradición, por la presión de las viejas ideas o por la falta de convicción (Muntaner *et al.*, 2016). En consecuencia, se ha perpetuado la creencia de que existen dos grupos de seres humanos, los que tienen deficiencias y los que no; reforzando la patologización de las diferencias y manteniendo una educación que clasifica y categoriza (Arnaiz, 2003; citado en Aguilar, 2004).

Fue en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) en donde por primera

vez se empleó la noción “necesidad educativa especial” para referirse a la discapacidad; su promulgación establece que estas personas deben estar dentro del sistema común de educación, es decir, en las escuelas ordinarias, de ahí el sentido que la política otorga a la inclusión. Sin embargo, al ser una disposición establecida en la ley, sin que haya pasado por un proceso de reconstrucción de la idea de sujeto que viene de la educación especial, mantiene una relación con las deficiencias y pocas posibilidades de aprendizaje de estas personas, manteniendo procesos de intervención y rehabilitación a nivel psicológico, clínico, médico y educativo.

En este sentido, es importante un análisis epistemológico del yo no como un sujeto aislado, sino en consideración a que la aparición del conocimiento del otro surge desde la posición que asuma el yo siempre en relación (Heidegger, 1927; citado en Gamba, 1996). Por lo tanto, una identidad nunca es dada o recibida, como plantea Derrida (1994) citado en Constante (2006), no es estática, sino que se va transformando en el transcurso de la historia, su creación implica el establecimiento de una diferencia como condición previa, es decir, la percepción de otra cosa que constituirá su exterior, lo que permite llegar a la creación de una identidad colectiva o de un nosotros a través de la demarcación de un ellos, cuya relación puede convertirles en amigos o enemigos, dependiendo de si el otro considerado hasta el momento diferente, es percibido como una amenaza.

En correspondencia con lo anteriormente referido, al analizar la idea de alteridad vinculada a la educación especial; si bien el concepto de discapacidad ha evolucionado a través de la historia y como consecuencia también ha cambiado el tipo de educación que se ofrece para estas personas; para Aguilar (2004) están presentes algunos modelos de atención que van desde el tradicional, pasando por el rehabilitador hasta llegar al de la autonomía personal, y que están caracterizados por las corrientes económicas, políticas y de organización social propios de la época, no tienen un principio y un fin delimitado, sino que en las prácticas cotidianas subyacen y coexisten.

Así, el modelo tradicional está relacionado con el inicio de la educación especial, las personas con discapacidad fueron excluidas, rechazadas y marginadas. Durante la edad media la iglesia las condenó el infanticidio, atribuyendo las anormalidades que presentaban a causas sobrenaturales, por lo que eran sometidas a prácticas exorcistas y enviadas a la hoguera por ser poseídas por el demonio o espíritus infernales, lo que generó una actitud negativa hacia estos sujetos (Arnaiz, 2003; citado en Aguilar, 2004).

En esa misma época ser pobre era propio de la condición humana, para San Pablo, Cristo fue el más pobre, por eso la pobreza era algo positivo; se llamaba constantemente a ejercer la caridad, a asistir al enfermo, vagabundo, incapacitado y al infante abandonado; fruto de ello se fundaron los asilos, casas de acogida y hospitales (Mollat, 1988; citado en Vergara, 2002). Las aportaciones realizadas por las reformas católica y protestante consideraron a la fe como un principio

irrenunciable y universal, que era alimentado y mantenido por la educación (Vergara, 2002). Posteriormente los asilos pasan a manos del estado y se asigna un nuevo puesto a las personas con discapacidad o “inútiles”; como también se les llamaba, convirtiéndolos en sujetos de asistencia. En el siglo XV se funda la primera institución dedicada a asistir a los enfermos mentales y huérfanos; en los siglos XVII y XVIII eran ingresados en orfanatos, manicomios, prisiones y cualquier otro tipo de institución estatal (Sánchez y Torres, 2002; citados en Aguilar, 2004).

A finales del siglo XVIII, se plantean una serie de reformas que exigieron el paso de una orientación menos asistencial a un tratamiento más humano hacia las personas con discapacidad; con el neopositivismo un siglo más tarde, el sujeto de asistencia pasa a ser un sujeto de estudio, fundamentalmente psico-médico-pedagógico, lo cual generó una influencia muy fuerte en la visión de la educación especial (Astorga, 2001; citado en Aguilar, 2004); las acciones que se llevaron a cabo reflejaban concepciones relacionadas con la necesidad de proteger a la persona normal de las que no lo eran, quienes tenían discapacidad traían daños y perjuicios a la sociedad, por eso era necesario crear centros especializados fuera de las ciudades donde no molestaran, es decir, requerían seguir siendo separados y segregados.

La educación especial llega a ser considerada como un subsistema escolar por hitos importantes como los que se generaron a través de los aportes de Binet y Simon (1905) con su test de inteligencia, se inicia el proceso de clasificación de los alumnos de acuerdo al coeficiente intelectual, creando una línea divisoria muy marcada entre los sujetos normales que podían beneficiarse de un sistema educativo ordinario y los no normales que tenían que estar en las instituciones educativas especiales (Vlachou, 1999; citado por De León, 2010). En este contexto, toma fuerza la idea de establecer una agrupación homogénea de alumnos con capacidades y deficiencias semejantes, requiriendo centros diferentes y una enseñanza especializada en cuanto a profesores, recursos, instalaciones y materiales (Grau, 1998; citado por Aguilar, 2004); generando desapego familiar, una socialización parcializada y una interacción nula con sus comunidades de referencia.

Así, a partir de la década de los sesenta y setenta, procedente de países nórdicos, Italia y Estados Unidos, aparecen como un intento por superar el modelo dual de sujetos normales y anormales que había presidido la historia de la Educación Especial; (Vergara, 2002) el principio de normalización, el cual según Bautista (1993, citado en Aguilar, 2004) se entiende como la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como le sea posible, lo que implica que siga requiriendo de programas especiales que lo segrega del resto de estudiantes que no tienen discapacidad, con la única diferencia que ahora se lo hace desde la escuela regular, es decir se inician los proceso de integración. Desde este modelo, la discapacidad entendida como un problema, se localiza en el individuo, lo que implica la intervención de un grupo o equipo de especialistas que diseñarán un proceso rehabilitador que le permita mejorar su calidad de vida;

generando una visión de persona deficiente porque presenta una patología, por lo tanto, la intervención se centra en el déficit, haciendo que se olvide la condición social de la persona (Sánchez, 2001; citado en Aguilar, 2004).

Las instituciones especiales en la actualidad siguen cumpliendo una doble función, por un lado, el tratamiento médico asistencial fundamentado en la patología y en la enfermedad, por otro, la pedagogía correctiva que, desde el uso, en algunos casos irresponsable de los diagnósticos, ha legitimado que estas personas permanezcan en centros especializados en los cuales estarán una gran parte de sus vidas, pero marcados por procesos de discriminación y segregación a nivel social y educativo. Fue a partir informe Warnock (1987), que se determinó que todo niño deficiente al margen de la gravedad de su dificultad podía ser considerado educable, por lo que se establece ayudar a esta población a superar sus dificultades; para ello se abandona la distinción entre educación especial y educación asistencial, adoptando el concepto de necesidad educativa especial para referirse a todo niño que requiere algún tipo de ayuda, independientemente de su duración o gravedad.

Es así como se instituye la clasificación de las personas de acuerdo con sus deficiencias para categorizarles según sus necesidades educativas, elaborándose para este fin, un perfil detallado que permita tomar decisiones conducentes a la satisfacción de sus necesidades. Después del derecho a la educación se establece el derecho a aprender como una condición previa del desarrollo humano, la Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (UNESCO, 1985), recomienda tomar las medidas necesarias para seguir ampliando las actividades de educación para esta población, basándose en conceptos como la educación permanente, el desarrollo integral de la personalidad, la participación activa en la vida económica, social y cultural; así como también la presencia de necesidades particulares en determinados grupos como las mujeres, jóvenes, personas de edad, minorías, trabajadores, migrantes o poblaciones amenazadas por el hambre, grupos desfavorecidos, entre otros.

A estas personas, que en su mayoría se piensa que no van a poder contribuir al bien económico de la comunidad, se las categoriza como grupos minoritarios y son parte de esos otros considerados diferentes, lo cual incluye un prejuicio que se genera a partir de una producción social por una pretendida causalidad biológica, cuya invención clasifica a los sujetos y naturaliza procesos de exclusión; como estos colectivos distan de ser homogéneos es lógico pensar que se alejan de la noción de normalidad, escondiendo un carácter social, histórico y un contenido ideológico que termina ocultando las diferencias como constitutivas de lo humano; desde esta perspectiva, el papel del estado consiste en instalar en el sentido común, en las prácticas institucionales y en la mirada de los funcionarios, un modo de comprensión que se materializa a través de las políticas públicas, las cuales clasifican a las personas de forma arbitraria (Rosato *et al.*, 2009).

En este sentido, los grupos minoritarios o diferentes, de acuerdo a lo que

establece Rosato *et al.* (2009) vienen a conformarse como el exterior constitutivo del campo de los sujetos normales que están en la zona de inclusión, por lo tanto, la expulsión no tiene relación con un afuera de la sociedad, sino con el exterior de algunas prácticas sociales y circuitos institucionales diferenciados, es entonces una exclusión incluyente que ubica a este tipo de alteridad construida en circuitos institucionales específicos y diferenciales, es esta la razón por la que el estado debe compensar a los que como no han elegido ser como son, requieren planes, programas que producen y reproducen violencia simbólica, haciendo que se mezcle el discurso moral con el discurso jurídico. De esta manera el estado interviene en las relaciones sociales a través de un despliegue de políticas que se trazan a partir de una conceptualización biologicista, legitimando la producción de medidas que promueven la equiparación de oportunidades, pero con efectos negativos porque se intensifica la diferenciación de grupos y se refuerza la ideología de la normalidad.

Lo que importa es el control de los individuos y para ello hay grupos de la población que requieren convertirse en objeto de un análisis fino para asignarles sitios y definir presencias; este modelo de control político corresponde a un proceso histórico importante que posibilitó la invención de las tecnologías positivas de poder que ya no expulsa o excluye, sino que distribuye según individualidades diferenciales la posibilidad de ser incluido a través de aparatos gubernamentales que establecen como principio más importante la norma ligada a una técnica positiva de intervención y transformación (Foucault, 2007); así las políticas, al igual que la escuela, se convierten en dispositivos de regulación de las prácticas y los discursos cotidianos en los cuales están presentes clases de personas sometidas a una teoría de dominación o poder simbólico en el que el binomio desigualdad/normalidad cumple un papel mediador entre los procesos de exclusión/inclusión (Rosato *et al.*, 2009).

Para Quijano (2000) no son más que patrones de dominación que no se han quedado en el pasado, sino que han naturalizado una serie de conceptos que asimilan diferencias con deficiencias. Insistir que las personas con discapacidad presentan alguna deficiencia o incapacidad, promueve una asignación de significados como lo refiere Rosato *et al.* (2009) que se relaciona con lo malo, lo indeseable, o valorado negativamente, quienes junto a los otros grupos distan de la homogeneidad y, por lo tanto, a partir del diagnóstico se debe intentar corregir para ser igualados a los normales. Estos modelos reproducen un reparto desigual de poder porque se ha legitimado la existencia de grupos a los que se los ha definido en función a sus características, llevando a la idea que hay formas de pensar, hacer o sentir que son superiores a otras y que lo correcto es que haya sujetos señalados por una invención diferencial que ocasiona prácticas de exclusión.

Referir que las diferencias están presentes en algunas personas y grupos en función a dificultades individuales, pone en evidencia un discurso en el que, a partir de la identidad única y ficticia, quien aparente ser distinto se convierte en un problema que se sale de lo normal, en consecuencia, entra dentro de la mirada

médica que requiere partir de un diagnóstico o evaluación para propiciar una serie de mecanismos centrados en una posición biológica y esencialista. Cuando se definen las necesidades educativas específicas, se hace referencia a aquellas que se derivan de la capacidad o de las dificultades de aprendizaje, lo cual le otorga una relación directa con el modelo médico que termina diferenciando a las personas por su condición.

Esta forma de entender la condición humana también se ve reflejada en la normativa internacional y nacional; entre los grupos vulnerables que requieren una atención particular y estrategias específicas figuran las personas con discapacidad, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, las mujeres, los marginados y los pobres, los migrantes; para quienes hay que garantizar políticas educativas y planes sectoriales, preparación de presupuestos y medidas específicas; estos aspectos fomentan modelos de diferenciación con estrategias dirigidas para cada grupo. Para la discapacidad se establece que es necesario reunir datos de mejor calidad que permitan catalogarlas, evaluando su nivel de gravedad y formulando programas y políticas, que obviamente se centran en la medición, en el diagnóstico y en la ideología que los relaciona con la anormalidad por las deficiencias presentes.

Al respecto Estermann (2014), establece que es imprescindible recurrir a la historia para analizar cómo la presencia de una serie de estructuras asimétricas y hegemónicas han aniquilado la alteridad, primero negando la humanidad del otro; después admitiéndoles y reconociéndoles a través de un proceso de asimilación forzada, el otro es humano en la medida en que se asemeja a los estándares, y por último, se promueve la inclusión con un sujeto activo que incluye y un objeto pasivo que es incluido, lo cual hace que se quede en tan solo un discurso con una actitud patriarcal y asistencialista que propende a la asimetría y dominación.

Para Dietz y Mateos (2011), hay una amplia gama de discursos que van en distintas direcciones, aquellos que reivindican la diferencia, los que plantean el derecho a tener derechos o los que establecen la urgencia de empoderar a determinados grupos minoritarios; a pesar de la riqueza y variedad conceptual que presentan, también se podría caer en el error del todo vale, convirtiéndose en una nueva ideología hegemónica que plantea soluciones contraproducentes. Así, a través de enfoques y modelos se podría producir la semantización de lo otro, promovida desde los discursos académicos, políticos y escolares para ser llevados a una concreción semántica a través de las didácticas y de los diseños curriculares creados para responder al problema de la diversidad desde la esencialización de la diferencia, lo que genera nuevas ideologías de supremacía grupal que justifica la segregación y la desigualdad.

Las diferencias que se presentan por las condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, entre otras, es decir, cualesquiera sean, no pueden nunca ser descritas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales y anormales; el diferencialismo, además de ser un proceso

político, se constituye en un grave problema a nivel educativo. Sin embargo lo que se refleja es que las diferencias han sido sometidas a lo biológico, esta situación ha reforzado la patologización de una serie de características; desde este planteamiento se establece que el destino del hombre está escrito desde el comienzo en su conformación morfológica, así se puede explicar porque existen razas más evolucionadas, clase trabajadora o criminalidad, por lo que el orden del mundo obedece a una postura médica que plantea la necesidad de medir, pesar y clasificar (Le Breton, 2002).

La modernidad considera a la subjetividad en términos de poder, el otro es visto como un obstáculo a superar, en este sentido, la identidad se consigue anulando al otro (Levinas, 2005), por lo tanto, como refiere Touraine (2000) la estigmatización de minorías definidas por sus particularismos o por lo que la mayoría piensa como tal, es lo común; la racionalización apunta a abolir las diferencias, a normalizar y estandarizar los comportamientos, y al mismo tiempo a construir una sociedad fuertemente jerarquizada; en consecuencia, cada vez es menos probable concebir a una persona que es al mismo tiempo diferente a todos los demás, y en tanto sujeto, igual a todos. En este sentido, confundir las diferencias con intentos de control o con un proceso de construcción o invención diferencial que categoriza, separa y disminuye algunas marcas identitarias, es un proceso político y una trampa cultural y educativa que requiere de un cambio paradigmático que permita comprender que la diferencia está entre los sujetos, no en su interior o en su naturaleza (Skliar, 2008).

En consecuencia, la educación inclusiva desde el paradigma de la heterogeneidad y desde un modelo social, se contrapone a lo que establecen los procesos de diferencialismo antes explicados, asume una postura que resulta compleja delimitarla a través de una definición, difícilmente se puede en un concepto englobar las múltiples perspectivas de educación que posibilitan la formación de personas en libertad, que construye espacios en los que las relaciones entre estudiantes, todos con sus diferencias, son de respeto y que en la convivencia “ser” es tan importante como saber y hacer. La educación inclusiva, en función a una nueva mirada, implica un posicionamiento cuyo punto de partida reconoce las diferencias de todos los seres humanos y como consecuencia genera la apertura suficiente para acompañar el aprendizaje en cualquier espacio y momento educativo.

La cuestión no es saber que es la inclusión o que es la diversidad, ni siquiera es establecer el mejor concepto que describa al diferente, la clave está en saber escuchar lo que hay al interior de eso que se llama diversidad e inclusión; se trata de experiencias, relaciones, miradas, ideas, que nos llevan a pensar en un sujeto que es igual o diferente; el gesto de reconocer al otro como igual, sin importar el apellido, la condición, su procedencia, es lo primero, es el punto de partida, nunca es la conclusión; porque nadie enseña a partir de una mirada desigual y nadie aprende si es visto como un desigual (Skliar, 2012).

Para Ocampo (2018) la educación inclusiva no posee una teoría, sino opera a través de un conjunto de sistemas de reproducción implícitas, es decir, a través de conocimientos y creencias intuitivas, difíciles de explicitar; sin embargo se ha instaurado como expresión de lo especial, focalizando su atención en los colectivos que históricamente han sido excluidos de la vida social, cultural, política y escolar; generando una concepción relacionada con un problema técnico que se reduce a la absorción de grupos minoritarios, lo que ha producido un desgaste de los mapas cognitivos, de los paradigmas, los conceptos y los saberes para poder leer el presente, lo cual implica la necesidad de una nueva gramática para pensar lo educativo. Según Stainback y Stainback (1999), “tiene que ver con el vivir juntos y con volver a ser todos uno” (p. 15).

En este sentido, es importante comprender que no hay relación entre diferencias y deficiencias, que el ser humano está mediado por la cultura y que la interculturalidad no es un lenguaje de una sola dirección, citando a Panikkar (2006), no son realidades ni conceptos operativos, son conceptos dinámicos y es precisamente por esa característica que resulta difícil visualizarlas y comprenderlas; no pueden ser entendidas como entes independientes al margen de su actualización social, política y comunicativa, por consiguiente, reconocer la diversidad implica reconocer al otro, huyendo de adscripciones previas y categorizadoras.

Desafíos para la educación inclusiva en la contemporaneidad

Es imprescindible evitar los marcos conceptuales que relacionan la inclusión con la educación especial y con los procesos de integración que continúan definiendo a los grupos y personas en términos de lo que son, tienen y representan; si se generan reducciones que se focalizan sobre el lenguaje, la religión o alguna otra característica, se da paso a estructuras jerárquicas que se establecen en función a la etnia, cultura, lengua, o cualquier otra situación planteada como estática o inherente a la persona (Aguado, 1999); al respecto Sales (2010) establece que diversidad, diferencia y desigualdad se manejan de forma confusa y ambigua; lo que hace que se naturalicen dinámicas de exclusión y segregación.

La transformación en la educación está acompañada de una nueva teorización de la discapacidad, centrarse en las deficiencias forma parte de un discurso históricamente construido que se fundamenta en una cuestión biológica y no en un proceso social que reconoce que todas las personas tienen un cuerpo y viven en el mundo de los sentidos. No se puede continuar con el empleo de una amplia gama de eufemismos para denominar la alteridad sin ninguna relevancia política, epistemológica y/o pedagógica; centrar la inclusión en la forma de nombrar a las personas: capacidades diferentes o especiales, necesidades educativas especiales o específicas, entre muchas otras formas que existen y que vendrán, es una postura que requiere de forma urgente reconceptualizar los significados y las representaciones que se producen y reproducen. Se necesita configurar la deficiencia no desde el formato médico y terapéutico, sino desde las concepciones sociales, políticas y antropológicas que eliminen las etiquetas y categorizaciones.

La educación tiene una función social importante que suele pasar a un segundo plano por las dinámicas propias de las instituciones educativas, pero que en el momento actual debe ser reconsiderada, al respecto Meirieu (2001) plantea que en las instituciones educativas hay una relación de dependencia inevitable porque siempre hay que enfrentarse a una misma realidad, al cara a cara con un otro, con un alguien de quien quiero hacer algo pero cuya libertad escapa siempre a la propia voluntad, sin entender que el algo y el alguien no son exactamente lo mismo, y que esa confusión puede llevar al fracaso o al conflicto porque se instrumentalizan las relaciones.

CONCLUSIONES

Uno de los desafíos más grandes es dejar de seguir anclados en mitos colectivos que no permiten la apertura al otro, ya que promueven encasillamientos o esquemas mentales que categorizan a quien se considera diferente, situación que es peligrosa porque genera relaciones de poder asimétricas y violentas. La idealización del otro o el considerarlo como un problema genera procesos cognitivos y actitudinales que distorsionan las relaciones, no se puede seguir definiendo a las personas en función a representaciones y costumbres, porque se atribuye de forma arbitraria características focalizadas en la religión, el lenguaje, la cultura, la etnia, la discapacidad o cualquier otro rasgo que hace que se los considere menos que los demás.

El otro es un ser en relación, por consiguiente, la educación posibilita ese encuentro, desvincularla de su rol social implica quitarle el sentido que le hace sensible a las necesidades del ser humano y su contexto. Lamentablemente el ordenamiento de la sociedad ha propiciado la invención y la naturalización de jerarquías y clases sociales, también de dispositivos que mantienen la uniformidad y las relaciones de poder; como consecuencia, la constitución de la subjetividad de un otro instrumentado, negado, o establecido en condiciones de desigualdad.

El replanteamiento de lo que se comprende por discapacidad, pero también por grupo minoritario, educación especial y educación inclusiva, posibilitará que se reconfiguren las identidades y se resignifique el sentido de las prácticas educativas y sociales que siguen de forma arbitraria, clasificando a las personas y naturalizando procesos de exclusión que ahora tienen denominaciones distintas con trasfondos que discriminan; la transformación de la educación implica una ruptura en cuanto al posicionamiento epistémico y ontológico que hasta el momento se ha mantenido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, T. Gil, J., Jiménez, R., Sacristán, A. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Ministerio de Educación y Cultura.

Aguilar, G. (2004). *Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad*. V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. Universidad Interamericana.

Binet, A. y Simon, T. (1905). *Facultad de Psicología*. Universidad Complutense de Madrid. <http://bibliotecaexposiciones.ucm.es/items/show/1495>

Caicedo, J., Salgado, C., Ortega, J., Hernández, A., Camacho, S. y Socha, A. (2024). La biblioterapia como herramienta coadyuvante en el tratamiento de desafíos emocionales en escolares tempranos. *Región Científica*, 3(1), 2024221. <https://doi.org/10.58763/rc2024221>

Constante, A. (2006). Derrida, memoria de la exclusión. *A Parte Rei: Revista de Filosofía*, 43, 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4162859>

De León N. (2010). *De la educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva, el caso del Instituto Herbert*. Universidad internacional de Andalucía. https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/207/0077_DeLeon.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública, SEP. <https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf>

Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la filosofía intercultural. *POLIS Revista Latinoamericana, Pueblos indígenas y descolonización*, (38). <https://journals.openedition.org/polis/10164>

Foucault, M. (2007). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.

Gambra, R. (1996). Aproximación al pensamiento de Heidegger. Historia sencilla de la Filosofía. *Rialp*, (21), 227-229. http://www.mercaba.org/Filosofia/heidegger/HEIDEGGER_01.htm

Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Ediciones Nueva Visión.

Levinas, E. (2005). *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI.

Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI. (2023). Asamblea Nacional. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf

Ley Orgánica de Educación Superior, LOES. (2010). Asamblea Nacional. <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Acuerdo Nro. 0295-13*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO_295-13.pdf

Meirieu, P. (2001). *Frankenstein Educador*. Laertes S.A. Ediciones.

Muntaner, J., Rosselló, M. y De La Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>

Ocampo, A. (2018). *Educación Inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una epistemología heterotópica*. [Ponencia. I Congreso Iberoamericano de Docentes de la Universidad de Cádiz, España]. <https://www.academica.org/aldo.ocampo.gonzalez/3.pdf>

Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad, una reflexión filosófica*. Herder Editorial, S.L.

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>

Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, Spadillero, A., Vallejos, I., Zuttián, B., Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción

de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XX(39), 87-105. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14512426004.pdf>

Sales, A., Moliner, O., Traver, J., García, R., Moliner, L., Oliver, R., Nogales, T., Ríos, I., Ferrández, R., Sales, D., Gámez, M., Marco, F., Bernabé, I., Puig, M., Ruiz, P. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de Investigación-Acción*. Castellón, Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8.

Skliar, C. (2012). *El lugar del otro en los discursos sobre la inclusión y la diversidad*. EUA.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea Ediciones.

Touraine, A. (2000). *Igualdad y Diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. Fondo de Cultura Económica. <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/alain-touraine-igualdad-y-diversidad-1997.pdf>

UNESCO. (1985). *Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos*. Informe final. http://www.unesco.org/education/pdf/4TH_S.PDF

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Van Dijk, A. (2010). Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso. *Revista de Investigación Lingüística*, (13), 167-215. <http://revistas.um.es/ril/article/view/114181/108121>

Vergara, J. (2002). *Marco histórico de la educación especial*. UNED.

Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *Revista de Educación*, (1), 45-73.

CAPÍTULO II. PRINCIPIOS EPISTÉMICOS DE LA INCLUSIÓN EN EL CONTEXTO GLOBAL Y LAS POLÍTICAS COMPENSATORIAS

Juan Bello Domínguez

jbello@upn.mx

<https://orcid.org/0000-0001-8518-6622>

Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad Centro de la Ciudad de México, México

RESUMEN

En el contexto histórico de Latinoamérica de los últimos cuarenta años y el modelo de desarrollo impulsado por los gobiernos de la región, se promovió un conjunto de políticas económicas, sociales, culturales y educativas con principios epistémicos que, legitimaron acciones de política pública contraria a los intereses de los grupos vulnerables, con proyectos y acciones compensatorias. Es interés de este capítulo, desentrañar los principios epistémicos de la inclusión en el contexto global y sus políticas compensatorias, para promover un análisis de comprensión hermenéutica en torno a los conceptos impulsados por el proyecto neoliberal en el ámbito de la educación en lo general y de las universidades en lo particular.

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales problemas históricos en la investigación socioeducativa respecto a la inclusión educativa y a la educación inclusiva, se presenta en su concepción y fundamentación epistémica, por ello, el objetivo central del presente capítulo se centra en los construir los principios epistémicos de la inclusión en el contexto histórico de lo global y sus principales políticas públicas compensatorias.

Desatacar el principio central gestado por la cultura occidental sobre la modernización, también es propósito de este capítulo, así como, concebirla como un proceso interno que propiciaba la movilización y la organización social como sinónimo del desarrollo y con un beneficio social. El cambio y el desarrollo incesante se concibieron como un ascenso lineal y progresivo (Morin, 1999).

Se cuestionó cómo la modernización se caracterizaría por su vocación universalista, puesta de manifiesto en la expansión de las fuerzas productivas y de la economía de mercado que disuelven modos tradicionales de producción. En nombre de los valores universales de la civilización occidental se trataría de modernizar a viejas o extrañas civilizaciones, aunque esto significara la

disolución o destrucción de sus valores propios.

Enfatizamos cómo los grupos sociales excluidos, marginados y expulsados del sistema sociocultural, lucharon por encontrar espacios en torno a su diversidad educativa (Bonifacio *et al.*, 2024) y cultural, permanecer, manifestarse, ser escuchados y acceder al diálogo, que les permitieran definirse, movilizarse, afirmar su cultura y su identidad.

El reconocimiento de las diferencias y su coexistencia en el ámbito escolar, mostraron históricamente que no son suficientes para transformar las condiciones de desigualdad que prevalecen en ella, porque hay matices que gestan y provocan mayores contradicciones (Cantón Balcázar, 2024).

Es cierto que el proceso de reconocimiento de los diferentes manifestó avances sociales, culturales y educativos y, contribuyó a que emergiera la necesidad del diálogo entre éstos. Sin embargo, históricamente queda demostrado que, es necesario reconstruir los vínculos y las relaciones en la escuela, ante la complejidad de las formas de hacer educación o el contacto entre imaginarios, más allá de las concepciones epistémicas de inclusión impulsadas por el neoliberalismo

Concluimos que, para construir el diálogo y la convivencia en la escuela, no es suficiente señalar la oposición o acercamiento entre las diferencias, ni centrar la atención en la concepción de la inclusión, hay que recuperar los espacios de negociación y mediación social, cultural y educativa, y tener en cuenta que todos los ámbitos de éstos serían proyectos de alteridad. Con el diálogo, la negociación y la convivencia en el entorno de las tensiones escolares, se incrementan los intercambios que dinamizan los procesos educativos y culturales, la construcción de identidades y la puesta en común de la multiculturalidad paralelamente a los procesos interculturales.

DESARROLLO

Inclusión globalizada

El proceso modernizador ha dado cabida a dos tensiones del desarrollo contrapuestas que se manifiestan en el ámbito económico: una ofensiva de opulencia y derroche, contrastando con la pobreza y la escasez. Este modelo probó ser incapaz de generar desarrollo de bienes a la sociedad, sin disminuir la tasa de pobreza, miseria y marginación. La asignación universal de esta historia y sus concepciones epistémicas resultan inaceptable para aquellos grupos sociales que guardan raíces diferenciadas, cuando se supone entran al mundo moderno, se crea una tensión multicultural.

El surgimiento de las sociedades industrializadas identifica desde el punto de vista occidental, la transición de la sociedad

tradicional a una sociedad moderna, siendo esta interpretación, una representación evolucionista que va de formas sociales simples muy indiferenciadas a sociedades complejas y muy bien diferenciadas (Berman, 1995) (Touraine, 1995).

Una de las críticas que hacemos a este modelo, es que en un principio se destaca la prioridad del crecimiento, en contra de la estabilidad, como si el primero fuese una fase provisional donde se sentaron las bases y con ello se rompiera la tradicionalidad, llevando con esto a una situación de equilibrio, al señalar que una vez superada esta prioridad se deberá pasar a restaurar otra necesidad (Giddens, 1998).

El debate sobre la modernización y la globalización ofrecen elementos para la discusión teórica y adquieren significados determinados por los espacios y momentos en que se ubican para su análisis. La noción de globalización ha tenido que ser delimitada y definida como perspectiva de desarrollo, como proyecto de modernización, como política y como forma de constituir redes sociales y educativas.

Algunos autores (Ianni, 1996; Flores, 1999; Sax-Fernández, 1999) diferenciaron varias concepciones sobre el tema, en el que destacan: El globalismo, el cual se explica en términos de una ideología en la que subyace el dominio del mercado mundial, reduciendo el fenómeno a una perspectiva puramente económica, bajo el imperio de las fuerzas del mercado determinado por la empresa, quienes establecen las condiciones básicas para optimizar resultados; La globalidad, que hace referencia a los procesos que se desarrollan en el marco de una sociedad mundial y a las formas en que se relacionan y entremezclan las economías, culturas y políticas, como una totalidad de relaciones no integradas ni determinadas por el Estado nacional. Una sociedad mundial plural sin unidad, como un estado de cosas fijo en el tiempo, aun cuando la globalidad es dinámica, se ubica como una etapa a la que ha llegado la globalización y; la globalización, que enmarca los procesos a partir de los cuales, los Estados nacionales se entremezclan a través de actores transnacionales y sus posibilidades de poder en todos los niveles (Beck, 1998).

La dimensión cultural y educativa sería fundamental en esta transición, y las políticas focalizadoras buscaría ésta, pues es precisamente el arraigo de la hegemonía en la vida cotidiana y en la formación y preparación de los sujetos lo que posibilita el consentimiento a los programas de ajuste, incluso en contra de vivencias desfavorables de los sujetos sociales.

Las políticas compensatorias consideradas como elemento prioritario de las agendas políticas y su necesidad de apelar a los principios de la mayoría, las lleva a invocar la democracia, además de la renovación y depuración de las instituciones. En la práctica implicó la privatización o desaparición de las instituciones, y en

el proceso, se perdieron capacidades para contribuir a la búsqueda de políticas y soluciones a los graves problemas de la población vulnerable en los países latinoamericanos.

La crisis que se desencadenó profundizó la naturaleza inequitativa de las sociedades latinoamericanas, al aumentar su pobreza y el deterioro de su calidad de vida. Esta situación condujo a un panorama nada alentador en América Latina cuyos rasgos más significativos atentaron contra los derechos humanos de la población.

Una de las contradicciones -quizá la más importante- de la concepción epistémica del proyecto de modernización y la inclusión, es la expresada por un modelo de desarrollo “único”, las consideraciones para modificarlo o hacerle ajustes “sobre la marcha”, pero no transformarlo en lo sustancial.

Compensar para incluir

La práctica ciudadana en torno al desarrollo gestaría una política de la diferencia contraria a la concepción epistémica de la inclusión, en la que se reconocería la diversidad cultural y las demandas que genera, a partir de la participación de diversos grupos sociales con prácticas sociales y culturales diferentes para lograr legitimar su espacio como un espacio público de participación social.

En el debate para el logro del proyecto inclusivo e intercultural, planteamos indispensable, un escenario plural de impulso a las diferencias y a la diversidad, pero, sobre todo, de participación que conduzca a la discusión, al diálogo y a consensos que tengan impacto en la justicia social. Es importante llamar la atención sobre la diversidad, porque es un signo en el proceso de democratización de las sociedades modernas, porque es ella, la que promueve el reemplazo de los procesos de homogeneidad insertados en el siglo pasado.

La tensión que provoca el encuentro entre las tendencias de la diversidad-homogeneidad, no se supera sin generar cambios importantes en torno a la concepción epistémica impulsada por el proyecto neoliberal. Las sociedades constituidas a partir de la multiculturalidad evidencian la falta de claridad de sus políticas sobre lo diverso (Kymlicka,1996).

En la lucha por el reconocimiento de los derechos colectivos de los grupos diferentes, se desprende la especificidad cultural de los diversos pueblos, etnias, regiones, y comunidades, constituyéndose en el eje del desarrollo, al mostrar un avance notable. La estructura de sus demandas como alternativa posible y su nivel de crecimiento en torno a la organización de su cultura, permite a los diversos grupos y a sus actores sociales, insertarse en los escenarios plurales y democráticos.

Los movimientos sociales estructurados en los últimos años, a partir de su lucha por el reconocimiento de su diversidad cultural, provocó respuestas en el ámbito internacional y nacional, los gobiernos, las instituciones y la sociedad en general, se vieron obligados a ampliar los espacios para el desarrollo, formación

y consolidación de la diversidad, como característica prioritaria en la región de América Latina. Una de las expresiones más claras de estos procesos fueron los cambios que en materia constitucional y legal, promovieron en el surgimiento, desarrollo y consolidación de los movimientos de discapacidad, género, religiosos, étnicos, lingüísticos, etc.

Los diferentes movimientos sociales y su praxis, constituyeron contradicciones importantes a la implementación de las políticas compensatorias por parte de los gobiernos neoliberales, al provocar una crisis en las plataformas de los organismos multilaterales de carácter internacional y tejer una red organizativa amplia, para la conquista de espacios a partir de la interculturalidad. La construcción de una lucha por los derechos humanos y la agregación de demandas particulares y diversas en los ámbitos local y regional, generaron nuevas categorías contrarias al principio epistémico de la inclusión neoliberal.

El desarrollo e identidad construidos desde el principio epistémico de la inclusión de los últimos cuarenta años en Latinoamérica, comprendido éste como, proceso de sustitución de prácticas y valores tradicionales, en torno a la construcción un destino nacional homogéneo, es por definición, incompatible con el fortalecimiento de las identidades particulares y con el mantenimiento de la diversidad.

El carácter multicultural que se reconoce ahora en la estructura nacional demanda una nueva concepción de inclusión y desarrollo, como un impulso desde las culturas, los intereses y las maneras de hacer de las comunidades; una redefinición de los roles de los diferentes actores en los escenarios locales, nacionales e internacionales, así como, condición de seguridad sobre los recursos, democracia en las decisiones y justicia en la distribución.

La gestión de las transformaciones sociales no puede ignorar -como lo hizo antes- la presencia de actores organizados en torno a la recuperación y fortalecimiento de sus identidades culturales, no puede desestimar la legitimidad de sus reivindicaciones, ni despreciar la dinámica de sus estructuras organizativas. El paso de la visión multicultural tiene una primera condición fundamental: el diálogo inclusivo e intercultural.

La concepción epistémica de la inclusión puede ser también un mero instrumento de asimilación, o la adición de nuevas habilidades culturales, o el restablecimiento del equilibrio entre los interlocutores, incluso mediante procedimientos de discriminación para el menos favorecido. Lo expuesto, exige la reflexión para la elaboración de políticas (culturales y educativas), no solamente vinculadas con el desarrollo económico, sino que, contribuya a enriquecer el ámbito democrático y de participación, entre los procesos de socialización, modernización y cultura.

Resulta indispensable que se establezcan relaciones donde se considere la diversidad cultural, las políticas de cooperación cultural y desarrollo. Estos

intereses comunes, se caracterizan por tres grandes áreas: la defensa del espacio público en las políticas culturales y educativas; la integración de las políticas culturales y educativas en el desarrollo socioeconómico territorial y, la consideración del proceso identitario como la cima del proceso cultural y educativo.

Establecer el diálogo inclusivo e intercultural frente escenarios que lo favorezcan frente a identidades que atraviesan las demarcaciones culturales de larga data que mantienen flexibilidad y en su recreación que les permite conjugar la permanencia con culturas diferentes, con las que coexisten y se relacionan.

Se trata de la transformación del individuo a través del reconocimiento del otro como sujeto que gobierna la comunicación intercultural, y en un segundo momento, de la reconstrucción de la vida personal y colectiva fundada sobre la idea de que el sujeto personal y la comunicación de los sujetos entre sí. Ver el mundo como un escenario de diálogo en donde la multiplicidad de culturas no se subordina, sino que, en el plano de la relación intercultural trata de comprenderse.

Dentro de este marco de relaciones culturales, se construirán nuevos centros de concertación, negociación y rupturas. Es así, como existirán las semejanzas, diferencias y discordancias y concordancias, construyendo nuevos ámbitos de interacción, donde el sentido de las prácticas colectivas se produce, reproducen y confrontan, a partir de nuevos esquemas de negociación y disputa.

Los cambios implican una profunda redefinición epistémica de la inclusión y del papel de los actores sociales y una mayor incorporación de los referentes culturales. Las identidades, se construyen en la relación entre lo individual y lo social, dentro de un marco histórico y simbólico; las transformaciones en lo referente a las identidades se insertan en prácticas cotidianas a través de la familia, el trabajo, las condiciones objetivas de vida o a través de la identificación con proyectos imaginarios, donde, las personas se incorporan en comunidades de carácter religioso, generacional o étnico.

Las experiencias recientes en los movimientos sociales enfatizan la presencia de procesos de identificación cultural, los cuales, pueden adquirir importantes connotaciones de resistencia. Éstos, nos hacen repensar los principios epistémicos de la inclusión y la relación entre los procesos de globalización aludidos y las formas de creación y recreación de las identidades culturales.

Las políticas en el ámbito de la cultura y la educación deben reconocer a la multiculturalidad como espacio y proceso condensador de las permanencias de larga data y, al mismo tiempo, como productora de innovación, teniendo ambas, su origen en las diferencias. Asimismo, habría que redimensionar lo público, en el ámbito de la educación, para traducirlo en políticas que comprometan no sólo al Estado, sino a todos los actores sociales.

Resulta importante destacar las grandes limitaciones de las políticas

focalizadoras y compensatorias diseñadas por los Estados en el marco educativo y cultural, tanto, desde el punto de vista de su construcción identitaria, como de la eficacia y eficiencia social con que debieron alcanzar y promover justicia social.

En los últimos cuarenta años en nuestra región latinoamericana asistimos a un fenómeno globalizador con la orientación de políticas compensatorias, cuyas características promovieron procesos homogeneizantes y aleatorios al sistema educativo y de valores culturales de los pueblos, donde subyace la idea de que se perdió el derecho de ejercer soberanía, en relación con el control sobre su patrimonio cultural: bienes y recursos materiales, territorios, lengua, formas de organización social, conocimientos, creencias, vías de desarrollo y las lealtades necesarias.

La conformación de identidades y organizaciones en el marco de la globalización exigía la idea prioritaria de que el desarrollo no es solamente el crecimiento económico, sino que, el desarrollo debiera estar estrechamente relacionado con los niveles de bienestar sociocultural e identitario.

En este contexto, realizamos consideraciones a la razón epistémica de la inclusión en torno a las características de rezago, inequidad y exclusión que privan actualmente en los modelos educativos, volviendo los ojos hacia sus costos y alcances, de ahí, parte la idea de nuestra crítica al modelo de desarrollo de la educación, como una alternativa al desafío históricamente no resuelto.

Uno de los puntos centrales de nuestra argumentación para reformular los principios epistémicos de la inclusión y arribar a la relación entre el desarrollo social y el proyecto educativo, nos lleva a asumir que no es posible seguir pensando en la sociedad como una totalidad homogénea, debido al ritmo y desarrollo diferente de las dimensiones identitarias sociales y educativas; a la tendencia específica que las llevó a someterlas a la lógica del desarrollo capitalista a través de la elaboración y la observancia de las leyes en las que subyace su principio de organización social.

Visualizar lo anterior, implica revertir aquel principio organizador que tiene el propósito de ordenar, unificar y ejercer su dominio, para imponer el proyecto modernizador en donde las dimensiones culturales y educativas tienden a formular la inclusión de manera benévola y en plena armonía, sin considerar su condición dinámica, contradictoria, compleja y tensa.

Diálogo multicultural

La noción de sociedad multicultural ha sido reconocida con insistencia y existe consenso que vivimos en sociedades multiculturales. Sin embargo, Kymlicka (2003) apunta que, para muchas personas y gobiernos, la política de la diferencia representa una amenaza a la democracia liberal, por ello, constatamos que este concepto se utiliza en sentido tan opuesto, que es conveniente ponerse de acuerdo en su concepción epistémica.

Se han divulgado acepciones que están muy distantes de comprender el fenómeno multicultural, y están tal vez, más cerca de la defensa de lo monocultural. Según Touraine (1995), existen tesis para identificar la multiculturalidad: La primera es con la defensa de las minorías y sus derechos. La defensa de las culturas minoritarias puede parecer, a primera vista, una manifestación, pero en general, lleva en sentido contrario a una especie de fragmentación y a la hostilidad, ante la coexistencia de culturas diversas. La simple defensa de culturas minoritarias no constituye necesariamente una manifestación o conducta multicultural.

La segunda acepción, concibe lo multicultural como el inalienable derecho al respeto de la diferencia; una sociedad multicultural desde esta perspectiva es aquella que no se inmiscuye en “mis” diferencias culturales y las preserva intactas. Es una especie de *laissez faire* cultural (dejar hacer, dejar pasar) que conduce en las sociedades concretas a un relativismo cultural cargado de conflictos irresolubles. Esta postura termina en un individualismo a ultranza. Defiende la perpetuación de la diferencia cultural, pero no la multiculturalidad.

Otra visión, concibe la multiculturalidad, como la simple coexistencia indiferente entre distintas culturas, desde una tolerancia incorrectamente comprendida, considera que la sociedad multicultural, es aquella donde subsisten, en una cierta indiferencia pluralista, varias culturas. No existe interacción entre ellas, sino mera subsistencia irrelevante. Ser multicultural sería no preocuparse por el destino de las otras culturas de mi entorno.

La última versión de los fenómenos multiculturales es aquella que los asimila con el rechazo a la cultura occidental y las búsquedas antioccidentales. En los primeros años de este siglo, está en boga en diversas latitudes y actores sociales, un llamado antimoderno y antioccidental, para refugiarse aparentemente en otras culturas. Por esto, es ineludible, rechazar esta polémica (Touraine, 1995).

Estas acepciones de la multiculturalidad se han convertido en un serio obstáculo para comprender la complejidad del mundo cultural actual; se han convertido, en términos de Touraine (1995), en falsos multiculturalismos.

En nuestra argumentación sobre la concepción epistémica hay una frontera que no se puede franquear en la condición multicultural y la educación. La apertura a la alteridad como requisito de la multiculturalidad. Quien no es capaz de reconocerle a cada cultura, sus valores y pretensiones identitarias, no está preparado para asumir la multiculturalidad. Por ello, el multiculturalismo solo tiene sentido como la combinación en un territorio dado, con una relativa unidad social, de una exposición de culturas que mantienen intercambios y comunicaciones condicionados entre actores que utilizan diferentes sentidos de la vida. La coexistencia de culturas no expresa necesariamente la condición multicultural.

El principio epistémico propuesto a una experiencia multicultural modifica radicalmente nociones centrales como igualdad, diferencia y libertad. Necesitamos un principio de igualdad abierto a las diferencias y una noción de

libertad no reducida a la simple autonomía del individuo, sino como necesidad de reconocimiento, al interior de las comunidades y sus tradiciones concretas. La igualdad abierta a las diferencias presupone la aceptación de la igualdad de valor de las diferentes culturas.

Al convertirse las sociedades y los individuos en expresiones multiculturales, se plantea como exigencia no simplemente la preservación cultural, sino, el urgente reclamo del reconocimiento, respeto y convivencia de las diversas culturas.

Para fines de nuestra presentación, partimos de la idea de que toda sociedad es multicultural: como convivencia de diversas culturas (de nacionalidad o de etnia, de género, de religión, etc.) en un plano de desigualdad estructural con caracteres diferenciadores y jerarquizadores de las mismas.

La interacción entre grupos discurre, por tanto, sobre un marco de relaciones de dependencia, de sumisión, de exclusión o de discriminación. Dicho marco se alimenta, se ajusta, se actualiza, se define y redefine permanentemente, desde el sustrato social, cultural y educativo que delimita la convivencia de relaciones entre grupos y sujetos sociales.

La organización de las sociedades se ha vuelto más compleja, las estructuras sociales se volatilizan y la sociedad sólo se entiende por sus procesos, dinámicas, productos, posiciones, lenguaje o sistemas de comunicación; por esa razón, no se pueden explicar en forma independiente de su contexto. Para comprender la complejidad de la organización social, es importante estudiar la concepción de identidad, la cual, se basa en la relación entre el nosotros y los otros, en la búsqueda de reconocimiento: quiénes somos, de dónde venimos, a dónde vamos (Morin, 1999).

La cultura es un proceso continuo y complejo producto del contacto, fusión y diferenciación en relaciones, que se establecen en espacio y tiempo que conserva elementos de larga data y la incorporación de nuevos elementos históricos. El reconocimiento de la pluralidad cultural conduce al desarrollo de políticas culturales y educativas en la relación entre lo local, regional y global, porque hay matices entre ellas por el ámbito que les compete y a su interior, se gestan otras que provocan mayores contradicciones.

Es cierto que el proceso modernizador ha tenido consecuencias sociales, culturales y educativas, pero también ha contribuido a que emerja el reconocimiento de la diversidad cultural con mayor fuerza, porque estos fenómenos de integración, consolidación nacional y unificación territorial hacia la homogeneización de la diversidad multiétnica, conlleva resistencias de los grupos vulnerables que ven amenazada su identidad.

Es necesario reconstruir los vínculos y las relaciones, ante la complejidad de las formas de hacer cultura o el contacto entre imaginarios, más allá de las oposiciones entre lo global, regional o local. Para abordar la cuestión de la

identidad, no es suficiente señalar la oposición entre lo local, regional y lo global, hay que recuperar los espacios de intermediación social, cultural y política, y tener en cuenta que no todos los ámbitos y sectores sociales, son tocados por la globalización con la misma intensidad. Así, con el proceso globalizador se incrementaron los intercambios, lo que dinamiza a su vez, los procesos culturales, la construcción de identidades y la puesta en común de la multiculturalidad paralelamente a los procesos interculturales (García, 1994).

La sociedad, es un espacio en el que existen puntos de coincidencia y otros de alejamiento entre culturas; es un espacio que se comparte e interacciona no solo al interior de lo local, sino de lo regional, así como, relaciones que se han modificado en tanto se establecen los vínculos intra comunitarios y con otras regiones que finalmente se da a nivel de intercambios a todos los niveles de bienes, productos, mensajes e ideologías; estos intercambios, definen las relaciones que se establecen y las condiciones de las mismas, pero en general, son relaciones de subordinación y dominación debido a la estructura del sistema actual de intercambios desiguales (García, 2000, p. 107).

Diálogo y convivencia en la escuela

Si hablamos de inclusión social o escolar, la expresión misma nos remite a la exclusión en el marco de las instituciones. En el contexto histórico de la sociedad y de las instituciones educativas, los testimonios refieren la búsqueda de la homogenización como una forma de inclusión legal pero no legitimada, ya que, a partir del desconocimiento de las formas diversas de expresión social, cultural, lingüística, de género o física, se ejerce la exclusión formal.

Hablar de inclusión en una sociedad excluyente, nos remite nuevamente al compromiso impuesto a la escuela, de legitimar y defender en un marco de desigualdades. La democracia planteada en términos formales no es suficiente. No basta el reconocimiento formal de las instituciones para fortalecer y consolidar la inclusión escolar (Bello y Velásquez, 2010).

La conformación y organización de las escuelas se ha vuelto más compleja y tensa: sus estructuras se volatilizan, las diferencias se exageran y solo se entiende por sus procesos, dinámicas, productos, posiciones o lenguajes. Establecer el paradigma de la diversidad, la inclusión y el diálogo intercultural en el contexto sociocultural y escolar, implica generar escenarios que lo favorezcan frente a identidades que se presentan en las demarcaciones culturales y tienden a su hibridación; identidades de larga data que mantienen cierto rango de flexibilidad y en su recreación, les permite conjugar las permanencias con culturas diferentes y sus relaciones.

Se insistió en las últimas décadas en impactar todas las instituciones educativas en un ambiente incierto, en donde los normales se empezaban a sentir cercanos a aquellos que no lo eran. Se insistió en la búsqueda de modelos centrados en la integración y/o la inclusión, apegados a las recomendaciones sociales y educativas internacionales y orientadas por las políticas educativas

nacionales, más que a enfoques pedagógicos centrados en la convivencia y el fortalecimiento de las diferencias.

La coexistencia de las diferencias sociales, culturales y educativas, evidenciaron la proliferación, el recrudecimiento y la exacerbación de las tensiones. Al paso del tiempo, esos modelos centrados en la integración y/o inclusión, mostraron argumentos debatibles y débiles desde su fundamentación, que insiste en las coexistencias y la tolerancia, más que en la convivencia y el diálogo. Nuestra mirada hacia la atención de la diversidad impulsada desde los espacios institucionales supone que, las actuales prácticas pedagógicas, escolares y sociales, no pueden seguir como están y que se necesita un cambio de paradigma.

La conformación de identidades y organizaciones en el marco de la globalización exige la idea de que el propósito del desarrollo no es solamente el crecimiento económico, sino que el desarrollo debiera estar estrechamente relacionado con los niveles de bienestar. Se hace indispensable un escenario que pueda generar el diálogo cultural y educativo, crear vínculos entre sujetos, manifestar diferencias, solidaridades, resistencias, discrepancias; pero, sobre todo, que sea un marco en donde la interculturalidad sea el principio organizador que propicie el contacto entre culturas, para la reelaboración constante de las mismas y la negociación de las diferencias en el marco de la construcción de las identidades.

El reconocimiento de las diferencias y su coexistencia, mostró que no es suficientes como políticas culturales y educativas, porque hay matices entre ellas por el ámbito que les compete y a su interior, se gestan otras que provocan mayores contradicciones. Es cierto que el proceso de reconocimiento de los diferentes, manifestó avances sociales, culturales y educativos y, contribuyó a que emergiera la necesidad del Diálogo entre éstos. Sin embargo, también encubrió y legitimo procesos de discriminación y exclusión.

Los problemas de identidad y conformación del imaginario colectivo conllevan a dirimir sobre las posibilidades y los límites del papel de la cultura y la educación en las relaciones interpersonales, los movimientos sociales y su condición de marginación y exclusión. En el discurso, se reconocen los derechos a ser diferentes, a la libre determinación y a la autonomía de las comunidades escolares, pero no existe voluntad política para llevar a cabo las transformaciones en la sociedad y la escuela, para la alteridad, la otredad y la diversidad.

Es necesario reconstruir los vínculos y las relaciones ante la complejidad de las formas de hacer educación o el contacto entre imaginarios más allá de las oposiciones entre la otredad y la alteridad. Para abordar la cuestión del dialogo y la convivencia no es suficiente señalar la oposición o acercamiento entre las diferencias, ni centrar la atención entre los otros, hay que recuperar los espacios de intermediación social, cultural y educativa, y tener en cuenta que estos ámbitos, son tocados con la misma intensidad. Así, con el Diálogo y la convivencia se incrementan los intercambios que dinamizan a su vez, los

procesos educativos y culturales, la construcción de identidades y la puesta en común de la multiculturalidad paralelamente a los procesos interculturales.

El momento histórico, exige el ejercicio y la participación democrática que de respuesta a las expectativas de la diversidad de pueblos y culturas que forman parte de la sociedad. En este sentido, la cultura y la educación se convierten en propósito y base social del desarrollo, como la realización de la existencia del ser humano en forma integral, como la posibilidad de que la cultura pueda enriquecerse y desarrollarse como fuente de progreso y creatividad; como una posibilidad, no solo de construir el desarrollo, sino la vida misma en todas sus dimensiones.

La tensión que provoca el encuentro alternativo entre la diversidad, no se superará sin generar cambios importantes en torno a los procesos educativos, culturales y sociales. Las sociedades constituidas a partir de la multiculturalidad y de la interculturalidad, han planteado un papel importante en el debate sobre las políticas educativas y sobre el destino de las instituciones.

La estructuración de las demandas educativas como alternativas posibles y su nivel de crecimiento en torno a la organización, permitirá a los colectivos escolares y a sus actores, insertarse en los escenarios del diálogo, acuerdos y convivencia. La organización educativa de las sociedades se ha vuelto más compleja y se entiende por sus procesos, dinámicas, productos, posiciones, lenguaje o sistemas de comunicación.

Asistimos a un proceso educativo que nos permite concebir la utopía de movilizar a las comunidades escolares con opciones diversas, en un proceso de participación, diálogo y convivencia.

Los grupos sociales excluidos, marginados y expulsados del sistema educativo ayer, han luchado por encontrar espacios en torno a su diversidad educativa y cultural hoy, para permanecer, manifestarse y ser escuchados, para acceder al diálogo que les permiten definirse, movilizarse, afirmar su cultura, su identidad y dar sentido a su vida.

Se aspira a un modelo educativo alternativo que responda a las expectativas de la población, desarrollar procesos educativos y culturales que las comunidades reconocen como legítimos y les asegure la construcción de su experiencia social e histórica. Los cambios y transformación en la educación no son únicamente medidas técnicas, operativas, o didácticas; los procesos de cambio, convivencia y diálogo son irreversibles.

La pedagogía de la convivencia conforma la búsqueda de proyectos alternativos, emergentes y prospectivos por parte de las comunidades educativas, con el propósito de revertir buenas intenciones institucionales, pero limitadas en su acervo conceptual y metodológico. La pedagogía de la convivencia ha sido un proyecto en construcción, una tarea que ha requerido muchas manos, muchos saberes, muchas historias de vida, muchas inteligencias, muchas genialidades, las cuales, no han sido apreciadas y recuperadas, por lo que todavía está marcada

como un proyecto inconcluso.

Criticamos los caminos gubernamentales impuestos en la sociedad y las escuelas, las cuales, caminaron por senderos de crisis e inequidad en su atención a la diversidad, en los que les ha sido difícil salir y sobre todo, de fundamentar y postular paradigmas sobre la inclusión que permitan expresar nuevas y diferentes representaciones sociales para trabajar en y para la diversidad. Postularon cambios de paradigma (al menos de manera explícita) y siguieron apegadas a modelos homogenizantes tras una impresionante retórica curricular.

Las escuelas constituyen contextos caracterizados por la diversidad de sus alumnos, reflejos, a su vez, de la sociedad cada vez más diversa. Los estudiantes son hoy más heterogéneos en su composición cultural, étnica, lingüística, de clase, de género, de capacidad. La presencia de grupos con sus correspondientes perspectivas culturales y religiosas, de alumnos con alguna discapacidad, o que provienen de familias con graves problemas sociales y económicos etc. constituye una realidad que no es irrelevante a lo que acontece en las escuelas.

Se concibe una nueva escuela que no sólo dé respuestas, sino que también enseñe a hacerse preguntas, que mire al pasado y también integre el futuro, no excluir a nadie de la formación a la que tienen derecho por razones de justicia y democracia. También se reclama esa mirada amplia sobre la diversidad, la diferencia y los fenómenos de exclusión por parte de la justicia social y la educación. Su planteamiento gira en torno a la importancia de hacer de las escuelas instituciones justas.

Cuando el funcionamiento en la escuela se articula sobre una lógica individualista, se corre el riesgo de ofrecer un currículo y enseñanza que, a la postre no será sino una mera agregación de actuaciones dispersas y escasamente coordinadas. El planteamiento de una escuela que no excluya conlleva cambios profundos en la sociedad y la institución. Tales cambios incluyen los supuestos, principios, creencias y valores vehiculados por la acción pedagógica, los lenguajes utilizados, así como, las normas no escritas.

Educar en la diversidad implica que se asuma la igualdad como un valor, que permite la mejora de la sociedad y de sus componentes, facilitándoles la elección de sus propios caminos para su desarrollo y bienestar. El ser diferente no marca las líneas respecto a sus oportunidades, incluyendo la igualdad de condiciones en que se recibe educación mediante la oferta curricular.

Se realizan consideraciones en torno a las características de inequidad y exclusión que privan en el sistema educativo nacional, volviendo los ojos hacia sus costos y alcances. No es posible seguir pensando a la educación como una totalidad homogénea, debido al ritmo y desarrollo diferentes de las dimensiones sociales, a la tendencia específica que lleva a someter a éstas, a la lógica nacional de las leyes en las que subyace el principio de organización social.

CONCLUSIONES

El Estado mantiene una línea que parte de ignorar la diversidad a partir de sus viejas concepciones epistémicas sobre inclusión, compensatorias y focalizadoras, situación que se expresa en las restricciones de políticas sociales, culturales y educativas gubernamentales sobre los derechos humanos, educativos, lingüísticos y culturales.

Se hace indispensable resignificar el principio epistémico conceptual de la inclusión y un escenario que pueda generar el intercambio cultural, crear vínculos entre sujetos, manifestar diferencias, solidaridades, resistencias, discrepancias; pero, sobre todo, que sea un marco en donde la interculturalidad, sea el principio organizador que propicie el contacto entre culturas, para la reelaboración constante de las mismas y la negociación de las diferencias en el marco de la construcción de las identidades.

Los problemas de la inclusión, interculturalidad, identidad, etnia, nación, raza, cultura, genero, religión y discapacidades, así como, la conformación del imaginario colectivo, conllevan a dirimir sobre las posibilidades y los límites del papel de la cultura en los movimientos sociales, la condición de marginación y la pobreza. En el discurso de las políticas de inclusión, se reconocen los derechos y legislaciones, pero no existe voluntad política para llevar a cabo las transformaciones en la sociedad y el Estado, para ponerlos en práctica.

La trascendencia de los postulados interculturales e inclusivos de los grupos sociales, en su lucha por el reconocimiento de sus derechos sociales, culturales y educativos y el cumplimiento de los mismos, no se limita al ejercicio del proceso de la gestión administrativa, como única vía del ejercicio de la democracia, su perspectiva, tiende a generar redes de participación más amplias, en donde esté presente la pluriculturalidad y dé cabida a todos los puntos de vista; se articule la defensa de la identidad, con la búsqueda de la participación democrática, lo cual, implica un nuevo contrato social con base en la participación de éstos últimos, en el diseño de las políticas públicas. Esboza así, los planteamientos de una globalización alternativa.

Se vive, en sociedades diferenciadas y jerarquizadas, en contraposición con la idea de inclusión y homogeneidad expresada en los imaginarios de la igualdad ciudadana, por ello, es preciso articular la búsqueda de la identidad, con la búsqueda de la participación democrática. Los retos de la conformación de la ciudadanía, llevan a enriquecer la identidad de la cultura en su pluralidad y expresiones y junto con ello, a proyectar las culturas locales y comunitarias en todos los espacios, como parte de la estrategia de las políticas que se adopten, no solo desde el punto de vista de generar igualdad de oportunidades y compensación de diferencias, sino, como un compromiso que conduzca hacia un desarrollo equilibrado, bajo la cohesión (que no homogeneización) de grupos y la participación activa del Estado, que compense en equidad de oportunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la Globalización*. Ed. Paidós, Barcelona.
- Bello, J. (2010a). De la Educación Bilingüe Bicultural, a las Universidades Interculturales en México. En Sandoval Forero, E. A., Guerra García, E. y Contreras Soto, R. (Coord). *Políticas Públicas de Educación Superior Intercultural y Experiencias de Diseños Educativos*. <http://www.eumed.net/libros/2010e/830/index.htm>
- Bello, J. (2010b). El Derecho de los Pueblos Indígenas a una Educación Diferenciada, en el Marco de los Acuerdos Internacionales. En Dietz, G., Hernández, R. y Contreras, R. (Coord). *Pluriculturalidad y Educación* (Tomo III). [htm://www.eumed.net/libros/2010d/801](http://www.eumed.net/libros/2010d/801)
- Bello, J. y Salgado, R. M. (Coord). (2010). *Espacios interculturales en la América Latina del Siglo XXI*. Ed. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bello, J. y Velásquez, E. (Comp). (2010). *La Educación Intercultural en el Contexto de la Diversidad y la Inclusión*. Castellanos Editores.
- Berman, M. (1994). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Siglo XXI Editores.
- Bonifacio, E. N. C., Zuta, P. M., González, Y. S., & Rivas, P. de la C. R. (2024). Interactive Experiential Model for the Development of Digital Teaching Competence in Regular Basic Education. *Revista Conhecimento Online*, 1. <https://doi.org/10.25112/rco.v1.3507>
- Cantón Balcázar, AL. (2024). El estado de las habilidades ciudadanas en estudiantes universitarios de Chile, Colombia y México. *Región Científica*, 3(1). <https://doi.org/10.58763/rc2024244>
- Flores, V. (1999). *Crítica de la globalidad. Dominación y liberación de nuestro tiempo*. Ed. FCE
- García, N. et al. (1994). *De lo Local a lo Global. Perspectivas desde la Antropología*. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- García, N. (2000). *La globalización Imaginada*. Ed. Paidós.
- Ianni, O. (1996). *Teorías de la globalización*. UNAM/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/Siglo XXI
- Ianni, O. (1999). *La sociedad Global*. Siglo XXI Editores.
- Kymlicka. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. <http://www.oup-usa.org/docs/0198290918.html>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Sax-Fernández, J. (1999). Globalización e imperialismo. En Sax-Fernández, J. (Coord). *Globalización: crítica a un paradigma*. UNAM/Plaza y Janes.
- Touraine, A. (1995a). *Crítica de la modernidad*. Ed. FCE.
- Touraine, A (1995b). *¿Qué es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas*. Acta.
- UNESCO. (1999). *Informe mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercado*. Ediciones UNESCO/Acento Editorial/Fundación Santa María.
- UNESCO. (2010). *Informe sobre la Educación para Todos en el Mundo –“Llegar a los marginados”*. UNESCO.
- Wallerstein, E. (1996). *Después del liberalismo*. UNAM/Siglo XXI Editores.

CAPÍTULO III. DE LA INCLUSIÓN SOCIAL A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. UN ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO EN AMÉRICA LATINA

Ramón Rivero Pino

rriverop@upse.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-3035-2993>

Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

Yosbel Hernández de Armas

yhernandez@upse.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4583-4215>

Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

Luis Ernesto Paz Enrique

luisernestopazenrique@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9214-3057>

Universidad Nacional Autónoma de México, México

RESUMEN

Los autores del presente capítulo, presentan una síntesis analítica del tratamiento que en la Literatura Latinoamericana y del Caribe han recibido los campos científicos inclusión educativa y educación inclusiva, para lo que, se recurre al estudio bibliométrico como recurso metodológico, como parte del cual, se siguieron los siguientes pasos: selección de las fuentes de información, determinación de la dimensión espacial y temporal, una estrategia de búsqueda, la normalización de los datos y su procesamiento y análisis a partir de indicadores bibliométricos seleccionados. Los resultados evidencian que se trata de dos campos, cuyos objetos aparentan ser difusos y escasamente delimitados en su contenido, lo que permite afirmar que, al menos en América Latina y el Caribe, en el tiempo seleccionado (12 años) y en el espacio determinado para la búsqueda (base de datos SciELO), se trata de campos que están aún en procesos de configuración, lo que se expresa en su uso indistinto. Sin embargo, la sistematización conceptual realizada ofrece elementos de análisis en relación con las semejanzas, diferencias y potencialidades teóricas de ambos constructos.

INTRODUCCIÓN

El abordaje investigativo de la inclusión educativa universitaria constituye un aspecto de importancia para el perfeccionamiento de la labor de las instituciones de Educación Superior (Mogrovejo Andrade, 2022). Desde el punto de vista

teórico, facilita la comprensión de ese proceso, aporta conocimientos, tendencias y permite visualizar desafíos. Metodológicamente, ofrece vías cuya aplicación puede efectivizar el tratamiento de la diversidad, la equidad, la inclusión y la justicia social y educativa en particular.

El examen de la literatura científica internacional permite identificar la existencia de enfoques diferentes (algunos contrapuestos) respecto a qué entender por inclusión educativa. Un lugar especial en esas perspectivas, lo ocupa la relación entre los conceptos educación inclusiva e inclusión educativa. Una primera impresión de los autores a la luz de esas lecturas da cuenta de al menos dos rutas epistémicas principales. La primera, asociada al concepto inclusión social derivado del pensamiento social, fundamentalmente filosófico, sociológico y económico, cuyos presupuestos teóricos se aplican al área de la educación. La segunda, centrada en el debate educativo-pedagógico acerca de la evolución histórica de las categorías discapacidades, necesidades educativas especiales, integración educativa y finalmente educación inclusiva. Pareciera que, determinados usos del término inclusión educativa desde el referido recorrido conceptual en el campo de la educación, han generado una visión crítica sobre este.

Desde la perspectiva teórica que asumen los autores, las investigaciones sobre inclusión educativa universitaria amplían el entendimiento de cómo las instituciones universitarias debían ser entornos de inclusión social hacia dentro y fuera, comprendiendo la misión fundamental que tienen las universidades respecto al desarrollo, más allá de los apellidos que se le adjudiquen a este. Estas investigaciones aportan teorías, conceptos y modelos que ayudan a cuestionar y redefinir las concepciones tradicionales de la educación superior.

Desde un punto de vista metodológico, estas investigaciones deben fomentar el abordaje de la interseccionalidad, la participación activa de los actores, la colaboración y los proyectos de autodesarrollo comunitario, no limitando este último concepto a lo taxonómico, de manera que, el derecho a la educación superior de calidad no sólo signifique goce a nivel individual, sino que, impacte en el mejoramiento de las condiciones de vida y el bienestar colectivo, lo que implica el diagnóstico crítico, la prospectiva, las propuestas de cambio de la realidad compleja y desafiante que viven nuestros pueblos.

En la base de estos presupuestos se encuentra la cuestión de la diversidad y la discriminación, aspectos que, no obstante, sus desarrollos teóricos, en la práctica de muchas instituciones educativas continúan siendo mal tratados. Acerca del primero de ellos, se asumen esencialmente los puntos de vista de Rivero, Andino y Padilla (2022). En relación con el segundo, se privilegian los puntos de vista de Álvarez (2019), específicamente en el tratamiento de los constructos discriminación oculta, discriminación inconsciente, discriminación indirecta y discriminación inversa, así como, en lo relacionado con las acciones positivas.

Recorrido histórico del término inclusión social. Un antecedente esencial

El término inclusión social ha experimentado un recorrido conceptual a lo largo del tiempo, reflejado en su relación con otras categorías como pobreza, exclusión social, derechos humanos, participación y desarrollo sostenible. Su consolidación, el consenso alrededor de su uso, expresa los aspectos que lo distinguen, que marcan su sello particular. Destacan en ese recorrido sus antecedentes vinculados al enfoque de bienestar social de las décadas de 1950 y 1960, cuando el análisis social giraba en torno a la provisión de servicios básicos y la garantía de seguridad a las personas en situación de pobreza. En la siguiente década la inclusión social fue vista como derecho de las personas a participar en la sociedad sin prejuicio de características personales. Se prestó atención a la idea de las capacidades como base para la reflexión acerca del bienestar y la inclusión.

Durante las décadas 1990 y 2000, el término inclusión social se consolidó como una noción central en la discusión sobre pobreza y desigualdad. La atención se centró en identificar grupos excluidos, como personas con discapacidades, minorías étnicas, migrantes y otros grupos marginados. Se hizo hincapié en la necesidad de promover la participación activa y equitativa en la sociedad como expresión de las capacidades humanas. Sen (1999), Nussbaum (2012) y Oyarzun, (2019) continuaron destacándose en esta etapa, enfocándose en la desigualdad y la participación, así como lo hacía Robert Putnam sobre el capital social y la importancia de la participación cívica para la inclusión social.

Según Silver y Miller (2002), la Unión Europea a finales del siglo xx desempeñó un rol fundamental en el tratamiento del término inclusión social al problematizar el término exclusión social. Tanto para este organismo internacional como para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el empleo y los niveles de ingresos como elementos centrales de la integración socioeconómica son los factores más vinculantes al proceso de inclusión social.

Una posición avanzada y activa en el análisis de este tema ha ocupado la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Desde aquí se visualiza la inclusión social apegada también a la cohesión social, sin embargo, se le concede importancia a los mecanismos objetivos y subjetivos asociados al desarrollo, lo que se manifiesta en que, no se limita la inclusión a la adaptación de las personas a las estructuras, sino que reconoce la responsabilidad del sistema social para el logro de la incorporación de la sociedad a las exigencias del desarrollo, su autodeterminación (Ottone & Sojo, 2007).

En el siglo XXI el enfoque de inclusión social se volvió más integral y multidimensional. Abordó factores estructurales, como la discriminación, la exclusión social y las barreras económicas. La inclusión social pasó a estar vinculada con la diversidad, la igualdad de género, el acceso a la educación, el empleo digno, la participación cívica y la justicia social. En las últimas décadas, la inclusión social ha adquirido un carácter global y se ha integrado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. La Agenda 2030 reconoce la importancia de no dejar a nadie atrás y aboga por la erradicación de la

pobreza, la promoción de la igualdad y la construcción de sociedades inclusivas y sostenibles, aspectos verificables en informes de la ONU sobre Desarrollo Sostenible, documentos que enfatizan la necesidad de promover la inclusión en los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En resumen, el término inclusión social ha evolucionado desde un enfoque de bienestar hacia un enfoque de derechos humanos, y finalmente, hacia un enfoque integral y multidimensional que busca abordar las desigualdades y promover la participación activa de todos los individuos en la sociedad. Esta evolución refleja un cambio en la comprensión de las dinámicas sociales y la importancia de la igualdad de oportunidades y la justicia social.

Las ideas expuestas permiten a los autores coincidir con la Agencia Mexicana de Cooperación para el Desarrollo, la Presidencia de la República y el PNUD (2015) en que, la inclusión social es un constructo teórico, un instrumento que facilita el análisis social que, no refiere a grupos sociales particulares, sino a las relaciones de todos los grupos con la sociedad. Se trata de un proceso sistemático y permanente de las sociedades para hacer cumplir, respetar y proteger los derechos humanos de todos los individuos de una sociedad por medio de la garantía de condiciones de igualdad, con independencia del origen social de las personas. Esta posibilidad de acceso a ciertas relaciones sociales está profundamente mediada, en primer lugar, por los derechos humanos y por la forma en que estos derechos son respetados, protegidos y cumplidos por el Estado; en segundo lugar, por las opciones que brinda el mercado y la (in)seguridad jurídica que se encuentra detrás de las transacciones económicas; y en tercer lugar, por los lazos y las relaciones de colaboración o cooperación, que son la fuente básica de la cohesión y el capital social en las sociedades contemporáneas.

Rivero *et al.* (2022) plantean que la inclusión educativa es el proceso que potencializa la diversidad como valor enriquecedor de la educación universitaria y expresa la capacidad de las instituciones educativas de garantizar el pleno ejercicio de los derechos sociales, económicos y culturales de estudiantes, docentes y trabajadores; su acceso, permanencia, participación, vínculo solidario y la apropiación de resultados, dando respuesta a través de diversos mecanismos a las necesidades educativas de todas las personas.

Esto conlleva a que las instituciones de educación superior deban orientarse hacia procesos que aprovechen las potencialidades individuales de los educandos como un activo valioso. En su función de agente de cambio y promotor de transformaciones, estas instituciones tienen la responsabilidad de cumplir la función inclusiva, lo que, a su vez, exige del rol activo de diversos actores, no solo los educacionales (Espinoza y Tinoco, 2016).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: UNESCO (2017) expresó que en la región existe una inquietud marcada en garantizar el acceso a una educación de alta calidad para todas las personas, sin distinciones discriminatorias, con un enfoque especial en los grupos más

vulnerables. Para llevar a cabo estas metas de integración y justicia, es esencial integrar en las políticas educativas los conceptos de igualdad y participación, lo cual implica emprender una serie de acciones que abarcan: la participación estudiantil, el reconocimiento de la diversidad como valor, el tratamiento de las barreras inclusivas, la formación docente, el trabajo intersectorial e interdisciplinario y lo comunitario como cualidad del desarrollo.

Educación inclusiva: ¿Un constructo teórico que supera el alcance del término inclusión educativa?

Durante las décadas 1960 y 1970, la educación inclusiva tuvo su primer antecedente en la respuesta a las críticas a la segregación de estudiantes con discapacidad en escuelas especiales. El modelo médico de la discapacidad, que vio a las personas con discapacidad como enfermos a ser tratados por profesionales de la salud, comenzó a ser cuestionado. Posteriormente, la noción de necesidades educativas especiales se presentó, resaltando la importancia de adaptar la educación para abordar las diversas necesidades de los estudiantes. Un momento muy importante en los orígenes del concepto educación inclusiva fue en el que se implementaron políticas y estrategias denominadas como integración educativa. A finales de los años 80 y principios de los 90, se produjo un cambio significativo hacia la educación inclusiva en muchos países, respaldado por investigaciones y campañas de defensa de los derechos de las personas con discapacidad.

La Declaración de Salamanca en 1994 fue un hito importante al establecer la educación inclusiva como un objetivo fundamental para todos los niños, independientemente de sus diferencias. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006 reforzó los principios de educación inclusiva y abogó por un sistema educativo accesible y de calidad para todas las personas. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU incluye el objetivo de educación inclusiva y equitativa, resaltando la importancia de asegurar que nadie se quede atrás.

La educación inclusiva se ha ampliado para incluir no solo a estudiantes con discapacidad, sino también a aquellos de diversos orígenes culturales, lingüísticos y socioeconómicos. La educación inclusiva busca no solo la participación de todos los estudiantes en el sistema educativo regular, sino también su éxito académico y bienestar. Implica la adaptación del currículo, la infraestructura y las prácticas pedagógicas para atender las necesidades de todos los estudiantes. Se enfoca en promover ambientes de aprendizaje que celebren la diversidad y fomenten la colaboración y la comprensión entre estudiantes.

Para Delgado (2019) la educación inclusiva debe comprenderse, según nuevos retos de trabajo, en función de las necesidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Estas no son etiquetadas en ningún momento por el docente, pero sí son atendidas con diferentes acciones. Se dan en un ambiente de calidez para los docentes y estudiantes. Busca lograr en todos los estudiantes su presencia,

participación y éxito académico en los diferentes niveles educativos (p. 23).

Ocampo afirma que:

La educación inclusiva no se reduce a la situación de discapacidad y de necesidades educativas especiales.

La educación inclusiva pretende la transformación y actualización de todos los campos de la pedagogía, especialmente la didáctica, el currículo y la evaluación, los cuales son la base de la constitución de los saberes pedagógicas de cada educador.

La educación inclusiva necesita de una construcción teórica capaz de sentar sus bases conceptuales, teóricas y metodológicas según la naturaleza de las tensiones del nuevo siglo.

La educación inclusiva es un modelo que asume la heterogeneidad y la diversidad de todas las personas. La diversidad es su fundamento antropológico pues explica que todos los ciudadanos somos diferentes y eso es lo normal, lo anormal es pensar que todos somos iguales. Mientras que la heterogeneidad es el fundamento psicológico y explica que todas las personas experimentan situaciones, dimensiones y habilidades diferentes para aprender. El aprendizaje no es algo estático depende el lugar que cada persona habita en este mundo.

En el enfoque de educación inclusiva se reconoce la necesidad de re-fundar la educación especial y que la educación para todos es una declaración política surgida en la conferencia de 1990 y reafirmada en Dakar en el 2000. (2015, pp. 21-22)

Para Moliner (2013) la definición estratégica de educación inclusiva contiene como aspectos principales su carácter de proceso de búsqueda de respuestas a los desafíos de la diversidad, capitalizar a ésta en función del aprendizaje. En adición se encuentra la identificación y eliminación de barreras a través de la planificación y la incorporación de la participación y los resultados de todos los educandos, ofreciendo una especial atención a los grupos en riesgo de marginación. Se han notado tres elementos básicos para el logro de la educación inclusiva: la cultura, las políticas y las prácticas.

Respecto a la cultura, Jiménez y Mesa (2020) la comprenden como formas de vida que se expresan a través de los valores y la interacción de las personas. No se conceptualiza como una totalidad absoluta que se perpetúa y determina los comportamientos de sus integrantes, sino que es un proceso dinámico, en constante cambio y transformación realizado por los integrantes de la comunidad, por sus historias, ideología, contexto, acciones, creencias y valores. En tanto políticas de inclusión educativa los autores Paz y Silva (2021) consideran que son todos aquellos elementos legales y distintos mecanismos que facilitan generar una verdadera

inclusión en los espacios educativos. De igual manera, propician la creación de una serie de apoyos en busca de atender las necesidades de cada estudiante.

San Martín *et al.* (2020) refieren que las prácticas inclusivas tienen como base la reflexión del qué y cómo se enseña y aprende en la escuela. Se relaciona con la gestión pedagógica e implica la planificación, implementación y evaluación de clases. Desde esta dimensión es necesario ver a los/as estudiantes como aprendices activos y críticos de sus propios procesos de aprendizaje. Además, instala el desafío del trabajo colaborativo como elemento primordial para el aprendizaje.

La síntesis que presentan Kerexeta *et al.* (2022) a partir de los aportes de varios autores, reconoce como elementos más significativos de la educación inclusiva. Esto incluye las acciones y estrategias basadas en el reconocimiento de la igualdad de derechos de todo el alumnado y el trabajo en función de sus necesidades. En adición está el reconocimiento, respeto y respuesta a sus necesidades con enfoque de justicia social y la necesidad de la eliminación de barreras a la participación y logros de una educación de calidad. Destacan la significación del índice de inclusión y del diseño universal de aprendizaje.

Lo metodológico desempeña un rol esencial en la educación inclusiva. La metodología inclusiva se refiere a un enfoque educativo y social que busca garantizar la participación y el aprendizaje de todas las personas, sin importar sus diferencias o capacidades. Esta metodología se basa en el principio fundamental de que todos los individuos tienen el derecho de acceder a una educación de calidad y a participar plenamente en la sociedad (Quesada, 2021). Delgado y Gairín (2021) en su propuesta de modelo social para la educación inclusiva, consideran que: “el desarrollo de ese modelo aborda una atención basada en las limitaciones que genera la misma sociedad, los servicios apropiados y una adecuada atención educativa” (p. 105). Lo que significa que no se niegan los problemas existentes dentro de una sociedad, sino que se los debe situar como parte de ella.

La inclusión educativa es un proceso que no solo previene la discriminación a través de la convivencia con la diversidad (Amaro, 2017). Busca que se genere la misma oportunidad de desarrollo a partir de ello, brindando las mismas herramientas, así como conocimientos a todos. En consecuencia, a medida de sus posibilidades aprenderán y les permitirá ocupar el lugar que les corresponde dentro de la sociedad. Esta autora hace referencia al uso diferenciado de los términos inclusión educativa y educación inclusiva. Reconoce que para algunos autores el término correcto es educación inclusiva porque el sustantivo debe ser ocupado por la educación y el adjetivo por la inclusión, ya que, a final de cuentas, se habla de ámbitos escolares.

En la lógica del presente análisis los autores abogan por el uso indistinto de los conceptos inclusión educativa y educación inclusiva. La inclusión social abarca todos los aspectos de la vida de una persona en la sociedad y busca eliminar barreras en diversos entornos como la educación, el empleo y la participación

social. La inclusión educativa o educación inclusiva se enfocan específicamente en garantizar el acceso, la permanencia y el éxito académico de todos los estudiantes dentro del sistema educativo. Ambos conceptos están relacionados y contribuyen a una sociedad más equitativa y justa.

La UNESCO (2020) por ejemplo utiliza el término inclusión en la educación. Al respecto refiere que el reto de la inclusión parece a veces variar según los países o grupos a causa de factores contextuales. Entre estos se encuentra la política, los recursos y la cultura; pero en realidad el reto es el mismo independientemente del contexto. Los sistemas educativos deben tratar a todos los educandos con dignidad a fin de superar las barreras, elevar el nivel alcanzado y mejorar el aprendizaje. Los sistemas no deben etiquetar a los educandos, una práctica adoptada con el pretexto de facilitar la planificación y la impartición de las respuestas educativas. La inclusión no puede lograrse integrando a los grupos uno a uno. Los educandos tienen identidades múltiples e interrelacionadas. Además, “ninguna característica está asociada a una capacidad predeterminada de aprender” (p. 10).

Chiluisa (2022) señala que en América Latina persiste un tabú incierto y un desafío constante en la mejora de los sistemas estratégicos y formativos profesionales dentro de las comunidades universitarias. La implementación de enfoques para la futura evolución hacia una educación inclusiva se ha visto restringida por factores sociales, políticos y culturales. La colaboración en equipo, la participación activa y el respeto hacia las opiniones y diferencias individuales continúan siendo aspectos fundamentales en la historia de la humanidad y el progreso de las ciencias sociales.

La inclusión educativa y social constituye un tema que engloba la totalidad del ciclo de vida, así como los cambios y las evoluciones que experimenta el ser humano. Este aspecto debe considerarse esencial en la formación humanitaria, debido a su profundo impacto en el conocimiento social, los valores y el reconocimiento de individuos en los entornos educativos universitarios, comunitarios y rurales. En adición, se reconoce como una estrategia fundamental en la lucha continua contra los sistemas de exclusión, desempeñando un papel mediador en la resolución de complejos procesos multidimensionales relacionados con ámbitos políticos, económicos y jurídicos. Un énfasis particular recae en los derechos individuales (Periche *et al.*, 2022).

Clavijo & Bautista (2019) indican que en los últimos años la educación inclusiva ha puesto su enfoque en la exploración y la renovación a través del análisis en diferentes niveles educativos: desde la escuela primaria hasta la educación superior. A lo largo de la historia, las investigaciones científicas han brindado aportes que han generado nuevas mentalidades. Lo anterior se traduce en cambios en la perspectiva de las sociedades con respecto a la relevancia de permitir el acceso a la educación para diversos grupos sociales. Este enfoque contribuye a la formación de profesionales que están comprometidos con la realidad, la humanidad y el respeto por las diferencias sociales a amplios aspectos

como género, nivel socioeconómico y discapacidad

Conforme a Paz (2020), la inclusión adquiere un papel esencial en el desarrollo de instituciones educativas, con el propósito de eliminar la discriminación y la opresión para así lograr un sistema educativo que sea aplicable para todos. Esto implica que se establece como primordial la promoción de la igualdad participativa y la no discriminación en sintonía con una sociedad justa y democrática. En el contexto de la educación inclusiva para niños y jóvenes con discapacidades es necesario realizar cambios en el sistema educativo para garantizar la igualdad de oportunidades.

Según Bartolomé *et al.* (2021) la inclusión educativa implica esfuerzos dirigidos hacia los derechos de todas las personas en el ámbito educativo, formando parte de los objetivos y políticas fundamentales de organismos educativos globales y gobiernos nacionales. Garcés *et al.* (2022) plantea que la inclusión educativa en el ámbito universitario abarca mucho más que simplemente acceder a servicios educativos para todas las personas. Se trata del derecho de tener oportunidades que permitan a la sociedad en su conjunto aceptar y comprender, eliminando cualquier barrera que impida el aprendizaje y la convivencia. Además, señala que la inclusión educativa implica la internalización de valores en todos los procesos educativos, lo cual se vincula con mantener un compromiso social que esté dispuesto a abordar diversas necesidades, contribuyendo así a un desarrollo humano adecuado.

Valdés *et al.* (2019) señalan que establecer escuelas inclusivas constituye un desafío considerable. Los obstáculos que se presentan son numerosos y no se limitan únicamente al entorno escolar. Se extienden a factores externos, como la interacción con las políticas educativas, la preparación de los docentes y la disponibilidad de recursos, entre otros aspectos. Se argumenta que las políticas educativas deben ser adaptadas para abrazar la mentalidad inclusiva como un componente esencial del conocimiento sobre la inclusión. Este enfoque debe ser gestionado mediante un liderazgo escolar comprometido

Espada *et al.* (2019) indican que una gran cantidad de estudiantes enfrentan dificultades cuando no se toma en consideración la variabilidad de los procesos educativos. Aunque en algunas circunstancias se aborda la diversidad cultural o étnica, existe una omisión de aspectos como las diferencias en el funcionamiento individual de las personas. Esto puede llevar a la exclusión de ciertos individuos. Las distintas comunidades, etnias y culturas poseen normas, valores, creencias y comportamientos diversos los cuales rara vez se integran en el entorno escolar. Esto puede restringir sus oportunidades de aprendizaje y participación e incluso conllevar a situaciones de exclusión y discriminación.

Existe en la literatura científica publicada un vacío teórico sobre los campos científicos inclusión educativa y educación inclusiva en el ámbito universitario. Esto se observa en los descriptores o términos de indización empleados fundamentalmente en los artículos que abordan estas dos áreas del conocimiento. En consecuencia, no existe una claridad epistemológica de ambos términos y campos, siendo visible en la socialización de conocimientos en América Latina

y el Caribe. Se planteó como objetivo del estudio: identificar las tendencias de los campos científicos inclusión educativa y educación inclusiva en el ámbito universitario a partir de su producción científica en América Latina y el Caribe.

DESARROLLO

El estudio clasificó como descriptivo, longitudinal-retrospectivo, no experimental y mixto predominantemente cuantitativo. La muestra seleccionada clasificó como no probabilística intencional. Se tuvieron en cuenta tres criterios de inclusión para su determinación. En primer lugar, la fuente de información que se enmarcó en los registros localizados en la base de datos SciELO, por su cobertura geoespacial. En segundo lugar, el alcance temático que tomó como referente la producción científica de las temáticas inclusión educativa universitaria y educación inclusiva universitaria. Por último, se consideró el período de tiempo: 2010-2022 para poder analizar las tendencias en la producción científica de esos temas y poder visualizar tendencias. En el estudio exploratorio realizado para la obtención de antecedentes se identificaron investigadores líderes y estudios que contribuyeron a fundamentar las relaciones entre los campos mencionados.

El método principal para la recolección de datos e información fue el bibliométrico. Se utilizó como método especializado de las ciencias de la información. Para el análisis de la producción científica se siguen los pasos:

1. Selección de las fuentes de información: la base de datos SciELO por almacenar la mayor cantidad de producción científica de América Latina y el Caribe. Es una plataforma legitimada en el ámbito investigativo y constituye la tercera en relevancia a nivel internacional. A partir de la búsqueda de información se tienen tres bases de datos bibliográficas, la mayor con 74 registros.
2. Dimensión espacial y temporal: se enmarcó en la producción científica comprendida en el período entre el 2010 y 2022, permitiendo analizar doce años de estudios sobre los campos científicos: 1) inclusión educativa universitaria y 2) educación inclusiva universitaria.
3. Estrategia de búsqueda: para localizar la producción científica se trazaron como estrategias de búsqueda las siguientes combinaciones: 1) Inclusión AND Educativa AND Universitaria (39 resultados) y 2) Educación AND Inclusiva AND Universitaria (34 resultados).
4. Normalización de los datos: a normalización de las palabras clave se realizó teniendo en cuenta la sinonimia y la homonimia. Se realizó un procedimiento manual utilizando para ello el Tesoro de la Unesco en correspondencia con el carácter interdisciplinar de las categorías analizadas. Se eliminaron todos los duplicados y documentos que no tenían relación con las categorías. Se realizó el control de autoridades fundamentalmente

en lo referido a apellidos. Existían nombres de revistas y editoriales en siglas, aspecto que debió normalizarse. Además, en el campo label del EndNote X7 se le asignó el nombre de las instituciones y en el campo call number se ubicaron a los países, con el objetivo de crear gráficos.

5. Procesamiento de los datos: el cálculo de los indicadores seleccionados y su representación se realizó mediante el programa Microsoft Excel de Microsoft Office 2007, además del EndNote X7. Se empleó además el sitio Web: <https://worditout.com/> y se utilizaron los softwares: VOSviewer_1.4.0, Bibexcel_2012-02-06, Ucinet_6.123 y NetDraw_2.158.
6. Los indicadores bibliométricos seleccionados fueron:
 - Indicador productividad por años.
 - Indicador autores más productivos: atendiendo al nivel de productividad presentado por los autores identificados dentro de la muestra estos se clasifican en tres grupos: 1) grandes productores: producen 10 o más comunicaciones, 2) medianos productores: producen entre cinco y nueve comunicaciones y 3) Pequeños productores: producen entre una a cuatro comunicaciones

Indicador índice de transitoriedad: La forma de cálculo es la siguiente:

$$IT = \frac{AT}{Ta} \times 100 \%$$

Donde AT: Autor transitorio

Ta: Total de autores identificados en la muestra

- Indicador países más productivos.
- Indicador revistas más productivas.
- Indicador productividad por áreas temáticas.
- Indicador mapa de palabras: constituye una forma de visualizar los resultados a partir de la densidad, frecuencia o preponderancia de unos términos sobre otros. Para la realización de la nube de etiquetas en los resúmenes y títulos se empleó el sitio web: <https://worditout.com/>
- Indicador productividad por palabras clave: se define como la cantidad de veces que una misma palabra clave es empleada para indizar artículos dentro de la muestra analizada en cada año. Los resultados se visualizan a partir de la representación multivariada por densidad de palabras clave, esto se realiza con el apoyo del software VOSviewer_1.4.0.
- Indicador índice de coautoría: está dada por la colaboración, la cual depende de los hábitos o comportamientos en las investigaciones. La fórmula de cálculo es la siguiente:

Índice de coautoría = $\frac{\text{Total de trabajos}}{\text{Total de autores}}$

Índice de coautoría ≤ 1 (no hay coautoría)

Índice de coautoría ≥ 1 (hay coautoría)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Atendiendo a la producción científica por años se observó una discreta contribución en ambos campos. La cantidad de publicaciones se observa en la Figura 1.

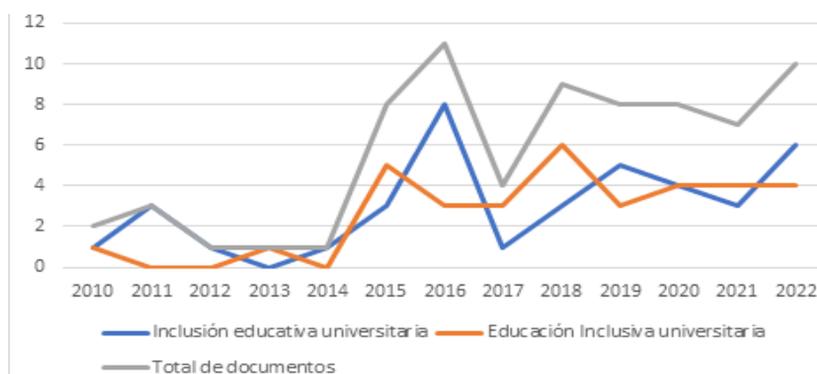


Figura 1. Productividad científica por años de las categorías analizadas

Fuente: elaboración propia.

Para el análisis se tomaron en consideración las bases de datos obtenidas y su producción científica. El total de documentos (73), refiere al procesamiento realizado a una base de datos unificada con todas las comunicaciones y que fue sometida a un proceso de eliminación de duplicados. En consecuencia, los datos que se muestran son el reflejo de la normalización total de todos los documentos. En este sentido se evidencia el incremento de la producción sobre el tema, aunque no es exponencial. Esto a criterio de Derek de Solla Price es un campo del conocimiento emergente y está en la etapa de precursores (Crettaz, 2019).

Véase la diferencia en cuanto a total de publicaciones entre los años es poca, aunque muestra crecimiento en los últimos cinco años. Otro dato interesante es el referido a la cantidad de publicaciones relacionadas con cada campo lo que denota mayor producción en el relacionado con la inclusión educativa. El tema de la educación inclusiva se visualiza más que en etapas anteriores. Por ejemplo, en Ecuador, en los últimos años se visualiza un aumento en el interés por la inclusión educativa en el ámbito universitario para madres que son estudiantes. El país ha implementado varias políticas y programas educativos con el propósito de fomentar la inclusión en el acceso y desarrollo de la educación superior. Se

enfatisa que esta iniciativa tiene beneficios tangibles en términos de progreso social y económico a nivel nacional.

Una sistematización interesante al respecto la aporta Torres (2021). Se plantea que la evolución del concepto educación inclusiva ha superado diversas interpretaciones: a) la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales, b) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias, c) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión, d) la inclusión como promoción de una escuela para todos y e) la inclusión como educación para todos. Sobre los valores de coautoría y transitoriedad en cantidad de publicaciones se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Cantidad de autores/índice de coautoría.

Año	Cantidad de publicaciones	Cantidad de autores	Autores transitorios	índice de coautoría	IT (%)
2010	2	4	4	0,5	100
2011	3	5	5	0,6	100
2012	1	2	2	0,5	100
2013	1	3	3	0,3	100
2014	1	3	3	0,3	100
2015	8	13	11	0,6	84,6
2016	11	24	18	0,5	75
2017	4	6	6	0,7	100
2018	9	18	14	0,5	77,8
2019	8	17	15	0,5	88,2
2020	8	13	11	0,6	84,6
2021	7	25	25	0,3	100
2022	10	26	26	0,4	100
Total	73	159	143	0,45	89,9

Fuente: elaboración propia.

El total de artículos publicados en 12 años se considera escaso, principalmente, si se compara con los volúmenes de producción de otras temáticas en ciencias sociales. La autora con mayor producción es Leticia Cerezo, pero todos (as) clasifican dentro de la categoría pequeños productores. La referida investigadora es doctoranda en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales: FLACSO, sede Académica Argentina.

La asociación de los actores es significativa a la hora de producir, socializar y legitimarse dentro de la ciencia. Los campos consolidados presentan bajos índices de transitoriedad a partir de que se evidencian profesionales especializados que publican con regularidad en las temáticas que componen el dominio del conocimiento. Al respecto son los árbitros los que tienen los medios para apropiarse simbólicamente de la obra científica y para evaluar sus méritos, son los

que determinan la legitimidad de los nuevos miembros o de los principiantes que aspiran ingresar al campo. De un total de 159 solamente 15 no son transitorios, comportándose el índice de transitoriedad entre el 90 % y el 100 %. Cuando el 75 % o más de la producción es transitoria, es reflejo entonces de una disciplina, campo, temática o dominio poco desarrollado. La forma en la que los productores del conocimiento científico se agrupan y relacionan en el campo refleja un índice de coautoría de 0,45, aspecto que denota que no existe una colaboración significativa. Las revistas más productivas se visualizan en la Tabla 2.

Tabla 2. Revistas más productivas

Nombre de la revista	Cantidad de artículos publicados
<i>Revista latinoamericana de educación inclusiva</i>	6
<i>Estudios pedagógicos (Valdivia)</i>	5
<i>Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria</i>	4
<i>Educación y Educadores</i>	4
<i>Psicología Escolar y Educacional</i>	3
<i>Formación universitaria</i>	3
<i>Revista Electrónica Educare</i>	3
<i>Propuesta educativa</i>	3
<i>Revista mexicana de investigación educativa</i>	3

Fuente: elaboración propia.

Los datos recolectados permiten identificar a las nueve revistas que más se destacan en el tratamiento del presente objeto de investigación. El análisis de las políticas y posicionamiento de estas facilitó conocer que, con excepción de la primera, el resto no se consideran revistas especializadas en la temática estudiada. Ello, guarda relación con los resultados obtenidos pues, en los campos emergentes hay pocas instituciones y medios de socialización de la ciencia especializados. Los resultados sobre la producción científica por países se observan en la Figura 2.

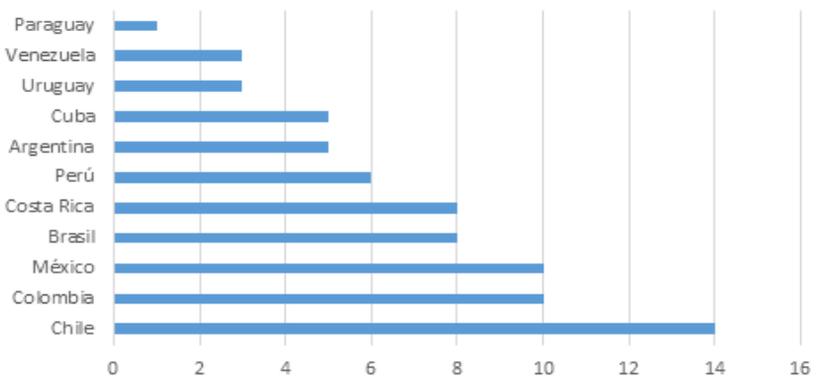


Figura 2. Productividad científica por países

Fuente: elaboración propia.

La educación inclusiva/inclusión educativa es un tema importante para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad. Lograr esa meta implica a nivel de cada país contar con políticas, legislación, estrategias, programas, servicios y una red de instituciones que sirvan de sostén en ese empeño. Chile cuenta con un Ministerio de Educación que trabaja en políticas y programas para promover la inclusión educativa y ha desarrollado programas como el Programa de Integración Escolar (PIE). Además, cuenta con el apoyo de la Universidad de Chile y específicamente del Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión (CEDETi UC). Otra destacada institución que trata este tema es la Universidad Católica Silva Henríquez donde existe el Programa de Inclusión y Diversidad. Además, se puede mencionar a la Fundación Mis Talentos, una organización que trabaja en la promoción de la inclusión laboral y educativa de personas con discapacidad ofreciendo programas y recursos para el ámbito educativo.

Colombia también desempeña un importante rol el Ministerio de Educación Nacional que promueve la educación inclusiva a través de programas y políticas. Han establecido el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, que incluye acciones para mejorar la calidad de la educación inclusiva en el país. Asimismo, la Fundación Saldarriaga Concha trabaja para la inclusión social y educativa de personas con discapacidad y ofrece programas y recursos para apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidades en entornos educativos regulares. Otras instituciones son la Universidad Nacional de Colombia con el Observatorio para la Inclusión Educativa de Personas con Discapacidad y la Fundación Luker. Esta es una organización que ha desarrollado programas y proyectos para promover la inclusión de personas con discapacidad en la sociedad colombiana incluyendo el ámbito educativo.

En México destaca la Secretaría de Educación Pública (SEP) la cual se encarga de promover la educación inclusiva. La SEP ha desarrollado el Programa Nacional para la Inclusión de las Personas con Discapacidad y el Programa Nacional de Convivencia Escolar que tiene como objetivo promover la inclusión en el ámbito educativo. La Universidad Autónoma de México (UNAM) con su Programa Universitario de Atención a la Diversidad e Inclusión (PUADI), busca promover la inclusión educativa y laboral de personas con discapacidad. También ejerce una importante influencia el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONADIS). Este consejo trabaja en la promoción de políticas y programas de inclusión para personas con discapacidad, incluyendo el ámbito educativo. Destaca además la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con la Unidad de Atención a la Diversidad y la Inclusión (UADI). Esta promueve la educación inclusiva y brinda formación a docentes en estrategias para atender la diversidad en el aula. Es recurrente en muchas de estas experiencias la centralidad que tienen las problemáticas de las personas con discapacidad. Los términos más frecuentes en los títulos se observan en la Figura 2.



Figura 3. Términos más frecuentes en los títulos

Fuente: elaboración propia.

En los títulos de lo que se publica resalta el interés por la educación y la universitaria en particular, el aprendizaje de los estudiantes y queda clara la idea de la prioridad de la situación de discapacidad en estos estudios. La educación inclusiva llegó a ser un objetivo basado en necesidades especiales y fue vista como educación para discapacitados en los Estados Unidos a nivel federal en 1975 (*Education for All Handicapped Children Act*). En 1990 en Europa con la *Jometien World Conference*, un enfoque en Asia en 2014 y finalmente se convirtió en una prioridad en el escenario mundial en 2016 con la adaptación de los derechos humanos para todos. En América Latina y el Caribe los avances para llegar a un sistema educativo equitativo para todos ha sido un reto con respuestas no siempre coordinadas. En ocasiones han sido contradictorias y con frecuencia inconsistentes en su implementación. Todo ello debido a prioridades presupuestarias, diferencias en interpretación y definiciones de la educación especial, cambios de líderes y falta de decisiones basadas en la ciencia.

Se aprecia además la importancia que se le presta a la formación docente. Por otra parte, no se visualiza lo laboral como ámbito de investigación ni otras mediaciones sociales de la exclusión educativa lo que también se refleja en la Figura 4.

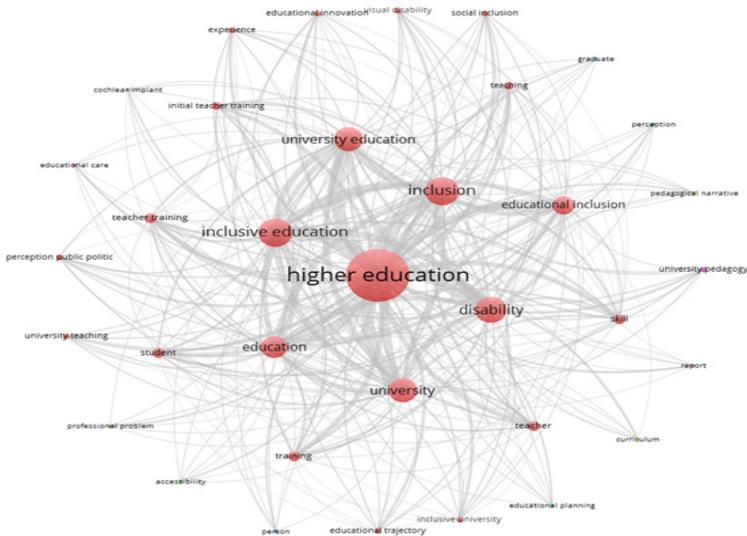


Figura 4. Red de coocurrencia de palabras clave.

Fuente: elaboración propia.

La noción de inclusión educativa puede ser interpretada de acuerdo con lo planteado por Castillo (2015). El autor la describe como “un procedimiento que estimula la implicación y sensación de pertenencia entre todos los estudiantes, además de implicar la superación de los impedimentos que llevan a situaciones de exclusión” (p. 17). En consecuencia, está vinculada con la entrada, la participación y los logros educativos de todos los alumnos. Sin embargo, se constata la existencia de polémicas asociadas al uso del término inclusión educativa que al decir de Maldonado y Silva (2021) han generado confusión. Al respecto enfatizan en algunos aspectos: 1) el que iguala el significado del término con el acceso de la educación superior, 2) la vinculación del proceso de inclusión educativa con aspectos positivos y menos con sus obstáculos y 3) las tensiones que genera la aplicación de este proceso con temas vinculados a la democracia, las reformas educacionales y la justicia social. La densidad de descriptores y palabras clave en las categorías de inclusión educativa y educación inclusivas universitarias se observa en la Figura 5.

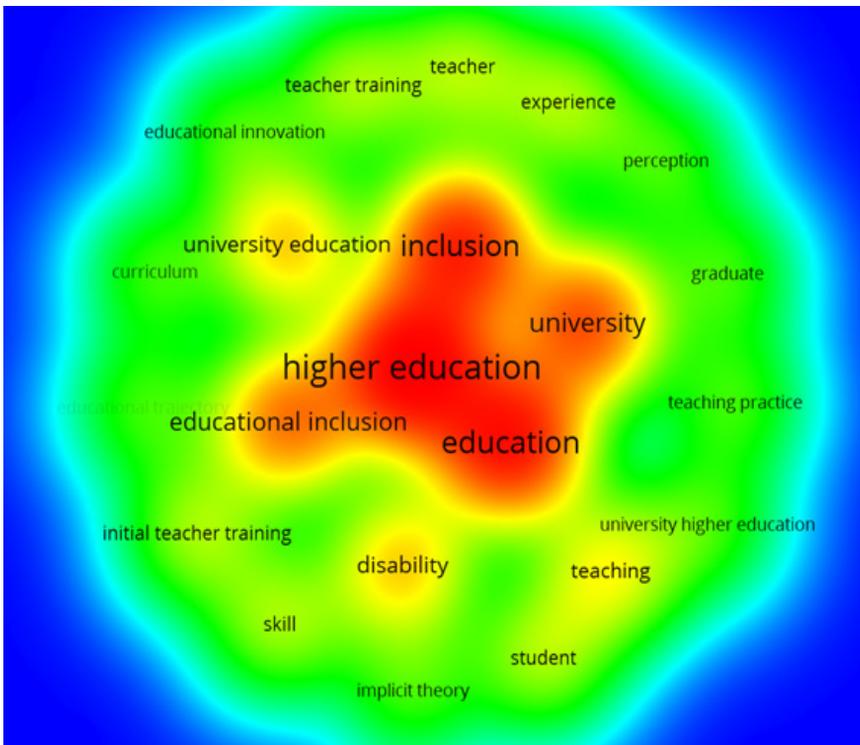


Figura 5. Densidad de palabras clave en la categoría de inclusión educativa universitaria.

Fuente: elaboración propia.

Resulta interesante constatar a través de estos esquemas lo que se intuye al revisar la literatura científica. La falta de integración conceptual en el abordaje de la inclusión educativa y la educación inclusiva. Esto está relacionado con las rutas epistémicas diferentes que han tomado los estudios que al respecto se han

realizado desde las ciencias de la educación y la pedagogía por un lado y de la sociología, la antropología y la filosofía por otro. Los estudios aparecen divididos en dos nodos sin relación aparente.

En este sentido es que los autores asumen el concepto de inclusión educativa. Se comparte con Guamán, Erraéz y Alejandro (2019) que este conjunto de factores evidencia que la inclusión practicada como participación de forma activa en sociedad, permite contemplar el mundo desde diferentes perspectivas. Entre estas se le confiere a la educación un papel fundacional, razón por la cual la inclusión social puede ser aprendida. Este aprendizaje comienza a construirse desde el seno familiar y se fortalece en las instituciones educativas. En este contexto se favorece la aplicación de los conocimientos, la creación de espacios colaborativos con la participación de todo el grupo sin exclusión de ningún miembro. Se presta interés a aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados y el empleo de recursos didácticos para propiciar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.

Tabla 3. Productividad por áreas temáticas

Áreas temáticas	Inclusión educativa universitaria	Educación inclusiva universitaria
Ciencias humanas	22	18
Ciencias sociales aplicadas	20	16
Ciencias de la salud	4	1
Ingeniería	2	2
Multidisciplinaria	1	2
Artes y literatura	0	1

Fuente: elaboración propia.

Las dos áreas más productivas se relacionan con las categorías en estudio (educación inclusiva e inclusión educativa). En ambos casos coinciden las ciencias humanas y las ciencias sociales aplicadas como las más productivas, reafirmando ello la coexistencia de dos enfoques en el tratamiento del tema de la inclusión. Las diferencias entre los conceptos inclusión social e inclusión educativa se refieren a los contornos y enfoques en los que operan, aunque están relacionados en el contexto del acceso igualitario a oportunidades, recursos, participación y apropiación activa de resultados para todos los individuos. La revisión de la literatura permite afirmar que los desarrollos actuales tanto de la educación inclusiva como de la inclusión educativa convergen de forma consensuada en el reconocimiento, respeto y garantía de derechos de todos los actores educativos en sus diversas formas de existencia. Además, aporta a la significación que se le atribuye a la participación colaborativa y solidaria para la apropiación activa de resultados de la educación de calidad y su correspondiente aporte a la dignificación y emancipación humanas.

CONCLUSIONES

El estudio realizado permitió conocer cómo han sido tratadas las categorías inclusión educativa y educación inclusiva universitarias en la literatura científica regional, en la temporalidad de los últimos 12 años y en las fuentes seleccionadas (base de datos SciELO). La ardua revisión bibliográfica y el estudio bibliométrico revelaron el incipiente nivel de desarrollo de ambos campos científicos y la existencia de dos grandes nodos en el abordaje del objeto. Uno asociado a la evolución histórica del término educación inclusiva desde los estudios educacionales y pedagógicos y otra con un enfoque más social e integrador de diversas mediaciones de la exclusión.

La inclusión social alude a un enfoque más amplio y abarca todos los aspectos de la vida de una persona en la sociedad. El objetivo de la inclusión social es garantizar que todos los individuos, independientemente de sus características, origen étnico, género, discapacidades, situación económica o cualquier otra condición, tengan igualdad de derechos, oportunidades y acceso a los recursos necesarios para participar plenamente en la sociedad. La inclusión social implica eliminar barreras y discriminaciones que pueden surgir en diferentes áreas, como el acceso a la educación, el empleo, la salud, la vivienda y la participación en la vida cívica y cultural. Busca construir una sociedad más justa e igualitaria, donde todas las personas se sientan valoradas y puedan contribuir y deteriorar los avances sociales y económicos.

La inclusión educativa se centra específicamente en el ámbito de la educación. Su objetivo es garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características y condiciones, tengan igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad y participar activamente en el proceso educativo. Busca eliminar barreras que impidan el acceso y la participación de todos los estudiantes sin perder de vista aquellos grupos que por diversas razones están más rezagados en la garantía del derecho a la educación de calidad. Esto implica adaptar los ambientes y los procesos de enseñanza-aprendizaje para atender las necesidades individuales y promover el éxito académico y social de todos los estudiantes.

Ella no solo abarca las situaciones estudiantiles, sino que implica asuntos referidos a la vida de los trabajadores de la educación. La inclusión laboral, en tanto dimensión de la inclusión social, se refiere a la práctica de proporcionar en el ámbito laboral, igualdad de oportunidades, desarrollar la participación colaborativa y garantizar los derechos de los trabajadores. Esto último especialmente referido al goce del acceso a la distribución de la riqueza producida material y espiritualmente, a la realización personal y de la sociedad. Esta perspectiva busca asegurar que todas las personas tengan la posibilidad de acceder, participar y prosperar en el entorno laboral educativo, sin enfrentar discriminación o barreras.

La inclusión laboral en el ámbito educativo se trata de crear un entorno donde todas las personas, independientemente de sus diferencias, puedan acceder

a oportunidades educativas y laborales equitativas y justas. Es un enfoque que valora la diversidad, promueve la igualdad de oportunidades y busca eliminar las barreras que impiden la participación plena en la vida laboral.

El término educación inclusiva, más abordado desde el enfoque educacional-pedagógico, ha evolucionado de una visión de segregación. Se ha vinculado al tema discapacidad, necesidades educativas especiales e integración educativa. Todo ello hacia un enfoque más amplio de la diversidad, la igualdad de oportunidades y justicia social. Ha sido impulsada por avances en la comprensión de las necesidades de los estudiantes y la creciente conciencia de los derechos humanos, con énfasis en la participación y el aporte al desarrollo individual y colectivo.

Aunque se trata de términos con recorridos históricos diferentes, entre ellos se aprecia complementariedad conceptual. Esto se asocia al impacto que en el desarrollo del pensamiento social han tenido un conjunto de teorías macro como la integración, la inclusión que han sido objeto de estudio de diversas disciplinas científicas. De las más conocidas destacan la filosofía, la sociología, la antropología, la psicología, las ciencias de la educación y la pedagogía en particular. La inclusión social y la educación se erigen en sus principales matrices, cada una con igual grado de importancia estratégica y operativa. Así, tanto la inclusión social como la educación dan cuenta de procesos esenciales para el desarrollo que involucran a toda la sociedad, no solo a los sistemas educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Mexicana de Cooperación para el Desarrollo, Presidencia de la república y PNUD (2015). *Inclusión social: marco teórico y conceptual para la generación de indicadores asociados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.undp.org/es/mexico/publications/inclusi%C3%B3n-social-marco-te%C3%B3rico-conceptual-para-generar-indicadores-asociados-los-ods>

Álvarez, A. (2019). *El concepto de discriminación y otros conceptos afines*. Noticias CIELO. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6899806>

Amaro, A. (2017). Referentes históricos y precisiones conceptuales de la inclusión educativa en el contexto mexicano. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, 2(14), 1-14. <https://www.revistadecooperacion.com/numero14/014-10.pdf>

Bartolomé, D., Martínez, L. y García, V. (2021). La inclusión en la educación superior ecuatoriana: algunas iniciativas. *Revista espacios*, 42(9), 57-68. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n09p05>

Castillo, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 31-33. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18534>

Crettaz, J. (2019). La publicidad gubernamental en Argentina entre 2000-2017: crecimiento exponencial, usufructo electoral y crisis de los medios. *Cuadernos. info*, 2(44), 99-115. <https://doi.org/10.7764/cdi.44.1630>

Clavijo, R. G. y Bautista, M. J. (2019). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>

Chiluisa, M. A. (2022). *Calidad de vida en madres universitarias: un estudio comparado en el cantón Ambato*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/3535/1/77826.pdf>

Delgado, K. (2019). *La educación inclusiva en América Latina: una cuestión de actitud*. Fundación de Apoyo al Desarrollo Sustentable del Ecuador. https://thelearningsciences.com/portfolio-items/educacion_inclusiva_america_latina/

Delgado, K. y Gairín, J. (2021). *La educación inclusiva en el nivel superior: Políticas públicas y buenas prácticas en Iberoamérica*. Universidad Tecnológica Indoamérica. <https://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/1690/1/Libro%20LA%20EDUCACION%20INCLUSIVA%20A%20NIVEL%20SUPERIOR.pdf>

Espada, R. M., Gallego, M. y González, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *Alteridad*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>

Espinoza, E. y Tinoco, W. (2016). Retos para la construcción de la sociedad del aprendizaje en la universidad ecuatoriana. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 4(2). <https://doi.org/10.26423/rcpi.v4i2.137>

Garcés, E., Alcívar, O., & Garcés, E. (2022). La educación inclusiva en la universidad: reclamos y propuestas. *Universidad y Sociedad*, 14(2), 336-346. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000200336

Guamán, V. J., Erraéz, J. L. y Alejandro, K. J. (2019). Inclusión social en las instituciones educativas ecuatorianas. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), 84-91. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>

Jiménez, J. y Mesa, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(5), 1-14. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2476>

Kerexeta, L., Darretxe, I. y Martínez, P. M. (2022). Competencia digital docente e Inclusión Educativa en la escuela. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 11(2), 63-73. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.885>

Maldonado, E. y Silva, I. (2021). Políticas de inclusión educativa: el desafío de las universidades públicas hondureñas. *Revista CS*, 2(34), 71-90. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4227>

Moliner, O. (2013). *Educación Inclusiva*. Editorial Publicacions de la Universitat Jaume I. <https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/72966/s83.pdf?sequence=1>

Mogrovejo Andrade, J. M. (2022). Estrategias resilientes y mecanismos de las organizaciones para mitigar los efectos ocasionados por la pandemia a nivel internacional. *Región Científica*, 1(1), 202211. <https://doi.org/10.58763/rc202211>

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*. Paidós. <http://ciberinnova.edu.co/archivos/plantilla-ovas1-slide/documents-UCN-Canvas/teorias-contemporaneas-trabajo-social/lecturas/Crear%20capacidades.pdf>

Ocampo, A. (2015). *El gran reto de la educación inclusiva en el siglo XXI*. Editorial Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. file:///C:/Users/RYZEN%203/Downloads/Dialnet-InvestigacionEInnovacionEnInclusionEducativa-706749%20(3).pdf

Ottone, E., & A. Sojo (2007). *Cohesión social, inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. CEPAL.

Oyarzún, N. O. (2019). Aplicación del modelado en el desarrollo de la creatividad en el dibujo de niños pre-esquemáticos. *Boletín Redipe*, 8(1), 75-90. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/674/621>

Paz, E. (2020). Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios pedagógicos*, 46(1), 413-429. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413>

Periche, E. J., Esteves, Z. I., Melgar, K. A. y Quito, A. C. (2022). Estrategias para la inclusión social en la educación universitaria. *CIENCIAMATRIA*, 8(3), 1-16. <https://doi.org/10.35381/cm.v8i3.923>

Quesada, M. I. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional de Apoyo a la inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(2), 110–117. <https://doi.org/10.17561/riai.v7n2.6363>

Rivero, R., Andino, E. S. y Padilla, B. E. (2022). Familias, género e inclusión educativa universitaria: aspectos conceptuales para su estudio. *Revista Educación y Sociedad*, 3(5), 59–68. <https://doi.org/10.53940/reys.v3i5.82>

San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C. y Rojas, R. (2020). Camino a la educación inclusiva: barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 1-13. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press. <https://www.uio.no/studier/emner/matnat/ifi/INF9200/v10/readings/papers/Sen.pdf>

Silver, H. y Miller, S. (2002). Social exclusion: the european approach to social disadvantage. *Poverty & Race Research Action Council*, 11(5), 36-49. <https://www.prrac.org/newsletters/sepoct2002.pdf>

Torres, J. (2021). Las prácticas docentes inclusivas. Un camino sobre sus incidencias. *Revista de Psicología de la Academia*, 2(36), 109-127. <https://doi.org/10.25074/07198051.36.1922>

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad de la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

UNESCO. (2020). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción*. UNESCO. https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf

Valdés, R., López, V., Jiménez, F., Valdés, R., López, V. y Jiménez, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187–211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

CAPÍTULO IV. LA DIALÉCTICA INCLUSIÓN EDUCATIVA-EDUCACIÓN INCLUSIVA: ENTRE EL ENFOQUE COMPENSATORIO Y EL ENFOQUE DE LA INTEGRACIÓN

Dr. C. Idalsis Fabr  Machado

idalsisFM@uclv.edu.cu

<https://orcid.org/0000-0001-5241-8634>

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba

Dr. C. Celia Marta Riera Vázquez

celiam@uclv.edu.cu

<http://orcid.org/0000-0002-1996-3283>

Centro de Estudios Comunitarios,

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba

RESUMEN

El texto que se presenta es una expresión de los debates teórico-epistemológicos relativos a la educación inclusiva y la inclusión educativa que vienen formando parte sustancial del desarrollo del proyecto “Inclusión educativa universitaria. Construcción de estrategia científico-académica para las instituciones que forman parte de la Red Internacional RE-DIPIES, en el período 2023-2025” en pleno desarrollo y en el que participan las autoras. Como parte de la sistematización que se lleva a cabo en el proyecto, desde una perspectiva crítico-propositiva, respecto a lo producido en relación con estas categorías, lo que aquí se expresa tiene como objetivo aportar elementos teóricos-conceptuales, a partir del análisis de la bibliografía especializada sobre el tema y los intercambios sostenidos al interior del proyecto, que contribuyan a la compresión de la dialéctica medios-fines desde lo instituido-instituyente en la aprehensión conceptual de la educación inclusiva y la inclusión educativa y las mediaciones que les transversalizan en la interpretación de la cuestión social, al posicionarse frente a la diversidad, la diferencia y la desigualdad, en la educación superior. Las reflexiones que se sostienen desde esta concepción dialéctica, intencionan resignificar fundamentos, metodologías y prácticas, en función de concebir a la inclusión educativa y la educación inclusiva como los principios orientadores de la prevención social, en tanto esta última constituye elemento sustantivo de la Responsabilidad Social Universitaria frente a la reproducción de la exclusión social en general y en especial en el ámbito universitario, extensiva también a la inclusión laboral en estos espacios institucionales. Con ello rescatar la importancia de analizar en las acciones de educación inclusiva los condicionamientos de exclusión presentes en las prácticas institucionales de inclusión educativa, muchas veces latentes e invisibilizados pero que se reproducen sistémica y sistemáticamente.

INTRODUCCIÓN

El mundo en el cual vivimos está marcado por el modelo occidental que se va agotando. En su agonía arremete contra la humanidad para mantenerse en la cúspide del poder, como en un campo de batalla en la que no solo se va a por espacios físicos sino también por los simbólicos. Desde estas realidades ante la humanidad se está definiendo la insoslayable necesidad de pensar en la sobrevivencia (Santana-González *et al.*, 2023) desde nuevas coordenadas histórico-culturales, para ello estamos convocados a un profundo cambio de mentalidad que implique análisis más acuciosos del imperialismo para comprender los procesos autodestructivos del sistema y no paralizarnos ante sus arremetidas.

El plantearnos hoy la problemática de la integración social como condición de cualquier desarrollo social desde la contradictoria relación sociedad política sociedad civil, desde la articulación de los sujetos-actores sociales no inscritos en los cánones doctrinarios, desde las acciones comunitarias, desde la cotidianidad, es estratégicamente vital para enfrentar y construir una nueva realidad (Sanabria Martínez, 2022) y no solo oponer resistencia.

La realización de estas metas, se convierten más que todo en principios para la transformación social, tienen en las instituciones educativas y en particular en las universidades, un escenario fundamental para su concreción a través de dos procesos que le son consustanciales: la inclusión educativa y la educación inclusiva.

La literatura actual sobre inclusión educativa analiza particularmente este tema a partir de una visión de procesos positivos, y escasamente desde los obstáculos que impiden su desarrollo. Es posible que esta sea la causa por la que podemos encontrar pocos planteamientos teóricos que cuestionan las ideas mayormente aceptadas acerca de dicha concepción (Kovač; Vaala, 2019). A tenor con lo anterior se han establecido un grupo de preceptos con pretensiones de generalización y casi incuestionables respecto a lo que se entiende por inclusión educativa (IE a partir de este momento) y la educación inclusiva (EI a partir de este momento) lo cual también tiene implicaciones conceptuales, metodológicas y prácticas.

Desde la EI se deben establecer las pautas respecto al cómo hacer, a los mecanismos y procedimientos que instituyan una cultura para la gestación de prácticas cada vez más inclusivas y consiguientemente preventivas respecto a la exclusión y la fragmentación social, es decir la desnormalización de la exclusión situándola como problemática social y no solo “un “dato”, que, en su trivialidad, nos acostumbra a su presencia y nos produce una indignación tan efímera como lo es el recuerdo de la estadística que informa del porcentaje de individuos que viven por debajo de la “línea de pobreza”.(Gentili, 2014, p. 3)

Estamos en presencia de la dialéctica instituido-instituyente y medio-fin. En correspondencia con lo anterior nuestro posicionamiento parte de reconocer

precisamente las contradicciones que atraviesan la realización de la inclusión educativa, como un proceso que es eminentemente social (estructural) y trasciende los marcos de las instituciones educativas. ’

La IE debe ser entendida y analizada respecto a su capacidad para minimizar procesos de desigualdad y acortar brechas de equidad sociales, de preparar para que las personas sean capaces de convivir con la diversidad, aprendan a valorar la diferencia (Bravo y Santos, 2019) y no normalicen la desigualdad. Para ello ha de promover y promocionar la participación de los estudiantes, profesores y trabajadores de la institución. La IE tiene como condición necesaria el abandono de posturas que asumen la diferenciación (biológica y social) de los sujetos como el soporte de la desigualdad, la exclusión y la discriminación.

Por otra parte deben quedar revelados aquellos procesos de desafiliación, la desvinculación con las estructuras formales de integración, a saber, el sistema educativo o el mercado de trabajo y el debilitamiento de los lazos familiares y comunitarios que sitúan a las personas en un estado límbico, en una frontera difusa (entre la integración y la exclusión) según sostiene Castel (2004) integrados en una dimensión o sistema de relaciones, excluidos, a la vez, de otras, generadores de situaciones de vulnerabilidad.

La EI, constituye en el criterio de las autoras, el medio a través del cual se materializa la IE. La EI se sustenta en los principios de la IE e implica hacer reajustes al proceso docente-educativo, no solo desde lo académico sino en todos los ámbitos y funciones sustantivas universitarias. Desde la EI se deben establecer las pautas respecto al cómo hacer, a los mecanismos y procedimientos que instituyan una cultura para la gestación de prácticas cada vez más inclusivas. Por tal razón no se limita solo a lo instrumental, sino que define criterios respecto a cómo implicar a estudiantes, docentes, trabajadores, familias, comunidades y la sociedad en general al proceso de transformación social que supone la inclusión social como meta a alcanzar.

Para la EI son vitales los procesos extensionistas y de proyección social de las universidades, fomentar el activismo social de estudiantes, profesores y trabajadores en general, de lo contrario se transformarían en comunidades para sí donde la inclusión no pasaría de ser un experimento a pequeña escala que se traduciría en un simple indicador burocrático.

Muchos autores asumen la IE y la EI como analogables, otros los ven como procesos complementarios; se comparte el segundo enfoque, al considerar que la IE es el fin y la EI es el medio para lograrlo. Se trata entonces, que el proceso formativo permita a estudiantes y profesores implicarse críticamente en los debates éticos, axiológicos e ideológicos que atraviesan a la sociedad e impactan no solo en el pensamiento científico, sino que intervienen en la dinámica de los grupos, organizaciones, instituciones, así como en las estructuras políticas y económicas, en función de contribuir desde el ejercicio profesional a su perfeccionamiento, lo cual se traduce también en superación personal y autodesarrollo como sujetos cada

vez más conscientes y comprometidos con su tiempo (Fabr , Riera y Blanco, 2023).

DESARROLLO

Entre el medio y el fin, el enfoque compensatorio: dialéctica de la Inclusión Educativa y la Educación Inclusiva

Se parte de reconocer precisamente las contradicciones que atraviesan la realización de la inclusión educativa, como un proceso que es eminentemente social (estructural) y trasciende los marcos de las instituciones educativas. La IE debe ser entendida y analizada respecto a su capacidad para minimizar procesos de desigualdad y acortar brechas de equidad sociales.

La IE no puede contentarse con posturas igualitaristas que obvian los puntos de partida de los sujetos sociales, provenientes de diferentes estratos y grupos, pues en esos puntos de partida están las condicionantes de la desigualdad, fenómeno que se estará reproduciendo si no se toman en cuenta las lógicas estructurales que lo producen. La IE no puede limitarse a personas en situación de discapacidad y con orientación sexual divergente, tal como si el resto de los sujetos estuvieran incluidos *per se*.

Es necesaria una mirada interseccional (Zabala y Díaz, 2022 y Zabala, 2022), de las desigualdades entrecruzadas⁵ (Fleitas, 2022) al problema de la IE, de lo contrario solo se produciría un cambio superficial en el mejor de los casos o se reforzaría la estigmatización hacia determinados grupos sociales, lo que tendencialmente genera respuestas asistencialistas.

La EI por su parte, constituye en nuestro criterio, el medio⁶ a través del cual se materializa la IE. La EI se sustenta en los principios de la IE e implica hacer reajustes al proceso docente-educativo, no solo desde lo académico sino en todos los ámbitos y funciones sustantivas universitarias. Desde la EI se deben establecer las pautas respecto al cómo hacer, a los mecanismo y procedimientos que instituyan una cultura para la gestión de prácticas cada vez más inclusivas. Por tal razón no se limita solo a lo instrumental, sino que define criterios respecto a cómo implicar a estudiantes, docentes, trabajadores, familias, comunidades y la sociedad en general al proceso de transformación social que supone la inclusión social como meta a alcanzar.

Para la EI son vitales los procesos extensionistas y de proyección social

5 Identificación de los ejes comunes de discriminación que operan a través de todas las determinaciones.

6 El término fines es aquel objetivo, propósito o direccionalidad de la acción que expresa el resultado de un proceso de idealización como alternativa crítica ante el estado de cosas existente en la realidad inmediata, en nuestro caso inclusión educativa universitaria. El logro de esta finalidad está condicionado, la IE además de las concepciones y paradigmas que la sostiene como práctica educativa, está mediada por otros condicionamientos, que son sus posibilidades de logro. Como unidad contradictoria del límite y la potencialidad, los condicionamientos por sí mismos no producen inclusión . El logro de la finalidad requiere de medios, modos, formas mecanismos que posibiliten progresivamente su realización y que éstos se correspondan con la inclusión necesaria y deseada. De ahí que consideremos a la EI como medio para la IE.

de las universidades, fomentar el activismo social de estudiantes, profesores y trabajadores en general, de lo contrario se transformarían en comunidades para sí donde la inclusión no pasaría de ser un experimento a pequeña escala que se traduciría en un simple indicador burocrático. Se habla entonces, de procesos de socialización.

El enfoque compensatorio imprime a la dialéctica IE-EI una orientación reformista muy relacionada con la ponderación de las denominadas políticas focalizadas que suponen suplir carencias en aquellos sujetos integrantes de grupos sociales históricamente desclasados y segregados, sin que ello signifique modificar las bases estructurales que los han colocado en esa posición en primer lugar⁷ (González, 2017 y Pedroza, R. y Villalobos, 2009). Si de IE y EI se trata es imprescindible trascender el umbral de la compensación.

No es una cuestión de eficacia o eficiencia que se refleje en rankings o estadísticas, se trata de construir identidades colectivas y comunitarias, para desarticular la retórica del discurso neoliberal que pondera la idea de que DIVERSIDAD-DIFERENCIA-DESIGUALDAD son sinónimos (Bello, 2023). Esta construcción social manipulada se produce y refuerza sobre todo desde los imaginarios sociales y las percepciones, de ahí que desmontar sus argumentos desde las prácticas educativas es fundamental. Tal y como apunta Bello (2023) se debe trabajar con las diferencias no con los diferentes.

La multidimensionalidad de la diversidad: la Inclusión Educativa y la Educación Inclusiva en el enfoque de la integración

La sociedad contemporánea atraviesa una grave crisis de identidad, incertidumbre y credibilidad. Los fenómenos que enfrenta suponen interrogar respecto a si estamos ante nuevos o viejos problemas (Bello, 2023). Lo cierto es que padecemos hoy viejas problemáticas que no logran ser superadas en tanto continúa imperando la lógica impuesta por el capital, imprescindible de enfrentar desde nuevos posicionamientos.

Los impactos de tales procesos se han venido manifestando como nuevas cualidades de los procesos desintegradores que se venían produciendo. Así tenemos que:

- La incapacidad del sistema para integrar a los individuos, grupos y comunidades, como consecuencia del desempleo, el subempleo y la pérdida de la capacidad de empleo, acrecienta la marginalidad con el consiguiente menoscabo de los derechos asociadas a la condición de trabajador.
- Las políticas asistencialistas y de subsidio limitan cada vez más de la participación social y pública, a vastos sectores poblacionales,

⁷ Referidos a la educación programas que suponen garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social -dígase los grupos "menos favorecidos" entre los que se ubican indígenas, afrodescendientes, discapacitados, mujeres- para complementar la situación de "pobreza cultural" del contexto en que se han socializado.

inmovilizándolos y a su vez estimulando el clientelismo político.

- La problemática étnica complejiza la situación a nivel de la realidad de varios continentes, pero también su comprensión teórica, por cuanto la integración de comunidades indígenas, religiosas, etc. a las realidades nacionales no puede significar la pérdida de sus propias identidades.
- Los conflictos internos de carácter étnico, religioso, cultural y social se han intensificado incentivando guerras y poniendo en peligro de desintegración a numerosos Estados-Nación.
- Los procesos anómicos se comprenden como una variedad de retraimiento que implica apatía, ausencia de participación y que incluye conductas evasivas como la drogadicción y el alcoholismo, el vivir una realidad virtual a partir del desarrollo de las tecnologías digitales.
- El culto al consumo adquiere también carácter casi místico y se incrementa el presentismo y el hedonismo como estrategias -incluso inconscientes- para evadir un presente vacío y un futuro incierto. La competencia es el método más eficaz para alcanzar las metas inmediatas.
- La crisis de identidad en la significación de lo que es ser hombre o mujer bajo la égida de las estructuras de poder y los valores vigentes, implican consecuencias en las relaciones sociales entre los géneros, la familia y la pareja.
- El entramado social se debilita y con él la solidaridad social. Crece el individualismo y la incertidumbre y en ese marco se refuerzan las creencias religiosas como refugio y búsqueda de apoyos horizontales, pero propiciando la proliferación del fundamentalismo y el fanatismo religioso.

Como antítesis de todo lo anterior debe posicionarse el proceso de socialización que transcurre en las instituciones de educación superior; en tanto agentes socializadores, persiguen determinados fines en correspondencia con el encargo social asignado a las mismas desde las políticas educativas. Entonces, si la aspiración es una sociedad inclusiva, la educación es el medio por excelencia para lograr esa inclusión social a la que se aspira.

A partir de ello se está ante el reto de sostener una postura crítico-reflexiva y propositiva para descolonizar la educación inclusiva, tal y como plantea Ocampo-González:

revisar las ideas dominantes sobre lo que cuenta como justicia social y justicia educativa, equidad, transformación social, injusticias como opresiones y desigualdades, derechos humanos, igualdad de oportunidades, etc., producidas por la razón colonial”. Es desafiar las regulaciones ideológico-semánticas capturadas por cada una de las nociones antes mencionadas, al tiempo que estas ofrecen un llamamiento sobre una nueva definición de humanidad. (2023, p. 242)

Este posicionamiento significa superar críticamente la postura reduccionista de “la atención a la diversidad” como sinónimo de inclusión educativa y develar, en este tipo de atención que “El poder dominador asimila toda relación humana, toda relación intersubjetiva, la incorpora, y la retraduce en términos de asimetría, instrumentalización y cosificación. Convierte a todos y a todo en instrumentos de su reproducción, en objeto de su existencia.” (Acanda, 2003, p. 10).

Tendencialmente el término diversidad se identifica con una condición negativa de las personas. Socialmente se utiliza para representar una visión fragmentada de la realidad en la que se engloba a personas con determinadas características. No obstante, el tratamiento a la diversidad y la heterogeneidad social, a la multidimensionalidad de la desigualdad, especialmente en el ámbito universitario, no puede traducirse en absolutización de casos individuales. Esto nos lleva a la llamada “atención diferenciada” que a la postre termina por reproducir una lógica clasificatoria que parte de la ponderación del riesgo y no de la dialéctica riesgo- potencialidad (Fabr  y Riera, 2020).

Por un lado, hay enfoques que privilegian las características biológicas, psicológicas que diferencian a los sujetos, otros refieren las características diferenciadoras como producto del contexto en que viven las personas. Este fenómeno tiene su contraparte en la existencia real de las personas como una totalidad socio-cultural-psico-bio.

Por lo general el análisis de la IE, la EI y la diversidad, así como las políticas, estrategias y acciones que se llevan a cabo para su “tratamiento”, toman como punto de partida el déficit, el riesgo, la limitación, la vulnerabilidad, y no la potencialidad contenida tanto en los sujetos como en las organizaciones, instituciones y la sociedad en general. Este sesgo mutila la capacidad para la transformación social y convierte a cada uno de estos procesos en meras expresiones de reformismo social lo cual favorece, como tendencia, la reproducción de la exclusión social.

La dialéctica de las articulaciones Inclusión Educativa-Educación Inclusiva como mediaciones de la integración social

Se trata entonces de que el proceso formativo permita a estudiantes, profesores y trabajadores de implicarse críticamente en los debates éticos, axiológicos e ideológicos que atraviesan a la sociedad e impactan no solo en el pensamiento científico sino que intervienen en la dinámica de los grupos, organizaciones, instituciones así como en las estructuras políticas y económicas, en función de contribuir, desde el ejercicio profesional, a su perfeccionamiento, lo cual se traduce también, en superación personal y autodesarrollo como sujetos cada vez más conscientes y comprometidos con su tiempo.

Todo ello est  indiscutiblemente transversalizado por el componente ético, entendido no como una abstracción discursiva que se refleje en la retórica de los valores, sino como práctica social que se materializa, convertido en el principio orientador de la sociedad. Estos fundamentos cobran particular

importancia cuando el análisis se centra en el papel que dentro de ese entramado socio estructural tienen las universidades. Más que agentes de socialización constituyen el germen de la transformación social, como espacios donde se gesta la superación crítica del individuo desde su condición de sujeto en el marco del proceso de formación profesional.

Prácticas institucionales discriminatorias y excluyentes respecto a la determinación de los participantes en el ámbito educativo (estudiantes, docentes, trabajadores de servicios, etc.) no pueden favorecer procesos de EI-IE. Por ello son aspectos claves a desarrollar desde el punto de vista teórico, conceptual y metodológico, los relativos a las mediaciones estructurales de la IE y la EI, entre las que resaltan: las generacionales, las de género, las étnicas y raciales, las derivadas del lugar de residencia y la conciliación entre vida laboral y familiar, las generadas por la accesibilidad, así como las socio-clasistas.

Todo lo anterior se articula con el análisis de las políticas públicas asociadas a la educación superior, ante la necesidad de redimensionar las concepciones y prácticas respecto a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU a partir de este momento), volviendo su mirada hacia el interior de las instituciones para develar, desde sus formas de expresión, las contradicciones latentes. Este tema amerita desarrollos posteriores, pero es importante referirse a él por sus implicaciones directas en el debate que nos ocupa.

En esta perspectiva, resultan especialmente relevantes las vías, las formas y los mecanismos de inclusión y exclusión presentes en las prácticas institucionales del ámbito universitario. A veces no están claras “las reglas del juego” en la diversidad de las formas en que se realizan procesos de reclutamiento, selección, contratación, evaluación, formación y desarrollo (Echeverría, 2018 como se citó en Martín, et al., 2020) por lo que se requiere de un enfoque crítico en los órdenes teórico, epistemológico y metodológico en relación con la de RSU, concepto a definir y fundamentar, en función de sostener el debate crítico frente a prácticas de RSU, las tramas epistémicas subyacentes en los paradigmas presentes en la gestión administrativa y académica de las universidades y para el logro de una real eficacia transformadora de las instituciones de educación superior (Vallaey, 2018), las más de las veces limitadas a estrategias de gestión instrumental y criterios de autocomplacencia en la consideración y prácticas de la RSU que funcionan en paralelo respecto a la IE y los esfuerzos desde la EI.

Resignificar la RSU en contextos institucionales favorecedores de la inclusión educativa y laboral implica, en nuestras valoraciones, trascender críticamente las consideraciones gerenciales, corporativistas que le han acompañado (Walker, 2015; Vallaey, 2018), vencer posturas inerciales y reduccionistas que, por un lado asignan a los “diferentes-diversos-desiguales” la responsabilidad de adaptarse a la universidad (se apela a la responsabilidad individual) y por otro, aquellos de naturaleza compensatoria, de ayudas y apoyos a ciertos grupos, trabajadores o estudiantes identificados como distintos. El problema se encuentra

en las estructuras sociales, es en la sociedad donde se encuentran las limitantes y las barreras para el goce pleno de todas las personas de la vida social con independencia de la característica o condición que posean.

De lo que se trata es de transformar la estructura, el contexto, no de incluir al sujeto en la sociedad de la cual ya forma parte -en sus formas particulares de existir-, aunque de manera deficiente. Entonces el problema no se encuentra en el individuo sino en la sociedad. (Moya y Riera, 2019).

Superar críticamente estas posturas implica desplegar procesos de educación inclusiva que, al reconocer cuales son las contradicciones y opresiones que configuran los problemas sociales condicionantes de la exclusión, sus repercusiones para el resto de la sociedad, las representaciones sociales que vulneran y discriminan a las personas y grupos desde sus identidades, puedan aprovecharse como un recurso para ampliar las nociones de diversidad y actuar a favor de la cooperación y la solidaridad. La inclusión educativa es el eje educativo que transversaliza a la RSU.

En lo que respecta a la IE y EI las universidades tienen un doble reto. Por un lado, el de trabajar para con su estudiantado y claustro, en función de dar un adecuado tratamiento a las problemáticas y contradicciones sociales en las que estos se debaten como sujetos sociales y que se expresan en su ámbito personal, familiar, profesional y académico y, por otro lado, lograr que desde la formación profesional tanto estudiantes como profesores se erijan en sujetos de cambio desde una praxis que se sustente en un sentido humanista y emancipador.

La solidaridad y la cooperación son expresiones de la RSU y se mueven en la lógica de lo instituido-instituyente⁸. Sin esa comprensión la respuesta institucionalizada es generalmente asistencialista y compensatoria, en tanto la solidaridad y la cooperación implican responsabilidad respecto a las acciones individuales y las de terceros, un involucramiento activo que no solo reivindique derechos, sino también deberes institucionales, colectivos e individuales.

Corresponde entonces, abordar las brechas de inclusión educativa existentes en las instituciones de educación superior, sus condicionamientos y mediciones para superar críticamente las visiones universalistas abstractas propias del empirismo positivistas relativas a la correlación diversidad-exclusión-inclusión, a la correlación entre normas, leyes, reglamentos, la política, lo deseado y lo posible y la dialéctica de lo instituido-instituyente.

Se demanda develar las lógicas de la reproducción del poder incrustadas en los espacios de formación universitaria tendientes a la fragmentación y

⁸ Lo instituido es la pauta que rige comportamiento y se expresa tanto en las normas formales que adquieren estatus legal y se materializan en el encargo social de organizaciones e instituciones, como en las normas informales de naturaleza grupal de ahí que tan instituida es la relación pautada desde lo jurídico (códigos, resoluciones, leyes), como desde aquellas prácticas que emanan del resto de las normas sociales (en términos culturales, de la tradición, de los valores). Por su parte lo instituyente es la capacidad de institucionalizar, que se relaciona con las realidades que vivencian las personas, con su cotidianidad, debe estar presente tanto en lo formal, como en lo informal. Entre lo instituyente y lo instituido, existe una relación contradictoria presente en los procesos activos de la institucionalización, en general y, en particular en la relación IE-EI.

los encapsulamientos desde los discursos y prácticas de la diversidad y lo multicultural, instituciones que son una expresión particular de la sociedad concreta en que existe o, dicho de otra manera, es la sociedad en una de sus formas particulares de existencia.

Partiendo de lo anterior, y para librar la acción educativo-transformadora de utopía para la inclusión educativa en la educación superior, se hace necesario asumir la inclusión-exclusión como contradicción y par dialéctico; ellas existen como unidad, en la realidad no se presenta ni una total inclusión ni una total exclusión social.

De ahí nuestra coincidencia con el pensamiento de Castel al plantear la necesidad teórica de repensar y redefinir el concepto de exclusión (2004) que impacte en la realidad empírica y oriente las decisiones para la transformación social. Develar sus expresiones cualitativas, planos y dimensiones permitirá encontrar las brechas sobre las cuales dirigir la acción de transformación del estado de cosas de manera consciente y desde lo posible, las discapacidades de la sociedad y de las instituciones educativas para sumir la diversidad y actuar a favor de la inclusión.

La IE en la educación superior, como en todos los niveles de enseñanza, tiene que nutrirse en la lógica de la dialéctica medios fines que no parte del déficit sino de la potencialidad, es decir no se incluye para compensar lo que el sujeto ha perdido, de lo que carece por déficit en los procesos de socialización, por las exclusiones derivadas de las desigualdades estructurales en las que está inserto y a las que se ha visto sometido sino como un mecanismo de prevención social que primero impide la reproducción de la exclusión y logra posicionarse en la potencialidad de los sujetos y las instituciones donde los procesos de EI-IE tienen lugar, para llevar a cabo ese acto transformador que implica la inclusión social en general y en particular la educativa.

Una conciencia crítica para el desarrollo de la Inclusión educativa y la inclusión laboral⁹ universitaria se verifica en una mentalidad institucional que comprende y cuestiona las articulaciones de la educación inclusiva con el estado de la cuestión social, la complejidad y contradictoriedad del eje diferencia-diversidad-desigualdad y se orienta a la búsqueda inclusiones posibles y sostenibles. Se trata de ser conscientes de cómo la institución educativa hace real la inclusión educativa y laboral, y de tomar decisiones que puedan contribuir a prevenir lógicas y prácticas de reproducción de la exclusión social.

La comprensión de las diferencias, la diversidad y la desigualdad en las

9 El trabajo... como un soporte privilegiado de inscripción en la estructura social. Existe, en efecto –se lo verificará en el largo término–, una fuerte correlación entre el lugar que se ocupa en la división social del trabajo y la participación en las redes de sociabilidad y en los sistemas de protección que “cubren” a un individuo ante los riesgos de la existencia. De allí la posibilidad de construir lo que yo llamaría metafóricamente “zonas” de cohesión social. Entonces, la asociación “trabajo estable/inserción relacional sólida” caracteriza una zona de integración. A la inversa, la ausencia de participación en alguna actividad productiva y el aislamiento relacional conjugan sus efectos negativos para producir la exclusión, o más bien, ..., la desafilación. (Castel, 2002, p. 11)

acciones educativas es un recurso pedagógico, cultural y social, para la formación de profesionales en tanto ciudadanos devenidos sujetos desde tal proceso. Dada esta condición, coparticipan en la generación de un nuevo modo de reproducción de las relaciones de correspondencia/dependencia, organización, coordinación y control del proceso de producción y apropiación de su propia vida social, intra y extramuros.

Dicho punto de vista constituye, para una praxis educativa inclusiva, un paso adelante respecto a los tratamientos asistencialistas, paternalistas, focalizados a partir de clasificaciones binarias.

Es posible entender entonces la intrínseca relación existente entre educación cívica, socialización y prevención social, cuyo marco referencial de origen son las normas morales, jurídicas y sociales imperantes en la sociedad de la cual forma parte la comunidad concreta, sus contextos es decir la presencia de “los correlatos entre: el proyecto social y el modelo de ciudadano al que se aspira, los intereses individuales, grupales y sociales; el discurso a partir de los fines de la actividad, los sujetos implicados y la realidad social así como la dialéctica del ser, el poder ser y el deber ser” (Galindo, 2019, p. 219). Es un trabajo que requiere la acción mancomunada y, lo más probable, es que sea “contra-corriente”.

Asumir la complejidad de la realidad social (a la que no escapa la universidad) y la esencia contradictoria del desarrollo humano, es vital y debe ser premisa fundamental para la IE y la EI desde un enfoque integracionista.

La universidad tiene que lograr que sus estudiantes y profesores sean agentes de cambio social más allá de la docencia y la investigación, para lo cual es indispensable que se posicionen desde una concepción ético-trasformadora en relación con la necesaria integración social.

Coincidiendo con Duschatzky y Skliar se requiere “Una educación que apueste a recorrer un itinerario plural y creativo, sin patrón ni reglas rígidas que encorseten el trayecto y enfatice resultados excluyentes.” (2020, p. 11)

En este sentido la IE desde y en la universidad debe sustentarse en principios orientadores (Fernández *et al.*, 2022) cuya premisa fundamental está en su contextualización a partir de lo real posible. Ello imprime credibilidad y legitimidad al proceso y hace menos frustrante y utópica la concreción de las acciones desde la EI a partir de conocer los límites y las posibilidades para su realización.

CONCLUSIONES

Se parte de considerar que la EI es un proceso de socialización que transcurre en las instituciones de educación superior, en tanto agentes socializadores persiguiendo determinados fines que se corresponden con el encargo social a las mismas desde las políticas educativas. Si la aspiración es una sociedad inclusiva,

entonces la educación es el medio por excelencia para lograr esa inclusión social a la que se aspira.

Al ser las instituciones educativas aparatos ideológicos del Estado, desde la perspectiva althusseriana, donde se reproduce una ideología, una voluntad política respecto a lo que le interesa a ese Estado (Althusser, 1974), a esa sociedad que perdure, prevalezca, dentro del consenso social, y que propenda a la inclusión social, con más razón hay que analizar a la EI como el medio por excelencia para lograr la IE en términos de principios generales, de esa aspiración cualitativamente superior a la que apostar, en materia de integración social.

Desde la EI se legitima y valida el principio inclusivo de la educación porque no basta que existan normas, políticas, incluso leyes que puedan estarse dictando para legitimar legalmente lo relativo a la EI. Si eso no se verifica, no se realiza en la práctica que transcurre en las instituciones educativas, nunca se podrá concretar.

Le educación como agente socializador, es entonces un medio, no en una lógica pragmática o utilitarista del asunto. Tanto la educación cívica como la socialización son procesos consustanciales a la sociedad, tienen como objetivo supremo la promoción de relaciones sociales estables y armónicas, que permitan la cohesión y la integración de todos sus miembros, y la prevención de desajustes socialmente relevantes. Estos procesos transcurren de una manera muy particular en las universidades.

Educar a las personas de una sociedad como ciudadanos, va mucho más allá de la mera instrucción académica. Implica fomentar en estos sujetos el respeto por el otro, el sentido de nacionalidad, la identidad con aquello que los distingue, con sus raíces, su historia y su cultura. Sobre todo, implica conocimiento de todo aquello que como ciudadanos los une, de sus deberes y derechos y de esa responsabilidad moral que se concreta en cada uno de los roles que asumen como parte de la dinámica socio estructural que comprende a toda sociedad.

Se trata entonces de contribuir desde una praxis coherente a promover entre los estudiantes, profesores y el resto de los trabajadores universitarios, relaciones sociales solidarias, participativas, cooperativas que les permitan identificar, a partir de la diversidad de sujetos individuales y colectivos; sus contradicciones, malestares, limitaciones y potencialidades en pos de su superación y transformación con un sentido crítico y comprometido consigo mismos y con su realidad, donde la postura crítico-propositiva frente a la exclusión social sea transversal a los procesos sustantivos de la educación superior .

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acanda González, J. L. (2003). Amor y poder o la relación imposible. Homenaje a Michel

Foucault. *Temas* (35), 28-41.

Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Ediciones Nueva Visión. <https://lobosuelto.com/wp-content/uploads/2018/10/Althusser-L.-Ideología-y-aparatos-ideológicos-de-estado.-Freud-y-Lacan-1970-ed.-Nueva-Visión-1974.pdf>

Bello, J. (13-17 noviembre de 2023). *Ser diferente y no claudicar ante la indiferencia. Diálogo e identidad en la construcción de comunidad*. [Conferencia Magistral. XV Taller Internacional Comunidades: Historia y Desarrollo. IV Convención Científica Internacional UCLV].

Bravo, P. y Santos, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad e inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), 327-352.

Castel, R. (2002). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Ed. Paidós. <https://www.casadellibro.com/libro-las-metamorfosis-de-la-cuestion-social/9789501254570/576150>

Castel, R. (2004). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Topía Editorial.

Duschatzky, S. y Skliar, C. (2020). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía*, 4(7). <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pdf>

Fabré, I. y Riera, C. M. (2020). Prevención social y ética en la formación universitaria cubana. *Maestro y Sociedad*, 17(3), 372-384. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/>

Fabré, I., Riera, C. M. y Blanco, J. (2023). La formación ética universitaria cubana como herramienta para la prevención social. *Revista EDUMECENTRO*, 15, e2391. <https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/about>

Fernández, V., López, M. y Pérez, F. (2022) La inclusión: principio de la responsabilidad social de la universidad. *Universidad y Sociedad*, 14(2), 311-320. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2709>

Fleitas, R. (2022) *Brechas y avances de género en mujeres rurales cubanas. Desigualdades entrecruzadas*. [Ponencia. II Seminario internacional interseccionalidad, equidad y políticas sociales].

Galindo, S. M. (2019). Educar en valores, un reto permanente en nuestras universidades. En Rivero P., R. y Ludeña Y., J. *Ética y valores en las organizaciones*. Editorial Samuel Feijóo.

Gentili, P. (2014) *La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento*. [Conferencia. Paraninfo de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ)]. <https://www.lasociedadcivil.org/wp-content/uploads/2014/11/gentili.pdf>

González, A. (2 de octubre 2017). *Educación compensatoria frente a la exclusión social*. Humanidades-Cultura. <https://www.bbvaopenmind.com/humanidades/cultura/educacion-compensatoria-frente-a-la-exclusion-social/>

Kovač, B. V. & Vaala, L. B. (2019). Educational inclusion and belonging: a conceptual analysis and implications for practice. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1205-1219. https://www.researchgate.net/publication/353156061_Educational_inclusion_and_belonging_a_conceptual_analysis_and_implications_for_practice

Martin, J. L. (comp.) (2020). *Hablemos de trabajo en Cuba. El debate necesario y el futuro a construir*. Editorial Acuario.

Moya, D. y Riera, C. M. (2019). *Una mirada crítica a la inclusión escolar comunitaria del niño síndrome Down en Cuba*. <https://www.eumed.net/rev/atlanter/2019/10/inclusion-escolar-cuba.html>

Ocampo-González, A. (2023). Descolonizar la educación inclusiva, producir otros

hábitos mentales. *Folios*, (57). 237-256 http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702023000100237&script=sci_abstract&tlng=es

Pedroza, R. y Villalobos, G. (2009). Políticas compensatorias para la equidad de la educación superior en Argentina, Bolivia y Venezuela. *Educación Superior*, 38(152), 33-48. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000400003

Santana-González, Y., Manzano-García, M., Valdés-García, L., Soler-Nariño, O., Bring-Pérez, Y., Hernández-Despaigne, R. y Leonard-Danger, E. (2023). Experiencia del personal de salud frente a la COVID-19 en las zonas rojas de Santiago de Cuba. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 39(3), e276. <https://revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/2076>

Sanabria Martínez, M. J. (2022). Construir nuevos espacios sostenibles respetando la diversidad cultural desde el nivel local. *Región Científica*, 1(1). <https://doi.org/10.58763/rc20222>

Vallaey, F. (2018). Las diez falacias de la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 34-58. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.716>

Walker, V. (2015). Aportes teóricos para pensar el trabajo docente en la universidad. *Actualidades Educativa en Investigación*, 15(1). 1-20 <https://www.scielo.sa.cr/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IshScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&>

Zabala, M. y Díaz, D. (2022). ¿Hacia quiénes se dirigen las políticas sociales? En Zabala-Argüelles, M. C., Palma-Calderón, I. y Peñate-Leiva, A. I. (Coords). *Diálogos academia/políticas*. (pp. 11-18). CLACSO. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/08/V1_Dia%CC%81logos-academia-poli%CC%81ticas_N4.pdf

Zabala, M. (Coords). (2022). *Interseccionalidad, equidad y políticas sociales*. Ediciones Acuario. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/07/Interseccionalidad-equidad-y-politicas-sociales-2.pdf>

CAPÍTULO V. LA MEDIACIÓN ECONÓMICA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

Mba. Lilibeth Alexandra Orrala Soriano

lorralas@upse.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-4699-4111>

Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

M. Sc. Victor Manuel Solórzano Méndez

vsolorzano@upse.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7543-7053>

Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

RESUMEN

La Educación Superior Ecuatoriana se constituye en un derecho constitucional amparada en diversas normativas que tiene como fin garantizar el ejercicio pleno por parte de los ciudadanos. Sin embargo, a través de los años, se evidencia que la accesibilidad se ha convertido en desafíos permanentes para quienes dirigen las instituciones de educación superior (IES), y es que dentro de las funciones sustantivas que deben cumplir: docencia, investigación, vinculación con la sociedad y gestión; esta última incluye transferencias directas a estudiantes en razón de becas, totales, parciales y ayudas económicas que a simple vista se puede inferir que atiende a las necesidades de recursos económicos por parte de los interesados, pero que al tratarse de educación universitaria pública, existe gran demanda de los mismos; razón por la cual las IES designan esta competencia a los departamentos de bienestar universitario quienes determinan los criterios de asignación. Dentro del análisis bibliográfico y numérico que contiene este capítulo, se puede evidenciar que los esfuerzos que se realizan no son suficientes y que la brecha de acceso a la educación superior ecuatoriana cada vez se incrementa, sobre todo en el territorio de la península de Santa Elena, donde aspectos culturales y sociales unidos a los económicos, condicionan la permanencia y culminación de los estudiantes en sus carreras universitarias elegidas. Se realizó un análisis conceptual a los indicadores de la gestión que realiza la Universidad Estatal Península de Santa Elena identificando que los presupuestos asignados son relativamente ínfimos para la cobertura y garantía de la inclusión educativa universitaria.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa universitaria es un objetivo fundamental en la construcción de sociedades más equitativas y justas. Sin embargo, alcanzar este ideal va más allá de la simple matrícula de estudiantes de diversos orígenes socioeconómicos

en las universidades. Requiere un enfoque integral que aborde las barreras económicas que pueden obstaculizar el acceso y la permanencia de los estudiantes en la educación superior.

En este contexto, la mediación económica emerge como una herramienta crucial para promover la inclusión educativa universitaria. La mediación económica (Vargas *et al.*, 2024) implica la implementación de estrategias y políticas que faciliten el acceso igualitario a la educación superior, independientemente de la situación financiera de los estudiantes. Esta mediación no solo busca garantizar el acceso inicial, sino también apoyar la permanencia y el éxito académico de los estudiantes (Raudales-García *et al.*, 2024) a lo largo de su trayectoria universitaria.

En este capítulo, exploraremos cómo la mediación económica puede abordar los desafíos de la inclusión educativa universitaria, examinando distintas estrategias y prácticas que pueden implementarse para superar las barreras económicas y promover un entorno universitario inclusivo y equitativo.

DESARROLLO

La inclusión universitaria se constituye en un elemento sustantivo para el desarrollo de una sociedad. En Ecuador, como en muchos otros países, el acceso a la educación superior ha sido históricamente desigual, con barreras económicas que han excluido a numerosos estudiantes de bajos recursos. La mediación económica de la inclusión universitaria se ha convertido en un tema crítico en la agenda de políticas educativas en el país. El objetivo principal es identificar tendencias, desafíos y brechas de investigación, a partir de una revisión exhaustiva de la literatura académica y científica sobre los indicadores que influyen en el contexto económico de la inclusión educativa universitaria en Ecuador.

La educación superior en el país tiene sus bases sólidas en el fortalecimiento de la igualdad de oportunidades, la calidad, la pertinencia, la integralidad, la autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento en el marco del diálogo de saberes, la producción científica y tecnológica al amparo de los recursos y generación de éstos como gestión autónoma. La información toma importancia en la medida que se muestran indicadores o criterios que permiten la evaluación de estos con el fin de incentivar un mejor desempeño o distribuirlos bajo criterios objetivos de tal manera que puedan aportar al crecimiento o atender las necesidades concernientes al desarrollo del país (SENESCYT, 2022).

De acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República del Ecuador, en su artículo 26, sostiene que la educación es un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir, donde se convoca a las personas a participar del proceso educativo (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

En el artículo 298, entre otros aspectos sostiene que el Estado debe incluir al sector educativo, educación superior, investigación, ciencia y tecnología dentro de las asignaciones presupuestarias con el fin de determinar los rubros destinados a este sector de la actividad del país (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

La inclusión universitaria se refiere al acceso equitativo a la educación superior por parte de estudiantes de diversos orígenes socioeconómicos, y la mediación económica implica la implementación de políticas y prácticas que reduzcan las barreras financieras que enfrentan estos estudiantes. En Ecuador, la mediación económica de la inclusión universitaria se ha vuelto una prioridad en los últimos años. El país ha implementado varias políticas y programas para fomentar la inclusión, incluyendo:

- **Programa Ser Bachiller:** Este programa otorga becas a estudiantes de bajos recursos con un buen rendimiento académico en las pruebas de acceso a la universidad. Las becas cubren matrícula, materiales y otros costos asociados.
- **Fondo de Becas para la Educación Superior:** A través de este fondo, el gobierno ecuatoriano proporciona becas a estudiantes en situación de vulnerabilidad económica. Estas becas pueden ser utilizadas en universidades públicas y privadas.
- **Política de gratuidad:** Ecuador ha avanzado hacia la gratuidad de la educación superior en instituciones públicas, lo que reduce significativamente la barrera económica para acceder a la universidad.

Existen diferentes mecanismos de abordar la inclusión educativa universitaria desde el punto de vista de la mediación económica, y es que para poder justificar la relevancia del tema es necesario la conceptualización de ciertos criterios que amparan sobre todo las políticas que deben ser analizadas desde principios que suelen percibirse como explícitos, pero que, al momento de dimensionarlos, resulta necesario encontrar definiciones que le permitan la clarificación de este. A continuación, se detallan criterios que deben ser considerados para comprender el tema propuesto dentro del proyecto de investigación.

Equidad y Justicia Social

Desde una perspectiva teórica, la equidad y la justicia social son principios fundamentales de cualquier sistema educativo democrático. La mediación económica busca garantizar que todos los ciudadanos tengan acceso a la educación superior, independientemente de su origen socioeconómico. Esto está en línea con las teorías de la justicia de (Rawls, 1971, citado por Huanca y Barria, 2022), quien aboga por la igualdad de oportunidades como un principio básico en una sociedad justa.

Según sostiene Bolívar (2012) existe aún “desilusiones” con relación a los

procesos educativos masivos, pues aún se mantienen las insuficiencias de las prácticas compensatorias, actualmente hay otras dimensiones que deben ser consideradas como indicadores que satisfacen los términos de justicia y equidad social, ya que dentro de esto deben incorporarse los aspectos culturales, el reconocimiento de las identidades y sobre todo la económica que exige cada día una reconfiguración y atención que le permita inclusive abordar términos ligados a los procesos psicosociales que condicionan la continuidad de los procesos educativos y que son considerados como inequidades en el ejercicio de la educación.

Desarrollo económico y social

La educación superior no solo beneficia al individuo, sino también a la sociedad en su conjunto, la inversión en capital humano a través de la inclusión universitaria puede impulsar el crecimiento económico y la innovación. Desde una perspectiva teórica, esto se alinea con las teorías del capital humano de Gary Becker y otros, que argumentan que la educación es un factor clave en el desarrollo económico. Según Becker (1964, citado por Briceño, 2011) la educación tiene un impacto en la productividad, pues no solo permite la accesibilidad a mejores oportunidades laborales, sino que esto se traduce en el largo plazo como el medio para la generación de mejores ingresos, reducción de la pobreza y en general para el desarrollo de capacidades individuales y sociales. La formación profesional es requerida porque es un mundo de constantes transformaciones económicas, tecnológicas, sociales, culturales, entre otras.

Sostenibilidad Financiera

Una crítica común es la sostenibilidad financiera de los programas de mediación económica, especialmente en países en desarrollo como Ecuador. La inversión requerida para financiar becas y programas de apoyo puede ser abrumadora, y existe la preocupación de que los recursos limitados puedan comprometer otros aspectos del sistema educativo. Según Gazzola & Didriksson (2008) se mantienen las desigualdades en términos de inclusión de la educación superior en América Latina y el Caribe pues las tendencias siguen marcadas, estas son relaciones de poder, falta de reestructuración de las asignaciones financieras en concordancia con las nuevas realidades sociales que incluyan la atención a grupos sociales, étnicos y raciales que en la actualidad están siendo excluidos dentro de la participación de asignación de recursos simplemente porque no están contemplados en las fórmulas requeridas por las entidades competentes. Y es que se llega a pensar que la relación que tiene la inversión en educación superior es inversa (negativa) a la sostenibilidad financiera, pues los réditos no son medibles en el corto plazo, y esto se percibe como un gasto que impide la liquidez y por ende la sostenibilidad de las actividades económicas y financieras de un país.

Efectividad de las Políticas

Otra crítica se centra en la efectividad de las políticas de mediación económica.

Es importante evaluar si estas políticas realmente logran los objetivos deseados en términos de inclusión y movilidad social, o si existen barreras adicionales más allá de las financieras que deben abordarse.

Teoría crítica sobre la inclusión educativa universitaria

Se basa en los principios fundamentales de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, y que ha evolucionado a través del tiempo. Expone las inequidades y desigualdades presentes en la sociedad con un enfoque en la educación como un medio para la transformación social analizando diferentes aspectos que inciden directamente en los estudiantes y su inserción en el ámbito educativo.

Crítica a las estructuras de poder

Las experiencias educativas presentes en la sociedad datan de un sistema hegemónico donde prevalece la metodología del docente que estandariza y homogeniza a un grupo de individuos, obviando la diversidad cultural o la multiculturalidad y esto en si coarta la posibilidad de atención particular según corresponda la necesidad, pues siempre va a sopesar el criterio docente frente a los requerimientos de los estudiantes, los mismos que son ocultos en muchos casos ya que en un salón o en los diferentes escenarios educativos suelen aportar con criterios aquellos estudiantes que económicamente se empoderan de las carreras inmediatamente, mientras que los que pertenecen a los estratos más bajos, deben procesar, adaptarse para recién empoderarse lo que sin duda trae como resultado que se desarrollen jerarquías sociales, económicas y culturales que condicionan la inclusión dentro del sistema educativo. Determinados empoderamientos desde la situación económica favorable reproducen lógicas de exclusión.

Reflexión sobre la cultura dominante

Se suele identificar prácticas y normas muy puntuales a favor de la cultura dominante en la institución educativa, excluyendo a ciertos individuos o grupos.

Concientización y empoderamiento

La comunidad educativa no solo debe limitar su radio de acción a satisfacer jornadas laborales específicas o atender situaciones concernientes al currículo educativo, si bien es cierto esto corresponde a la naturaleza de la actividad, sin embargo, de parte de docentes es necesario transmitir o motivar al conocimiento de los reglamentos que atañen a los beneficios a los cuales pueden acceder los estudiantes. Muchas veces, los docentes desconocen inclusive los procesos y no pueden proveer de esta información que resulta trascendental dentro del proceso. Esto permitiría que, desde el inicio de los periodos académicos, los estudiantes se esfuercen por alcanzar los puntajes máximos pues estos se constituirían en su pasaporte de acceso a estos beneficios.

Acción transformadora

Busca implementar cambios estructurales y prácticos en las instituciones universitarias para abordar las desigualdades y promover la inclusión. Es necesario que dentro de las habilidades y competencias que adquieren los docentes durante su experiencia como tal, se capaciten para ejecutar estrategias metodológicas que garanticen la inclusión social desde el aspecto práctico, dentro de la historicidad de este se ha corroborado que frente a una necesidad inminente de inclusión educativa, se evade la acción por la falta de preparación y conocimiento, se origina entonces la obligación de abogar por acciones que transformen los contextos económicos de los estudiantes.

Es imprescindible monitorear las convocatorias, invitaciones o demás procesos donde sea indispensable la participación de los estudiantes a fin de aprovechar cada una de esas oportunidades.

Desafío a los estereotipos y prejuicios

La comprensión y la aceptación se convierten en las bases fundamentales de la otredad, los significantes del paradigma empático dentro de un sistema que muchas veces es crudamente discutido dadas las condiciones sociales y culturales que limitan la participación de los individuos. En pleno siglo XXI es utópico reconocer las desigualdades, dadas las regulaciones que existen en los sistemas, sin embargo, al momento de analizar las condiciones reales de la educación superior, se identificará que aún se mantienen las viejas prácticas de exclusión las mismas que han sido promovidas por los mismos factores culturales que las condicionan.

Criterios y parámetros de distribución de los recursos

De acuerdo con lo establecido en el artículo 9 del reglamento de aplicación de la fórmula de distribución de recursos destinados anualmente por parte del estado a favor de las universidades y escuelas politécnicas se deben considerar los siguientes criterios:

- **Calidad y excelencia académica:** se constituye a partir de los procesos de evaluación interna y externa correspondientes al mejoramiento continuo del sistema y la cultura colectiva de la calidad de las universidades y escuelas politécnicas encaminadas a atender las necesidades sociales y de desarrollo del país.
- **Eficiencia administrativa y financiera:** se relaciona a los procesos de planificación y ejecución de las actividades que permitan la optimización de los recursos asignados y que hasta inclusive formen parte de los procesos de autogestión.
- **Justicia y equidad:** se refiere a las políticas internas que manejan las instituciones de educación superior para garantizar la igualdad de oportunidades y la atención a los grupos que han sido temporalmente excluidos.

- **Pertinencia:** está relacionada a la dinámica que deben encontrar las IES para atender las necesidades sociales respecto al desarrollo nacional o local articulando las funciones sustantivas que le competen, estas son la gestión de investigación, la vinculación con la sociedad, la ampliación de la oferta académica y la igualdad de oportunidades.

Basados precisamente en estos criterios desde la misma (SENESCYT, 2022) en el artículo 10 del reglamento de aplicación de la fórmula de distribución de recursos destinados anualmente por parte del estado a favor de las universidades y escuelas politécnicas se obtuvo la siguiente fórmula con los pesos y criterios correspondientes, los cuales se citan a continuación:

$$A_j - \mu_j + (\alpha C_j + \gamma EF_j + \beta JE_j + \delta P_j) * [(I+R+G+F) - \sum \mu_k] + (\phi P_j + \tau EF_j) * D$$

Donde:

Tabla 1. Criterios y pesos para la asignación presupuestaria

Nomenclatura	Definición
A_j	Asignación de la j-ésima Universidad o Escuela Politécnica
μ_j	Gasto corriente mínimo histórico calculado para garantizar el funcionamiento de la j-ésima Universidad o Escuela Politécnica
C_j	Resultado de la evaluación del criterio de calidad y excelencia académica de la j-ésima Universidad o Escuela Politécnica
EF_j	Resultado de la evaluación del criterio eficiencia administrativa y financiera de la j-ésima Universidad o Escuela Politécnica
JE_j	Resultado de la evaluación del criterio de justicia y equidad de la j-ésima Universidad o Escuela Politécnica
P_j	Resultado de la evaluación del criterio pertinencia de la j-ésima Universidad o Escuela Politécnica
α	Peso del criterio calidad y excelencia
γ	Peso del criterio eficiencia administrativa y financiera
δ	Peso del criterio pertinencia
$\alpha + \beta + \delta + \gamma$	1
$I+R$	FOPEDEUPO (Iva + Renta)
G	Fuente de compensación por gratuidad
F	Fuente de funcionamiento
$\sum \mu_k$	Suma de los valores de μ_k correspondientes a todas las universidades y escuelas politécnicas
ϕ	Peso del criterio pertinencia del modelo para la distribución de los recursos correspondientes al literal d del artículo 20 de la LOES
τ	Peso del criterio eficiencia administrativa y financiera dentro del modelo para la distribución de los recursos correspondientes al literal d del artículo 20 de la LOES

D	Asignaciones correspondientes al literal d del artículo 20 de la LOES, que no correspondan al rubro de compensación de donaciones del impuesto a la renta y las que correspondan al rubro de funcionamiento de haber recursos después de distribuir la suma de valores de μ_k
---	---

Nota. SENESCYT (2022).

Como se puede evidenciar a partir de la formulación existen muchos nichos que aún no han sido contemplados dentro de las formulaciones pertinentes, y es que, al ser una ecuación rígida, la obtención de los criterios tiende a ser cuantitativos, restando importancia a los contextos cualitativos que aportan significancia a la comprensión del fenómeno mediación económica como parte de los procesos de inclusión educativa.

METODOLOGÍA

Durante esta primera fase del proceso investigativo se analizaron diferentes teorías que permiten determinar los criterios necesarios para diagnosticar el estado real de la intervención económica estatal sobre la garantía del acceso a la educación superior. Para aquello es necesario remitirse a datos que permitan el análisis sobre los criterios presupuestarios y poder contrastarlos con las exigencias que las entidades de control plantean. Esto en referencia a los criterios que se evalúan desde los departamentos que se establecen para garantizar la calidad de la educación, así como la verificación del cumplimiento de estos indicadores.

Para tales efectos, y por la facilidad y acceso a la información, se analizará el presupuesto de la Universidad Estatal Península de Santa Elena como un caso relativo a lo que ocurre con los presupuestos asignados a las IES. A continuación, se muestra un histórico sobre el presupuesto de ingresos por ejercicio fiscal con relación al número de estudiantes matriculados durante estos periodos:

Tabla 2. Presupuesto de Ingresos por Ejercicio Fiscal

Ejer-cicio	# de estu-diantes ma-triculados	Presupuesto Inicial	Presu-puesto por Estudiante	Presupuesto Devengado	% Eje-cutado
2017	5994	\$15.852.562,19	\$2.644,74	\$15.375.174,33	96,99
2018	6800	\$17.365.108,32	\$1.553,69	\$16.893.582,38	97,28
2019	7516	\$15.903.128,73	\$2.115,90	\$15.868.886,24	99,78
2020	8344	\$14.930.649,28	\$1.789,39	\$14.630.237,84	97,99
2021	9967	\$14.508.084,42	\$1.455,61	\$14.393.821,53	99,21
2022	13129	\$16.433.054,17	\$1.251,66	\$16.463.844,96	100
2023	15947	\$24.021.747,70	\$1.506,35	\$11.014.595,21	45,85

Nota. Departamento Financiero UPSE (2023).

Los estudiantes considerados, son de nivelación y tercer nivel como tal, dentro de las observaciones del presente cuadro, se puede evidenciar que el presupuesto

del 2023 aún no se ha devengado pues estos datos corresponden a septiembre de 2023 donde inclusive no se han incorporado lo concerniente a los rubros del proceso de nivelación 2023–2 que corresponde a 4 500 estudiantes adicionales, el mismo que empezó en el mes de octubre.

En contraste a esta información, se muestra a continuación los principales indicadores que se debe considerar para mantener la proporción en la asignación del presupuesto estatal:

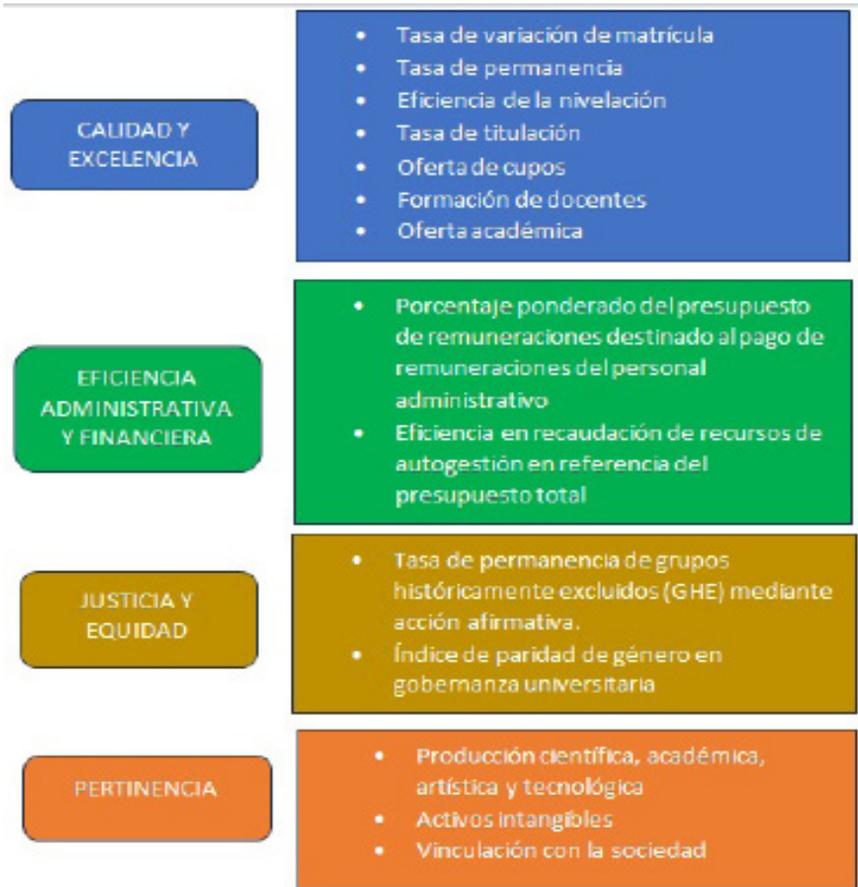


Figura 1. Principales indicadores para la asignación de presupuesto estatal

Nota. SENESCYT (2022).

Como se puede evidenciar hay criterios de evaluación que contemplan irrestrictamente las funciones específicas de los procesos educativos, sin embargo, hay realidades ocultas que condicionan la permanencia e inclusive la obtención de los indicadores. Uno de estos problemas es lo relacionado a la deserción educativa que se genera por diferentes factores, donde el más significativo es el del recurso económico. El caso de UPSE es trascendental de analizar, es la única universidad en la provincia de Santa Elena, su población se encuentra distribuida en el área urbana y rural; y es en esta última donde se desarrollan las principales condicionantes para la permanencia de los estudiantes

que acceden a un cupo dentro del sistema de educación superior público, y es que no resulta ajeno al análisis ya que si se revisan los diferentes rubros de gastos que genera la presencialidad o virtualidad en el sistema educativo, se va demostrar que es relativamente alto. Estos valores corresponden a sistemas de transporte, alimentación y costo de proyectos inherentes a los campos de estudio, razón por la cual a pesar de ser gratuita la educación, muchos las condicionan por los otros gastos anidados al proceso.

Como parte de la gestión que realizan las autoridades de UPSE, a través de reglamentos se han descrito las diferentes alternativas que tienen las personas que presentan este tipo de dificultades económicas con las subvenciones o ayudas denominadas becas que tienen diferentes connotaciones. A continuación, se muestra un resumen de la asignación de estos durante el periodo académico 2023:

Tabla 3. Tipos de becas UPSE

Tipos de Becas	# de estudiantes beneficiados	% de atención
Becas de ayudantía de cátedra	52	0,45
Becas de apoyo al deporte y la cultura física	21	0,18
Becas de apoyo al arte y la cultura	12	0,11
Becas por alto promedio académico	339	2,96
Becas por discapacidad	51	0,45
Becas de alimentos	608	5,31
Becas de transporte	100	0,87

Nota. Base de datos proporcionados por el Departamento de Bienestar Estudiantil de la UPSE (2023).

Si se analiza las cifras de 15 947 estudiantes matriculados, con relación a la cifra de atención de becados se podría inferir que es significativo el nivel de atención, con lo que se garantizaría la cobertura hacia estos estudiantes menos favorecidos, sin embargo, es preciso mencionar que únicamente las becas de ayudantía de cátedra y las becas por alto promedio académico son inherentes a procesos económicos, el resto solo son subvenciones que se gestionan desde el propio departamento financiero y que son ejecutadas por los organismos propios de la institución.

De esta manera solo se puede indicar que se atiende al 3 % de la población estudiantil con el tema de las becas económicas, lo que resulta ser muy ínfimo para la atención que requieren realmente los estudiantes que pertenecen a esos grupos considerados como vulnerables.

La inclusión educativa universitaria también incide en el grado de participación que tienen docentes en los procesos de asignación de recursos para el mejoramiento del perfil profesional. Basado en este criterio, es preciso mencionar que únicamente las facilidades son inherentes a los docentes titulares quienes conforman el 40% de la población total, es decir que los docentes ocasionales

que son la mayoría no pueden acceder a estos tipos de beneficios, coartando en muchos casos las posibilidades de generar un mejor perfil profesional al aprovechar estas condiciones educativas que se ofertan por convenios de otras universidades.

Desde las instancias de control se busca de manera permanente que estos procesos de inclusión atiendan a la mayor parte de la comunidad universitaria, pero hasta el momento solo se mantienen en los reglamentos y las estipulaciones de las entidades de control porque a ciencia cierta no existen los mecanismos ni los presupuestos para que se atienda a toda la población educativa y así garantizar los procesos de inclusión.

CONCLUSIONES

La mediación económica de la inclusión universitaria en Ecuador es un tema complejo que involucra consideraciones teóricas y prácticas. Es un esfuerzo encomiable que busca mejorar la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo y, en última instancia, contribuir al desarrollo del país. Sin embargo, es esencial abordar críticamente los desafíos, como la sostenibilidad financiera y la efectividad de las políticas, para garantizar que las inversiones realizadas realmente produzcan resultados positivos en términos de inclusión y justicia social. La reflexión constante y el diálogo abierto son fundamentales para mejorar continuamente estas políticas y asegurar que cumplan con su propósito de crear un Ecuador más equitativo y desarrollado.

La implementación de la mediación económica en el contexto de la inclusión educativa universitaria en Ecuador emerge como una estrategia crucial para abordar las barreras económicas que pueden limitar el acceso y la participación equitativa de los estudiantes. Al adoptar un enfoque basado en la teoría crítica, se reconoce la necesidad de cuestionar las estructuras de poder y las desigualdades presentes en la sociedad, especialmente aquellas que afectan a grupos históricamente marginados. La mediación económica no solo se posiciona como un medio para resolver disputas financieras, sino también como un instrumento para la transformación de las instituciones universitarias, promoviendo una cultura inclusiva y justa.

Además, la mediación económica contribuye a la construcción de una conciencia colectiva sobre la importancia de la equidad económica en el acceso a la educación superior. Al destacar la diversidad de los estudiantes y abogar por la inclusión activa, se fomenta un ambiente universitario que valora la multiplicidad de perspectivas y experiencias. La mediación económica no solo busca resolver conflictos de manera individual, sino que también tiene el potencial de catalizar cambios sistémicos que fortalezcan la estructura misma de las instituciones educativas en Ecuador.

En última instancia, la mediación económica como componente integral de

la inclusión educativa universitaria en Ecuador representa un paso fundamental hacia la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Al abordar las inequidades económicas desde su raíz y promover la colaboración entre los actores universitarios, se sientan las bases para una educación superior accesible y transformadora, que no solo acoge la diversidad, sino que también se compromete activamente en la eliminación de las barreras económicas que podrían obstaculizar el pleno desarrollo académico de todos los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una Revisión Actual. *RINACE*, 1(1), 2254–3139. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Briceño Mosquera, A. (2011). La educación y su efecto en la formación de capital humano y en el desarrollo económico de los países. *Redier*, 51, 45–59.
- Constitución de la República del Ecuador*. (2008). https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Gazzola y Didriksson Ed. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*.
- Huanca y Barria. (2022). Replanteando el concepto de justicia como equidad y velo de ignorancia en John Rawls desde el pluralismo ético. *Desde El Sur*, 14(3), e0036. <https://doi.org/10.21142/DES-1403-2022-0036>
- Raudales-García, E., Acosta-Tzin, J. y Aguilar-Hernández, P. (2024). Economía circular: una revisión bibliométrica y sistemática. *Región Científica*, 3(1), 2024192. <https://doi.org/10.58763/rc2024192>
- SENESCYT. (2022). *Informe sobre la aplicación de la Metodología de distribución de recursos destinados anualmente por parte del estado a favor de las universidades y escuelas politécnicas públicas y las que reciben rentas y asignaciones del estado*. SENESCYT.
- Vargas, B., Villa, D., Ortiz, C., Becerra, K., Verdugo, L. y Ramírez, J. (2024). Radio educación financiera en zonas rurales de Colombia. *Región Científica*, 3(1), 2024207. <https://doi.org/10.58763/rc2024207>

CAPÍTULO VI. LA PERSPECTIVA CULTURAL DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA. NOTAS PARA SU COMPRENSIÓN CON ÉNFASIS EN LA ACCESIBILIDAD UNIVERSAL

Dr. C. Alicia de la C. Martínez Tena
alicia@uo.edu.cu
<https://orcid.org/0000-0003-2119-2286>
Universidad de Oriente, Cuba

Dr. C. Ginley Durán Castellón
ginleyd@uclv.edu.cu
<https://orcid.org/0000-0002-2540-5915>
Universidad Central Marta Abreu, Cuba

RESUMEN

La perspectiva cultural es un enfoque que orienta los procesos de inclusión educativa al centrar la atención en la persona, en sus prácticas culturales y en su cosmovisión familiar y social. Esta, llama la atención en las diferencias culturales y en las desigualdades sociales para la realización de los diagnósticos educativos y la elaboración de políticas inclusivas, lo cual ofrece datos para explicar los cambios estructurales y procesuales. En tal sentido, su abordaje persigue como objetivos: analizar la importancia de la perspectiva cultural en la inclusión educativa universitaria; explorar las implicaciones teóricas y prácticas de la perspectiva cultural en el ámbito educativo universitario; identificar los desafíos y las oportunidades relacionadas con la inclusión educativa desde la perspectiva cultural y proponer estrategias y recomendaciones para mejorar la inclusión educativa universitaria desde una perspectiva cultural. Fueron utilizados el método de análisis de documentos para advertir el tratamiento de la perspectiva cultural en la educación inclusiva universitaria; entrevistas a informantes claves y la revisión de documentos e informes oficiales que, en su conjunto, contribuyeron a su demarcación dentro de sociología cubana. Los resultados obtenidos, develan que, culturalmente la inclusión educativa describe un complejo proceso al situar las procedencias culturales de los educados, sus universos simbólicos, prácticas y relaciones las que son altamente visibles en el currículo oculto. Por tanto, tomar en consideración estas condicionantes es garantía del desarrollo de procesos orgánicos, flexibles, en los que prevalezcan el respeto a la diversidad cultural y la identidad de los educandos. Esta perspectiva coloca un grupo de condicionantes, a saber: procedencias territoriales; contexto sociocultural; prácticas culturales de procedencia de los estudiantes; discursos y narrativas de los estudiantes; capital simbólico y cultural; políticas sociales y modelos de desarrollo. Su comprensión desde el paradigma de la accesibilidad universal (física, cognitiva, sensorial y simbólica)

posibilita enfatizar en la condición de inclusión social y participación equitativa de todos los sujetos sociales desde su diversidad de competencias, su identidad, cosmovisiones espacio-territoriales y su capital socio-cultural, en condición de simetría social; estructurando comunidades de aprendizajes orientadas hacia la cocreación/co-construcción colectiva del conocimiento como proyecto grupal; y contribuyendo al empoderamiento individual y colectivo. Asimismo, a la transformación del modelo verticalista de educación bancaria en otro, dialógico, centrado en las diferencias y capacidades funcionales de los sujetos implicados a partir de la aceptación y naturalización del derecho a la diversidad.

INTRODUCCIÓN

La Diversidad Cultural y la educación intercultural como posicionamiento

Al debate sobre el hecho educativo le es inherente todo cuanto refiere a la cultura y a las políticas culturales. En ello, gana importancia lo referido a las políticas de inclusión social centradas en el reconocimiento de la diversidad sociocultural y funcional de los sujetos implicados en todo proceso educativo. Asimismo, el reconocimiento del capital cultural y de los saberes ancestrales y cosmovisiones que hacen parte de su memoria, cosmovisión e identidad; y que constituye parte esencial de la producción histórica de las comunidades, así como del sistema de valores que les permite la comprensión del mundo y que orienta el aprendizaje como experiencia de vida, en tanto patrimonio cultural, de las comunidades portadoras.

Un importante referente de ello está en las culturas prehispánicas en América. Su evolución (adaptación al contexto por medio de mecanismos de resistencia cultural, resiliencia social y re-existencia) como parte del establecimiento de las actuales naciones bajo un modelo de dependencia económica y política ilustra, también, la adopción de un modelo educativo que desconoce la diversidad cultural y que privilegia la imposición de una cultura hegemónica, global y neoliberal.

De igual modo, las visiones fragmentadas que analizan y gestionan el hecho cultural, así como la implementación de las políticas públicas afines: desde lo historiográfico, lo antropológico, lo patrimonial, lo económico o lo social imposibilitan una gestión eficiente del hecho educativo que favorezca el fortalecimiento y legitimación de sus comunidades portadoras desde la inclusión social. A su vez legitiman la exclusión social e imposibilitan su empoderamiento social y por tanto coartan su autodesarrollo.

En base a estudios precedentes se identifican ejes de análisis que, en desde una perspectiva intercultural, permiten el abordaje de múltiples problemáticas comunes a la educación inclusiva (Herrera *et al.*, 2024) y que la vinculan a procesos relacionados con esta en los ámbitos históricos, culturales, políticos, sociales, económicos, ambientales, comunicativos y propiamente educativos. Estos, no constituyen aspectos aislados; en cambio, su relación permite un

acercamiento desde la identidad, la historia y la memoria que trasciende a la política, la industria y el mercado cultural y que se haya matizada por las características del contexto específico de análisis.

Se asume como paradigma de análisis el autodesarrollo comunitario enfatizando en la diversidad cultural como potencial endógeno para el incentivo de la conciencia crítica en torno a la necesidad de la inclusión para el fomento de la participación y la cooperación de los sujetos sociales implicados y el fomento de proyectos educativos colectivos. Esta perspectiva de transformación del modelo educativo supone observar la cultura (y la diversidad cultural) como potencialidad del proceso educativo. Al asumir estos como recursos para la educación se apuesta por un proceso de aprendizaje centrado en los valores locales, la identidad y la memoria histórica como forma de legitimación, de inclusión, de equidad y de justicia social. Es, por tanto, una forma de empoderamiento de las culturas locales y originarias frente a los impactos homogeneizadores de la cultura y el mercado global.

Provocar un debate sobre educación inclusiva desde la perspectiva cultural enfrenta disímiles retos. En particular en momentos en que las agendas de los Estados están colmadas de problemas impostergables como la vivienda, la salud, la corrupción o la violencia. Máxime, si se considera que la educación tiene en sí misma deslindes elitistas y academicistas orientados a la reproducción social del status quo. ¿Cómo hacer, entonces, una educación inclusiva emancipadora e intercultural que se instituya en mecanismo de empoderamiento y transformación social de los individuos y de la propia sociedad?

Para dar respuesta a esta polémica se profundiza en algunos supuestos que dan pie a la visión intercultural, así como al establecimiento de una didáctica de la inclusión educativa. Para ello es menester situar el discurso de la cultura predeterminado por la configuración social. Por ende, mencionamos el término “culturas”, en plural, no para referirnos a sus disímiles manifestaciones; sino para hablar de aquellas habitualmente legitimadas y de las que, como las originarias se hallan al margen del sistema occidental de valores. Ello es imposible desde la visión tradicional y fragmentada del estudio de la cultura. Se requiere revisitarla por medio del empleo de métodos, herramientas, instrumentos, técnicas y sistemas categoriales que favorezcan un enfoque interdisciplinar desde la teoría de la complejidad.

Este permite indagar en la educación como forma de socialización en relación al poder, la industria cultural, los medios de comunicación, el mercado, el turismo, la identidad, la tradición, la memoria histórica, el patrimonio cultural, el espacio (incluyendo el ciberespacio) y los valores desde una lógica de inclusión-exclusión social que posibilita la legitimación de determinados grupos sociales y la invisibilización de otros como resultado de la subversión de los contenidos culturales genuinos de sus prácticas artísticas. Para ello es plausible el empleo

de herramientas pedagógicas que favorezcan el aprendizaje colaborativo, la conformación de comunidades de aprendizajes y el entrenamiento en materia de dispositivos grupales que potencien la cocreación por medio de la participación equitativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las prácticas de educación inclusiva desde una perspectiva intercultural que conecte a los sujetos sociales desde su diversidad se orientan al desarrollo de una cultura de reflexión crítico-propositiva de la realidad, que enfatiza en la dimensión social, política e ideológica del hecho educativo en relación con las mediaciones y atravesamientos del entorno hegemónico global, y del contexto local.

La sociología, por ejemplo, propone el estudio de la educación y del espacio áulico como hechos y sitios de socialización. En esa perspectiva importan todos los sujetos sociales implicados lo cual rebasa la relación estricta entre maestro/profesor y alumno, y se expande a la familia, el grupo social, las comunidades y toda la sociedad en tanto agentes educativos.

El carácter holístico y permanente de la educación posibilita una gran diversidad de lecturas sobre la historia del hombre. No solo en tiempos pasados, sino en comunidades actuales. Sin embargo, involucra tanto procesos individuales como colectivos influenciados por la naturaleza de las relaciones sociales contenidas en el entramado socio-institucional que lo sostiene y que posibilita su gestión. En este sentido, la educación inclusiva, como apuesta específica supone un campo específico emergente y alternativo en pugna con los modelos bancarios tradicionales en los que el estudiante es un depositario-receptor pasivo de conocimientos. En tal sentido, entraña una didáctica y un sistema de valores que lo llevan a superar el ámbito estrecho de lo que acontece en el aula para irradiar todo ámbito de la vida social a partir de la aceptación de la accesibilidad y la inclusión como derechos plenos de los individuos.

En este sentido, se despliega en disímiles interacciones entre: individuos (educandos, claustros, familias, comunidad, etc.); prácticas educativas (escolarizadas y no escolarizadas); instituciones sociales (educativas, culturales, cívicas, administrativas, políticas, etc.); políticas públicas (reconocidas como políticas educativas, culturales, ambientales, de carácter local, nacional o internacional); fuerzas económicas (sector empresarial, mercado, concurrencias internacionales y nacionales, comunitarias y extracomunitarias, mercados, etc.); y, representaciones (ideológicas, sistemas de valores, mitos...).

Entre las dinámicas del universo educativo inclusivo en perspectiva intercultural sobresalen los procesos de resistencia cultural. Son movimientos sociales que se afianzan en la cultura local para hacer frente a las nuevas formas de configuración de lo social y que, naturalmente impactan la educación. Ello destaca la importancia del estudio de los aspectos éticos y axiológicos inherentes a una educación inclusiva desde las ciencias sociales interdisciplinarias afines. Comúnmente la resistencia cultural es asumida como un espacio de ostracismo que coarta la creatividad. Se propone su comprensión como un proceso de afianzamiento de lo local que genera

nuevas creatividades articuladas a los valores comunitarios genuinos.

La tradición cultural occidental hegemónica ha asentado la idea de que la memoria del mundo sólo puede constituirse a través de los libros. Civilizaciones de tradición oral tan importantes como la inca, la maya y la azteca, han demostrado que la oralidad es un procedimiento alternativo para la conservación y transmisión de saberes. Tales textos, por su relevancia socio-cultural, forman parte del patrimonio cognitivo y afectivo de un grupo humano determinado y son transmitidos de generación en generación de forma ininterrumpida (Monsoyi, 1990).

Teóricos de la resistencia cultural, como Foucault y Bourdieu, enfatizan en tres ejes básicos que sustentan la teoría base de las prácticas de resistencia y que son de interés para la comprensión de una educación inclusiva como herramienta de emancipación. Estos estudios hallan su justificación por la necesidad de perpetrar, también en la práctica educativa un discurso social-cultural local como reacción a la imposición de un discurso hegemónico y globalizado que impone únicamente como válidos los estereotipos y saberes occidentales y que solapa una lógica de penetración cultural.

Acercarse al estudio de los procesos educativos desde una perspectiva cultural implica el tratamiento de asuntos relativos a la identidad, otro de los temas polémicos. En el contexto abordado puede considerarse que “encuentra su expresión en la relación dialéctica espacial y temporal de los valores universales, particulares y singulares de la cultura” (Díaz Suárez, 2001, p. 22). Las investigadoras cubanas Maritza García Alonso y Cristina Baeza Martín, proponen un grupo de categorías culturoológicas válidas para el tratamiento de la identidad cultural que son aplicables a los sujetos educativos: “sujeto de la cultura”, “otro significativo”, “valor cultural”, “sujeto identidad cultural”, “actividad identitaria” y “valor cultural identitario”. Las mismas explican el proceso de formación cultural, su ascensión en términos de identidad cultural y su significación frente a otros grupos identitarios significativos. Explican las autoras que:

- El sujeto de la cultura es un grupo humano socialmente organizado en cualquier nivel de resolución sociológica, que se comporta como un heredero y, por tanto, también transmisor, autor y actor de un tipo de comunicación geográfica e históricamente condicionada.
- El otro significativo es un grupo humano socialmente organizado y culturalmente definido que entra en comunicación con el sujeto de la cultura en determinado momento histórico del proceso de formación o de transformación de este último.
- Los valores culturales son todas las producciones materiales y espirituales que el sujeto de la cultura elabora en el proceso de su formación y transformación, y que constituyen elementos que pueden ser utilizados en un proceso de semiósis con miembros de la propia cultura.
- El sujeto de identidad cultural es el sujeto de la cultura cuando ha logrado

establecer comunicación con otras culturas.

- La actividad identitaria es un complejo de acciones materiales y espirituales que simultánea o sucesivamente lleva a cabo el sujeto de la cultura en el proceso de comunicación con uno o varios sujetos significativos, y que trae como consecuencia la transformación del primero en sujeto de identidad cultural.
- Los valores culturales identitarios son las producciones materiales y espirituales del sujeto de identidad cultural, las cuales cumplen o potencialmente pueden cumplir una función semiótica entre un sujeto de la cultura y otro significativo, bien por haber sido creados o refuncionalizados con ese propósito específico, bien por haber sido ya empleados con una intención comunicativa determinada. (1996, p. 20)

De este modo cada uno de los diversos sujetos implicados en la práctica educativa es portador de un capital cultural (saber heredado y adquirido a lo largo de la vida) con el que concurre a la misma para aportar, desde la inclusión, a la cocreación/co-construcción del conocimiento. Ello implica, la deconstrucción del rol tradicional del educador que deviene en articulador, coordinador del proceso y que, por tanto, requiere valores, competencias, aptitudes y habilidades específicas para el manejo de la diversidad, la construcción de consenso, la cocreación y la mediación de conflictos.

DESARROLLO

Inclusión Educativa Universitaria. Conceptos, enfoques, teorías y retos

Son varias las disciplinas de las ciencias sociales que se relacionan con estos conceptos; entre ellas: Sociología de la educación; Sociología de la cultura, Psicología educativa, Antropología de la educación, Educación comparada, políticas educativas, Pedagogía inclusiva. Cada disciplina proporciona perspectivas y enfoques diferentes para abordar estos conceptos desde múltiples ángulos. De manera particular, la Sociología desempeña un papel fundamental al abordar la inclusión universitaria ya que se encarga de estudiar las estructuras y procesos socioculturales en espacios como el currículo oculto y el mundo laboral, así como las desigualdades y exclusiones que se generan en estos ámbitos. Dentro de esta ciencia, la sociología de la cultura ofrece importantes perspectivas en el análisis de la inclusión educativa universitaria desde el momento en que sitúa a la cultura como variable independiente en los estudios de las dinámicas de inclusión/exclusión, desde conceptos, entre ellos construcción social de la realidad, prácticas culturales y simbólicas, imaginarios culturales, capital cultural y simbólico. Con ellos y otros conceptos, las investigaciones sociales identifican las desigualdades, barreras y prácticas que afectan la participación y la inclusión, así como analizar las políticas y prácticas que pueden implementarse

para fomentarla.

La diversidad en el contexto educativo se refiere a la variedad de características y experiencias de los estudiantes, dadas por su origen étnico, prácticas culturales, género, contexto socioeconómico de desarrollo, orientación sexual, habilidades, religión, lengua materna. Estas características proporcionan una base para valorar y respetar las diferencias y promover una educación inclusiva que atienda a las necesidades de todos los estudiantes. Las ideas centrales relacionadas con la diversidad incluyen la importancia de la igualdad de oportunidades, el respeto mutuo, el reconocimiento y la valorización de las diferencias, la eliminación de barreras y discriminación, la justicia social y la equidad educativa.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas reconoce y promueve la importancia de abordar y valorar la diversidad en todas sus formas. El objetivo de desarrollo Sostenible (ODS) número 4, referido a la educación de calidad, tiene como objetivo garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje para todos. La diversidad, en este contexto se considera un elemento esencial para lograr una educación inclusiva y equitativa.

Por su parte la inclusión educativa universitaria se refiere a la creación de entornos y construcción de prácticas educativas que promueven el acceso, la participación y resultados exitosos de todos los estudiantes, independientemente de sus características y condiciones individuales. Los principales conceptos asociados son: igualdad de oportunidades -busca garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para acceder a la educación superior y participar plenamente de ella; diversidad y valorización de las diferencias.

En este sentido, reconoce y valora la diversidad de los estudiantes desde sus procedencias y prácticas; adaptaciones y apoyos personalizados, grupales y familiares -que implica proporcionar las adaptaciones y los apoyos individualizados para satisfacer las necesidades de los estudiantes; las que condicionan sus éxitos académicos, investigativos y extracurriculares; participación activa y voz estudiantil, -que promueve la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones y en la creación de entornos y la participación en las discusiones y formulación de políticas educativas inclusivas; acceso a los recursos y oportunidades, -busca garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a recursos, servicios y oportunidades académicas, sociales, laborales y culturales.

Hay un grupo de teorías que focalizan la inclusión educativa universitarias; entre ellas: Teoría del capital humano; la que sostiene que la inversión en educación para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, es esencial para el desarrollo y crecimiento de la sociedad; Teoría de la equidad educativa, la que se centra en la igualdad de oportunidades, diagnostica los procesos de inclusión, las prácticas culturales de procedencia y propone herramientas para eliminar las disparidades y las barreras que impiden que ciertos grupos de estudiantes accedan y puedan obtener mejores resultados

en la educación superior; la teoría sociocultural que destaca la importancia de considerar los contextos socioculturales de los estudiantes, sus prácticas culturales y el papel de las interacciones sociales en el aprendizaje y el desarrollo académico.

Existen obstáculos que enfrenta la inclusión educativa que desde nuestras prácticas y trabajo empírico se pueden mencionar: las desigualdades económicas, las que refieren a la ausencia de recursos financieros para sostener el proceso de educación por algunos estudiantes; bajos ingresos de familias que imposibilitan los apoyos necesarios de sus hijos para mantenerlos en las instituciones educativas, barreras físicas y de accesibilidad y de apoyos adecuados que dificultan la participación y los éxitos de los estudiantes; prejuicios y estereotipos, la discriminación, el *bullying*; la falta de preparación y apoyos de algunos docentes que limitan su capacidad para comprender y atender las necesidades individuales de los estudiantes y favorecer la inclusión.

Educación inclusiva universitaria

La educación inclusiva universitaria se refiere a la creación de entornos educativos que valoran la diversidad y brindan igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales. En la educación inclusiva, se busca eliminar las barreras y promover el acceso, la participación y el éxito académico de todos los estudiantes. Algunas ideas centrales de la educación inclusiva universitaria incluyen:

- Igualdad de oportunidades: Es fundamental garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para acceder a la educación superior y participar plenamente en ella. Esto implica eliminar barreras económicas, culturales y sociales que puedan limitar el acceso de ciertos grupos de estudiantes.
- Diversidad y valoración de las diferencias: La educación inclusiva reconoce y valora la diversidad de los estudiantes, incluyendo su origen socioeconómico, género, etnia, habilidades, discapacidades y otras características individuales. Se busca crear un entorno que celebre y promueva la diversidad en todas sus formas.
- Adaptaciones y apoyos personalizados: La educación inclusiva implica proporcionar adaptaciones y apoyos personalizados para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. Esto puede incluir ajustes en la enseñanza, materiales accesibles, servicios de apoyo y tecnología para la asistencia, entre otros recursos.
- Participación activa y voz estudiantil: La educación inclusiva fomenta la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones y en la creación de entornos educativos inclusivos. Se busca dar voz a los estudiantes y promover su participación en el diseño y la implementación de políticas y prácticas educativas.

- Acceso a recursos y oportunidades: La educación inclusiva busca garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a recursos, servicios y oportunidades académicas, sociales y culturales. Esto puede incluir el acceso a bibliotecas, laboratorios, programas de tutoría, actividades extracurriculares y oportunidades de desarrollo profesional.

En cuanto a las teorías que estudian la educación inclusiva universitaria, hay varias que informan la práctica en este campo. Algunas de las principales teorías incluyen:

1. **El modelo social de la discapacidad**: Este enfoque sostiene que la discapacidad no es una característica inherente del individuo, sino que es el resultado de la interacción entre la persona y un entorno desfavorable. Se enfoca en eliminar las barreras y promover cambios en la sociedad para garantizar la inclusión de las personas con discapacidad.
2. **Pedagogía crítica**: Esta teoría se centra en desafiar las estructuras de poder y promover la equidad y la justicia social en la educación. Busca cuestionar las desigualdades sociales y económicas presentes en la educación superior y promover prácticas educativas inclusivas y transformadoras.
3. **Responsividad cultural**: Esta teoría reconoce y valora las experiencias, culturas y conocimientos de los estudiantes. Se busca desarrollar prácticas educativas sensibles a la diversidad cultural y lingüística, promoviendo una educación que refleje y respete la realidad de los estudiantes.

Inclusión laboral

La inclusión laboral se refiere a la acción de garantizar la igualdad de oportunidades y el acceso al empleo para todas las personas, independientemente de sus características o condiciones individuales. El concepto de inclusión laboral busca promover entornos laborales justos y equitativos, donde todas las personas puedan participar plenamente y desarrollarse profesionalmente.

Algunas ideas centrales en relación a la inclusión laboral son:

- Igualdad de oportunidades: Se busca eliminar las barreras y discriminaciones que impiden a ciertos grupos de personas acceder al empleo. Esto implica proporcionar igualdad de oportunidades en el proceso de selección, crecimiento laboral y desarrollo profesional.
- Diversidad y valoración de la diferencia: La inclusión laboral reconoce y valora la diversidad de los individuos, como su origen étnico, género, edad, discapacidad, orientación sexual, entre otros. Se trata de crear entornos laborales inclusivos que valoren la diferencia y promuevan la diversidad como una fuente de enriquecimiento y competitividad.
- Accesibilidad y ajustes razonables: La inclusión laboral implica garantizar

que el clima laboral sea accesible para todas las personas, incluyendo adaptaciones y ajustes razonables para aquellos que lo necesiten debido a discapacidades o dificultades particulares. Esto puede incluir modificaciones en el entorno físico, herramientas de trabajo, cambios en el horario de trabajo, creación de grupos por áreas temáticas, entre otros.

- Políticas y prácticas inclusivas: La inclusión laboral requiere el establecimiento de políticas y prácticas que fomenten la diversidad y la igualdad de oportunidades en el lugar de trabajo. Hay que pensar y actuar para su fomento. Esto puede incluir programas de diversidad e inclusión, capacitación sobre temas relacionados con la inclusión y la sensibilización de los empleados.

Respecto a las teorías que trabajan el concepto de inclusión laboral existen distintos enfoques sociológicos que abordan esta temática. Algunas teorías relevantes incluyen:

- **Teoría del capital humano**: Esta teoría sostiene que las personas adquieren habilidades y conocimientos a través de la educación y la capacitación, lo que aumenta su capital humano y sus posibilidades de inserción laboral. La inclusión laboral se relaciona con la igualdad de oportunidades de adquirir ese capital humano tanto en términos educativos como de experiencia laboral.
- **Teoría de la discriminación y el prejuicio**: Esta teoría se basa en la idea de que existen actitudes y prácticas discriminatorias que excluyen a ciertos grupos de personas del mercado laboral. La inclusión laboral se vincula con la necesidad de abordar y superar estos prejuicios y prácticas de discriminación en el ámbito laboral.
- **Teoría del mercado laboral dual**: Esta teoría sostiene que el mercado laboral está compuesto por un segmento primario, con empleos estables y salarios altos, y un segmento secundario, con empleos inestables y bajos salarios. La inclusión laboral implica garantizar que todas las personas tengan acceso a empleos de calidad y no se vean relegadas a empleos precarios.

Algunos de los principales obstáculos que enfrentan los egresados ante el mercado laboral son:

1. Falta de experiencia laboral: Los egresados a menudo se encuentran con dificultades para ingresar al mercado laboral debido a la falta de experiencia práctica como expresión de ausencias de vínculos entre la Universidad y la Empresa.
2. Discriminación y prejuicio: Las personas pueden encontrarse con barreras basadas en estereotipos y prejuicios que aún persisten y limitan el acceso al mercado laboral.
3. Oferta limitada de empleo.

La lectura de estos conceptos permite advertir una idea recurrente: la creación de entornos educativos que valoran la diversidad y brindan igualdad de oportunidades; posibilita una estructura lógica de investigación y la elaboración de políticas educativas universitarias. Conceptualmente los procesos de inclusión educativa brindan valiosas herramientas para los diagnósticos desde perspectivas micro social y la puesta en valor de estrategias que pueden corregir las actuales disparidades que son visibles en el currículo oculto de nuestras aulas.

En síntesis, se concluye que la implementación de un modelo de inclusión educativa en universidades supone diversos retos, entre los cuáles se considera oportuno destacar:

- Superar la discriminación y la desigualdad que enfrentamos en el acceso a la educación a través de la creación de nuevas capacidades en correspondencia con los contextos en que hoy se realiza la labor educativa y el trabajo en redes académicas.
- Indagar científicamente en los prejuicios y barreras, en sus causas y proyecciones, de manera que los resultados se constituyan en cursos seminarios, talleres para la sensibilización de todos los que inciden en los procesos formativos universitarios.
- Garantizar que los planes de estudio, las políticas y las prácticas educativas sean inclusivas y respeten a la diversidad los que deben tomar en consideración los avances de las ciencias sociales latinoamericanas
- Fomentar una cultura escolar y comunitaria que valore, celebre, promueva y respete la diversidad desde la inclusión y la equidad.



La mediación del espacio en la inclusión educativa

Como se ha visto, un aspecto esencial para la comprensión de la inclusión educativa desde una perspectiva cultural es el análisis de la educación como espacios de socialización y su condición de accesibilidad. La reconfiguración de la sociedad contemporánea ha llevado a redimensionar las dinámicas educativas,

también la conformación estructural de las relaciones sociales establecidas en torno a ella.

El paradigma humanista ha situado al hombre como centro del nuevo sistema de relaciones sociales desde una lógica de equidad e igualdad. En términos educativos ello significa un importante cambio que se constata en la transformación del carácter elitista de la educación y de la relación entre educador-educando, así como entre todos los agentes educativos bajo el precepto de accesibilidad universal, que implica replantear los vínculos históricamente establecidos desde el reconocimiento de los principios de equidad, justicia social, diversidad e inclusión.

Centramos nuestro debate en la tendencia que lleva a ampliar el alcance de la práctica educativa en su condición de legitimación social del capital cultural de las comunidades y de su impacto en todos los ámbitos de la vida cotidiana y de la sociedad misma. En tal sentido la educación inclusiva demanda la necesidad de salirse de los espacios habituales e impactar positivamente todos los estratos y todos los ámbitos sociales transversalizando la vida y el espacio público desde la inclusión, la accesibilidad y la equidad.

Esta apreciación conlleva a comprender dos aspectos esenciales: el primero, la connotación del espacio público como espacio educativo; y, el segundo, la educación en el espacio público como un nuevo actor social que participa de la construcción del discurso urbano.

La integración del paradigma de la accesibilidad universal como aspecto transversal en los procesos de formación profesional, investigación científica y extensión universitaria son coherentes con el respeto a la dignidad plena del ser humano, a la diversidad social y cultural y a la autonomía personal; y llevan a la deconstrucción progresiva de modelos de educación bancarios contruidos desde las lógicas tradicionales del éxito del capital para dar lugar a la profundización de la condición humanista y emancipatoria del conocimiento humano, son recursos epistémicos de la perspectiva cultural y del nuevo ecosistema de la educación inclusiva.

Metodológicamente aporta herramientas desde enfoques mixtos, necesarios a las instituciones de la educación superior; así como la identificación de barreras y desafíos para la inclusión educativa universitaria desde la perspectiva cultural, como la falta de diversidad en los planes de estudios a partir de un nuevo ecosistema de la educación inclusiva. También favorece la formulación de recomendaciones y propuestas de políticas para fomentar la inclusión educativa universitaria desde una perspectiva cultural tanto a nivel institucional como a nivel de políticas públicas.

Espacio y territorios como mediaciones esenciales en la Inclusión Educativa

Una de las dimensiones esenciales para el análisis de la inclusión educativa

universitaria es el territorio. Ello es de gran valor en regiones como América Latina donde las desproporciones espacio-territoriales son tan amplias. También, por la variabilidad y diversidad cultural de un territorio a otro.

En muchas ocasiones la exclusión a la educación aparece desde una condición geográfica por las limitaciones para el acceso. Las definiciones sobre el término territorio son diversas y provienen de diferentes disciplinas: la geografía, el urbanismo, la planificación física, la sociología, la historia, etc. Ello determina que sea una categoría polisémica, aunque la mayoría de ellos refiere a una dimensión espacial.

Podemos encontrar un espacio geográfico definido por sus elementos físico-naturales; un espacio político administrativo que ha sido definido atendiendo a las necesidades del Estado para su gestión; un espacio urbano, un espacio rural, un espacio económico, un espacio histórico, incluso un espacio simbólico.

Los distintos espacios geográficos son identificados generalmente con los diferentes ecosistemas: costeros, lacustres, bosques, llanuras, cuencas hidrográficas, colinas, pre-montaña y montaña; y observan diferencias incluso dentro de estas unidades que atienden a particularidades específicas.

Los espacios económicos se pueden diferenciar a partir de la actividad económica y la concentración/dispersión de recursos productivos; por ejemplo, zonas ganaderas, agrícolas, forestales, etc. Dentro de ellas también aparecen distinciones que se corresponden con su uso específico, los rendimientos, o los factores que afectan estos.

Por su parte el espacio político administrativo obedece a demarcaciones provinciales, municipales, barriales... en las que existe determinado modo de funcionamiento jerárquico y que se encuentran supeditadas unas a otras por estos niveles de jerarquía, incluso, de función.

Existen espacios históricos que pueden estar conformados por hechos de trascendencia para la localidad. En muchos casos están relacionados directamente con las particularidades geográficas, con la actividad económica, con las divisiones político administrativa, con las características culturales.

Existe un espacio cultural diferenciable a partir de los modos de vida, las costumbres, las tradiciones, etc. y un espacio simbólico que no necesariamente se expresa de forma física aunque tiene como referente al espacio físico y que responde a la institución de las prácticas culturales (nos referimos de este modo a todas las prácticas sociales, o sea a toda actividad humana instituida por la tradición) y que se puede apreciar a través del sentido de pertenencia, de formas en que se expresa la memoria histórica, la identidad local y que nutre la cultura de los pueblos.

Comúnmente se destacan dos de estas dimensiones espaciales que se expresan como antagónicas y que son indispensables para un análisis de inclusión educativa

desde la dimensión espacio-territorial: el espacio urbano y el espacio rural. Urbano y rural aparecen como contrarios en materia de: características morfológicas y tipológicas del asentamiento humano, arquitectónica y constructiva; su tamaño, densidad poblacional, concentración/dispersión de la población y alturas; por la infraestructura o servicios de acueducto, alcantarillado, electricidad, gas; y la disponibilidad de equipamientos primarios, básicos y especializados; por la actividad económica: primaria (Industria), secundaria (agropecuaria) y terciaria (servicios); las dinámicas sociales, el modo de vida, el nivel de escolaridad predominante, etc.

Sin embargo, urbano y rural no son opuestos. Una mirada objetiva al asunto permite esclarecer que estas dimensiones espaciales se expresan en forma de un continuo urbano-rural que estructura el territorio en una malla espacial denominada Sistema de asentamientos humanos que se articula a otras mallas territoriales: la físico-natural, la antropotecnógena-económica y la psicosocial-cultural que permiten en su conjunto desarrollar una visión integral del mismo.

Como se puede inferir, a la educación como espacio de socialización, incluso al espacio áulico específicamente se transfieren las herencias y desproporciones territoriales, tanto como el capital cultural (legitimado o no) de cada individuo o grupo convirtiéndolo, además, en un espacio de interacción, de pugna o de integración cultural. De igual modo puede ser este un sitio de segregación, exclusión, expropiación y violencia tanto física como simbólica como se ha comprobado.

La segregación social se identifica con la estratificación social que puede referirse por concepto de ingresos económicos, estatus social, nivel cultural, raza, género, cultura, filiación política, preferencia sexual; incluso gremial. Sin embargo, su existencia no está relacionada necesariamente con la de la segregación espacial o territorial que aparece cuando alguno de los grupos sociales descritos es confinado en guetos, delimitados físicamente o no.

Toda segregación social entraña en su esencia una desigualdad social. Las desigualdades sociales y/o territoriales pueden ser justa o no. Su análisis está asociado predominantemente a la identificación de las diferencias de unos espacios y de unos grupos en el espacio respecto a otros. Los territorios no son homogéneos, por ello lo desigual en él es visto en relación con la heterogeneidad natural que le es propio y que se expresa a través de su diversidad. Sin embargo, la desigualdad es asumida cuando la diferencia propia de la diversidad espacial entraña inequidad o injusticia social.

Por su parte las asimetrías sociales y territoriales son estudiadas en relación con el empoderamiento de los grupos sociales y están determinadas por la posibilidad de la legitimación de sus saberes y prácticas socio-culturales, así como de sus necesidades específicas.

En síntesis, se asume que la educación inclusiva describe una espacialidad

pública comprensible como alternativa a la lógica de control y reproducción social. En ese sentido hace factible el encuentro de voluntades y expresiones sociales diversas, porque allí los sujetos pueden converger y convivir y porque es el espacio de la representación y el intercambio. Por tanto, no es lo residual, tampoco una forma de apropiación y menos un lugar donde se enajena de libertad. En esa perspectiva, constituye el espacio de la pedagogía de la alteridad por posibilitar el encuentro de las manifestaciones heterogéneas, de potenciar el contacto social y de generar identidad a partir de las cuatro condiciones que lo definen: lo simbólico (espacio que construye identidad), lo simbiótico (espacio de integración social), el intercambio (espacio donde se intercambian bienes, servicios, información y comunicación) y lo cívico (espacio donde se forma ciudadanía).

Accesibilidad universal aplicada a la inclusión educativa universitaria. Principales características

La aplicación del paradigma de accesibilidad universal a la inclusión educativa universitaria supone una ampliación del espectro de inclusión desde la perspectiva cultural. Los distintos elementos a través de los cuales se puede definir la accesibilidad universal pueden pasar por las dimensiones en las que se encuentra, los tipos de accesibilidad e incluso el proceso por medio del cual se pone en práctica. Pero lo que realmente la define es su carácter transversal e integral. Es decir, su carácter de conjunto que hace posible que se encuentre en todas las áreas de la vida cotidiana. En este sentido se hace referencia a la llamada cadena de accesibilidad.

La cadena de accesibilidad (Boudeguer y Squella, 2010) aplicada a la inclusión educativa se define desde la capacidad de acceder, usar, aproximarse y salir de cualquier espacio con facilidad e independencia y sin interrupciones. Tiene por objeto el desplazamiento físico a través de una serie de eslabones: infraestructuras, transporte, espacio público, espacio privado, etc. y que se encuentran unidos desde el punto de origen al de destino. La existencia de una cadena de accesibilidad no está determinada solo en el plano físico. También ha de tener en cuenta los servicios y la comunicación.

Por otro lado, su carácter universal, se puede caracterizar por los tipos de accesibilidad logrados; pasa de concebir la accesibilidad como remoción de barreras arquitectónicas a contemplar una visión holística de la mismas. Se puede distinguir entre:

- **Accesibilidad física:** referida a la dimensión física arquitectónica y urbanística. Compuesta por todas aquellas barreras o facilitadores como pueden ser los elementos que constituyen una ciudad, una casa o un espacio a modo general. La accesibilidad física es el tipo de accesibilidad más visibilizada, produciéndose un efecto de absorción en el que a menudo se reduce la accesibilidad a solo este tipo. Sin embargo, la accesibilidad física es necesaria como las demás ya que, el plano físico abarca desde el

espacio público hasta el privado, el transporte, los comercios, etc. En tal sentido, puede ser una amenaza o un aliado a la autonomía personal. (De Benito, García, Juncá, De Rojas y Santos, 2005)

- **Accesibilidad cognitiva:** referida al grado de acceso a una serie de información relativa al conocimiento. Es decir, a los códigos necesarios para la comprensión e interpretación del entorno y de la información que éste nos proporciona. Este tipo de accesibilidad ha sido reconocida con posterioridad a la física y los elementos que la componen son algunos como la señalética, los códigos, pictogramas. Está determinada, además, por herramientas como la comunicación, la interacción social significativa y recíproca, la información previa, y un contexto libre de amenazas o comportamientos hostiles. Supone la contraprestación de las posibles desventajas sufridas en las habilidades relacionadas con el procesamiento de la información. (Lazarra, 2015)
- **Accesibilidad sensorial:** como respuesta a los distintos tipos de discapacidad sensorial como la auditiva o visual. Se podría posicionar entre la física y la cognitiva. De Benito *et al.* (2005), establece que supone la vía de ruptura con las barreras que impiden la plena comunicación a personas que cuentan con limitaciones de tipo sensitivo, haciendo dificultosas otras acciones referidas al desplazamiento o la orientación.
- **Accesibilidad simbólica:** a pesar de no ser contemplada como tal responde a la eliminación de barreras simbólicas que componen el imaginario colectivo mediante las cuales se ha generado una visión de rechazo y exclusión de personas con discapacidad. La deconstrucción de este pensamiento se da a través de la educación en diversidad, que expone los preceptos de la misma como parte del ser humano, en el que la diferencia es una riqueza social de la que aprender, y crea en las nuevas generaciones valores que afianzan la inclusión social de todas las personas en todos los ámbitos de la vida. Ello propicia el paso de una sociedad tradicional a una sociedad de diseño para todas las personas.

La accesibilidad universal. Antecedentes y evolución conceptual

Una referencia esencial a la relación entre inclusión educativa y accesibilidad universal desde la perspectiva cultural se halla en el tratamiento de los modelos educativos centrados en la discapacidad. A diferencia de ellos, el paradigma de accesibilidad universal desplaza la discapacidad a la sociedad y el medio por su incapacidad para incluir la diversidad social y funcional. Todo ello porque el pensamiento racional ha centrado el diseño de los espacios, productos y servicios desde lógicas estandarizadas a lo cual se une las practicas hegemónicas y globalizadoras. Todo ello es apreciable en igual medida en el contexto educativo aun cuando las prácticas de segregación por discapacidad en escuelas “especiales” han ido transitando hacia modelos de integración de los alumnos “especiales”.

Para hablar de accesibilidad universal hay que remontar a los llamados modelos de tratamiento de la discapacidad. Ellos son los que han determinado la percepción que se tiene sobre discapacidad y/o envejecimiento en la sociedad en un momento determinado. Además, son parte esencial en la comprensión de las causas por las que tradicionalmente no se ha concebido como un derecho, a diferencia de lo que ocurre en la actualidad.

En la antigua Grecia, Roma o Esparta, el modelo de tratamiento de la discapacidad era el llamado modelo de prescindencia, el cual se caracteriza por concebir a las personas con discapacidad como precepto del que deshacerse, sin posibilidad de rehabilitación del individuo y sin tener cabida en la comunidad. Desde esta visión las causas de la discapacidad son de procedencia divina o mágica, causadas por malas acciones que resultan en un castigo y que por ende requieren de una acción que permita prescindir de ésta. El infanticidio y el gerontocidio eran una de las prácticas habituales que, con posterioridad se convertiría en el submodelo de eugenesia, reproducido en la II Guerra Mundial (Valverde, 2011).

Con el paso del tiempo esta práctica se fue reduciendo, determinado el destino de personas con discapacidad o mayores a la marginación, en la que la única forma de subsistir se encontraba ligada a la mendicidad o la dedicación a la burla como objeto de divertimento, posteriormente conocido como *freak show*.

El submodelo de la marginación es propio de la Edad Media, en la que la persona con discapacidad es objeto de compasión o rechazo. Ello propició el ejercicio solidario del cristianismo. Ya en los siglos XVII y XVIII aparece como respuesta a este fenómeno, así como al del envejecimiento la institucionalización, que supuso una larga etapa que abarcó hasta mediados del siglo XX (Arjona, 2011).

Tras la I Guerra Mundial y con el resurgimiento de la eugenesia comienza lo que con la finalización de la II Guerra mundial se conocería como el modelo médico de la discapacidad. Este propone la discapacidad en términos salud-enfermedad, identificando a la persona con discapacidad como sujeto enfermo al cual hay que rehabilitar y cuya posición social no existe hasta que esto no ocurra.

No obstante, de la mano del movimiento *Independent Livig* y en contraposición al modelo médico nace el modelo social de la discapacidad entre los años 60 y 70 del siglo XX. En este se niegan que las causas de la discapacidad sean místicas o solo médicas. Alegan que, en ello, el componente social tiene un peso importante. El modelo social, como establece Moscoso (2011), se contrapone a la exclusión social que la sociedad impone a personas cuyas funciones físicas o psíquicas no se ajustan a la norma establecida; siendo el entorno el principal incapacitante.

Uno de los hechos más relevantes para la adquisición de derechos por parte de personas con discapacidad fue la Convención Internacional celebrada en New York por la Organización de Naciones Unidas (2006) en la que se plantea la visibilidad y eliminación de la exclusión social en pro del ejercicio de una

ciudadanía participativa. Ello sirvió de precedente al actual modelo de tratamiento de la discapacidad: modelo de Derechos Humanos. En él se sintetizan los aspectos positivos del modelo médico y del modelo social para el fortalecimiento de la identidad personal. A su vez, introduce los derechos de las personas con discapacidad como parte de los derechos fundamentales; reconocidos, en pleno siglo XXI, como Universales (Moscoso, 2011).

Con la evaluación de la realidad social se da la aparición de nuevos conceptos con los que representar la reivindicación de un entorno inclusivo y de diseño para todas las personas. Sin embargo, para conocer sus orígenes es preciso hablar de eliminación de barreras arquitectónicas. (Arjona, 2011)

Sea como fuere al inicio de los asentamientos humanos no se contaba con accesibilidad pues precisamente la inaccesibilidad suponía una estrategia en la defensa la comunidad, y posteriormente de la ciudad. No obstante, esto supone la exclusión el plano comunitario todas personas que no contase con las capacidades necesarias a adaptar al medio.

Este aspecto se comienza a ver en el siglo XVI, tras la creación de la silla de ruedas para Carlos V de España, con la que aparece el problema de la movilidad que va más allá de la propia silla. No obstante, es en el siglo XX es cuando, con la necesidad del establecimiento de un entorno accesible, se acuña el término eliminación de barreras definido como un procedimiento por el que se trata de erradicar todo aquello que frene, bloquee, limite o restrinja los objetivos establecidos por las personas o su capacidad de expresión u acción (Arjona, 2015, p. 50).

La eliminación de barreras, tradicionalmente, es asociada a la arquitectura y por ende a la accesibilidad física sin tener en cuenta aquellas otras dimensiones de la accesibilidad como es la cognitiva o simbólica. En los años 60 y 70 la eliminación de barreras se comienza a ver influenciada por la política social sueca, en lo que a la creación de una sociedad accesible para todas las personas respecta. Introduciendo la idea de diseño accesible que, acompañada del nacimiento del movimiento *Independent Living*, se puede decir ser una de las siguientes etapas en la evolución de lo que hoy conocemos como accesibilidad.

En los años 80, con el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas se acuña el concepto de Accesibilidad Física Integral, que aborda la dimensión de integración y participación en la comunidad de personas con discapacidad. Seguido de la propuesta del arquitecto Ronald L. Mace de la utilización del concepto de Diseño Universal, que establece unas bases fundamentadas en los principios de diseño universal como el uso equitativo, flexibilidad en el uso, uso simple e intuitivo, información perceptible, tolerancia al error, bajo esfuerzo físico y tamaño y espacio para el acceso y uso adecuado.

Además, aparecen instituciones como el Instituto Europeo para el Diseño y la Discapacidad, en 1993, que pretenden mejorar el Bienestar Social y la calidad de vida de las personas a través del diseño para todos. Concepto que,

quedaría obsoleto tras la realización, en 1994, del Seminario Iberoamericano de Accesibilidad al Medio Físico en Río de Janeiro, en el que se comienza a hablar de Accesibilidad Universal. Momento a partir del cual se comienza a analizar desde una perspectiva más amplia que la física, y dirigida a toda la población (Arjona, 2015).

La entrada al siglo XXI está determinada por acontecimientos que a nivel internacional marcarían un antes y un después en el ámbito de la accesibilidad. El primero es la publicación de la Guía técnica de accesibilidad por el Estado Español en 2001; el segundo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (2006). En esta se reconoce el concepto de accesibilidad, así como la necesidad de reivindicar y visibilizar los derechos de personas con diversidad funcional.

Puede plantearse que es en el siglo XXI cuando se comienza a concebir la accesibilidad como precepto en función de la protección de los derechos de personas con discapacidad y personas mayores; pues, la falta de accesibilidad supone la vulneración del derecho a la participación en los diversos ámbitos de la vida. Sobre todo, el derecho a la participación ciudadana y/o comunitaria.

La dimensión comunitaria de la inclusión educativa como alternativa. El proyecto colectivo como fundamento

Uno de los elementos esenciales de la transformación que media la relación entre educación, y accesibilidad universal, es el cambio de paradigma de una visión asistencialista de la educación hacia un posicionamiento de autogestión del sujeto social. En ello la accesibilidad universal es una herramienta de empoderamiento y de emancipación social atravesada por aspectos de tipo:

- **Políticos:** que califican el acceso a la toma de decisiones, y que colocan el debate de la accesibilidad en el terreno de la inclusión social.
- **Económicos:** que refieren a la participación de los sujetos sociales en la relación costos-beneficios, y que sitúan la discusión en el terreno de la equidad social.
- **Culturales:** que aluden al reconocimiento de una cultura de la equidad, la integración social, el respeto a la diferencia, y que emplazan el debate en el terreno del derecho a la diversidad, del respeto a las diferentes capacidades y de la legitimación social.
- **Educativos:** que enfatizan en la creación de competencias para la educación inclusiva en espacios de educación escolarizados y no escolarizados en los grupos y comunidades en que se insertan, y que dirigen la atención hacia el desarrollo de una pedagogía de la educación inclusiva activa para la transformación social desde la emancipación individual y colectiva.

- Comunicativos: que resaltan los aspectos concernientes al desarrollo de relaciones sociales dialógicas, y que orientan el debate en el acceso a la comunicación, la información y las nuevas tecnologías con un sentido de accesibilidad.
- Ambientales: que destacan las posibilidades de acceso al medio, tanto urbano como rural, y a la naturaleza, en condiciones de equidad, sin barreras arquitectónicas; y que establecen el debate en el área de la calidad de vida, también denominado oportunidad de acceso a una vida digna, segura y saludable.

La perspectiva de accesibilidad universal como opción de desarrollo aplicada al contexto educativo inclusivo supone la superación de prácticas asistencialistas, centralizadas, verticalistas y adultocentristas focalizadas en un sujeto social estandarizado. Implica la aceptación de la diversidad y la diferencia como proceso natural; así como el disenso y la contradicción como punto de partida para hacer de la educación un espacio público de interacción, encuentro y co-creación colectiva en un grupo: el individuo, la familia, la sociedad, las relaciones económicas, etc.

En tal sentido, la perspectiva de Autodesarrollo Comunitario, desarrollada por el Centro de Estudios Comunitarios de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas aporta elementos esenciales para su fundamentación teórico-metodológica.

La misma se apoya en la superación de la idea de comunidad como referencia a una estructura arcaica, propia del modo de vida rural o de las sociedades menos desarrolladas; o, como el espacio físico en que reside un grupo determinado. Insta a la comprensión de “lo comunitario” como una cualidad del desarrollo que contempla la horizontalización de los roles entre los diversos actores sociales. En tal sentido se asume la comunidad como:

“el grupo social donde, la participación y cooperación de sus miembros, que comparten un espacio, posibilita proyectos dirigidos a la transformación de su realidad y que entiende lo comunitario como un tipo de relación grupal que se estructura a partir de los vínculos de simetría social existentes entre sus miembros” (Alonso Freyre, Riera y Rivero, 2013; Alonso Freyre, 2015; Díaz, 2017).

Tal planteamiento explica la posibilidad de organización social comunitaria del espacio educativo para potenciar la inclusión social a partir de las potencialidades endógenas de los sujetos sociales implicados. De acuerdo con ello, el espacio educativo inclusivo se instituye como un ámbito de desarrollo tanto individual como colectivo por medio de la participación.

Repensar el desarrollo desde la participación conduce a ratificar la aspiración al desarrollo desde una perspectiva endógena. Mayra Espina (2006) lo ratifica al

enunciar una nueva episteme orientada al rescate de una nueva utopía del bien común sustentada en valores. Fernández (1996) acota su aporte a la diversificación del protagonismo social “una acción centrada en el sujeto social, orientada a su capacitación y empoderamiento -entendido como capacidad y oportunidad de participar en la toma de decisiones que genera procesos de transformación conscientes, comprometidos con el bienestar humano. (Gómez Cabezas citado en Yordi, Gómez y Caballero, 2012: 99)

Al intervenir con la autonomía y el reconocimiento del otro, la participación promueve lazos de comunicación, consenso y cohesión social. Visto así, podría hablarse de una “participación comunitaria”, que, Luna y Folgueiras (2014) describen como espacio de convivencia e inclusión con relaciones horizontales, simétricas y dialógicas.

La vinculación de la perspectiva de Inclusión Educativa, de Autodesarrollo Comunitario y de la de accesibilidad universal como parte de un nuevo paradigma educativo refrenda desde este la inclusión como un derecho pleno del ser humano que la reconoce como tal desde la diferencia de capacidades; que debe materializarse en las agendas las políticas públicas; del mismo modo en los sujetos sociales asumido como derecho individual.

La accesibilidad universal insta a reconocer al otro y lleva a considerar la cooperación como un valor esencial que cualifica las relaciones sociales. La emancipación del ser humano y la conquista de su independencia como individuo no significa anular la solidaridad humana. Superar una barrera arquitectónica puede ser suplido lo mismo por una rampa diseñada correctamente que por una mano solidaria que ayude a salvar el obstáculo. Es un asunto que cobra importancia como parte de la reconfiguración de las formas de socialización en la sociedad contemporánea. A la vez, asumirla como un proyecto común debe expresarse en la construcción de espacios educativos de convergencia intergeneracional e intercultural, que posibilitan la educación social y la actitud cívica. Para el logro de este objetivo la vinculación con la actividad educativa es imprescindible. Hace parte de los esfuerzos por deconstruir la percepción social sobre la discapacidad que ha sido edificada a lo largo de la historia como parte de la entronización de la sociedad de consumo.

Formación en accesibilidad universal como herramienta para la inclusión educativa

Coherentemente con lo planteado, desarrollar la accesibilidad universal supone un cambio de paradigma educativo en función de la inclusión, en el que la formación de competencias es esencial. Las mismas han de profundizar en los estudios específicos de la comunidad educativa y de la diversidad social en ella y de la mediación del espacio en ello para lograr la consolidación del tejido social en torno a las problemáticas comunes, las potencialidades endógenas y la construcción del conocimiento de los saberes acumulados.

En consecuencia, constituye una forma de generación de salud al interior de las comunidades educativas (salud comunitaria) al desarrollar ciudadanía e integración social como consecuencia del fomento de la conciencia crítica sobre la diversidad cultural, la participación, la cooperación y los proyectos comunes. Aspectos que calificarán la apropiación social comunitaria del espacio ejercida por el estudiante como indicador de eficacia social, en alternativa a su enajenación en las prácticas sociales cotidianas. Por tanto, la metodología de “Autodesarrollo Comunitario” ofrece una opción conciliatoria en función del sujeto social diverso desde la conformación de redes sociales de cooperación entre los actores sociales involucrados y la horizontalización de los roles entre ellos.

Las universidades constituyen uno de los actores sociales más relevantes para el tratamiento de la inclusión social por su contribución a la generación, movilización, socialización y sistematización de conocimientos en su relación bidireccional con la sociedad. También, por el desarrollo de valores vinculados a la formación profesional que serán replicados por medio del ejercicio profesional.

La educación en general, incluida la educación superior, no ha superado el modelo bancario que comprende al educando como depositario del conocimiento. No obstante, cada vez ganan mayor protagonismo las experiencias de procesos educativos de naturaleza dialógica que deconstruyen las formas tradicionales del proceso enseñanza – aprendizaje e instituyen formas cooperadas de aprendizaje y gestión del conocimiento. Ellas son más proclives a la incorporación de enfoques de respeto a la diversidad social que favorecen la formación de competencias en para la inclusión social de los adultos mayores.

Diversos son los modelos educativos que desde su concepción curricular favorecen el respeto de la heterogeneidad social y de su expresión en capacidades físicas, cognitivas, sensoriales y simbólicas diferentes. Sánchez y Martín (2016) aluden al paradigma del diseño universal para el aprendizaje (DUA) y a su relación con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Díaz (2016) establece que tienen su fundamento en la demanda explícita y percibida, desde el urbanismo y la arquitectura, de proyectar la transformación del territorio mediante el desarrollo de un medio físico accesible que contribuya al respeto por los derechos humanos y la igualdad de oportunidades; según (Pastor, Zubillaga y Sánchez, 2015) a partir de los enfoques basados en el Diseño Universal (DU).

Aportan estos autores la sistematización de cuatro modelos educativos consecuentes con este principio: el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el *Universal Instructional Design* (UID), el *Universal Design for Instruction* (UDI), y el *Universal Design in Education* (UDE). Explican, además, que mientras los tres primeros están focalizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el último propone ampliar el campo de aplicación de los principios del diseño universal más allá de la instrucción, considerando otros productos y entornos que forman parte del proceso educativo.

Se insiste en la necesidad de incluir estas materias en la formación curricular

de todas las titulaciones universitarias (Navarro, Muñoz, Sánchez y Suárez, 2013). También en la importancia y necesidad de aumentar el nivel de accesibilidad de los espacios, productos y servicios. Asunto en el que se concuerda con Alonso (2017) se advierten argumentos: ético-políticos (desde la fundamentación de la no discriminación), legales-normativos (a partir de la necesidad de su expresión en el ámbito legal), demográficos (por el creciente aumento de beneficiarios) y económicos (como expresión de rentabilidad social). Asunto que comprendemos no como amortización social, sino como sostenibilidad.

Los aprendizajes formativos hechos desde el paradigma de la accesibilidad universal suponen incidir sobre la conciencia social desde los factores que inciden en la construcción colectiva. Supone desarrollar universidades dispuestas a innovar y transformar su ideología, sus políticas, sus currículums, los servicios estudiantiles, la infraestructura física y administrativa y las estrategias de comunicación e información, desde dos conceptos fundamentales: la actitud de solidaridad y el acto de educar (Stupp, 2001). Asunto que Hernández, Fuente y Campo (2014) aprecian en términos de inclusión social en referencia a un concepto amplio de ciudadanía:

“responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la participación activa en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades”. (UNESCO, 2005, citado por Hernández, Fuente y Campo, 2014)

El desarrollo contemporáneo impone la necesidad de reconsiderar la mediación tecnológica a partir de la accesibilidad Web como complemento de la accesibilidad educativa. Esta relación se comprende a partir de la integración del usuario en el campo de la formación a distancia y de la conformación de entornos educativos en red (*e-learning*) que promuevan la integración. García y Ortega (2010) lo mencionan en relación con la categoría de usabilidad o facilidad de uso de los sitios web y su contribución a la eficacia social.

La integración social de la comunidad educativa como resultado de la inclusión educativa en perspectiva cultural y cómo construirla

La categoría integración tiene su origen en el concepto latino *integratio*. Se trata de la acción y efecto de integrar o integrarse (constituir un todo, completar un todo con las partes que faltaban o hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo). Como hecho social, implica la interacción del individuo en su entorno, la permanencia a un grupo social con espíritu de solidaridad y respeto, e interviniendo en su propia realidad con posibilidades de transformarla para su beneficio y el de la colectividad. Estar integrado socialmente significa, satisfacer las aspiraciones y necesidades, tanto personales como sociales, asumiendo

la responsabilidad y las obligaciones que como miembro de una sociedad le corresponde.

Según Espina (1994) “una sociedad estará más o menos integrada según sus miembros participen de sus bienes efectivamente o tengan al menos oportunidades de hacerlo. No existirá tal integración en la medida que ciertos sectores no tengan dicha posibilidad” (p. 2).

Según Durkheim (1893), “la integración de la sociedad se da sobre la base de valores, símbolos y prácticas comunes, o sea, sobre la base de una conciencia colectiva, que en momentos de efervescencia colectiva une a sus miembros y da cohesión a la sociedad” (Riera, 2015, p. 26). Su idea de integración social proviene de su concepción de la sociedad: para él los “hechos sociales constituyen una realidad exterior al individuo, que lo domina y supera (la realidad colectiva) y le impone normas y pautas de conducta que moldean sus necesidades y deseos”(Riera, 2015, p. 26). Sin embargo, para este autor:

la sociedad actúa no solo como órgano restrictivo sobre el individuo, sino también como mecanismo de liberación, en el sentido de que otorga al sujeto la posibilidad de trazar un plan, de darle un objetivo a su vida tomando en cuenta la realidad social que lo circunda. Considera que en cada persona coexiste un ser individual (referido únicamente a sí mismo) y un ser social (sistemas de ideas, 15 conocimientos y normas de los grupos y la sociedad en que vive. (Durkheim, 1893).

Parsons entiende a la cultura como el elemento central que liga los diversos elementos del mundo social, al considerar que media la interacción de los actores jugando un papel integrador. (Domínguez, 1996)

Según Domínguez (1996) la cultura constituye para él un “conjunto de conocimientos, símbolos e ideas que se convierten en pautas institucionalizadas y encarnan en los valores y normas que luego son asumidas por la personalidad” (Riera, 2015, p. 29). Entonces la cultura además de ser transmitida de un individuo a otro, podía transmitirse entre los diferentes sistemas sociales pudiendo formar parte de ellos. Para él en la sociedad solo existe una sola cultura estable y homogénea destinada al control. Esta visión de Palacios (2009) no permite abordar los múltiples elementos culturales presentes en las sociedades, muchos de los cuales son disidentes.

La teoría marxista posee una visión diferente del tema, ya que no niega la unidad de lo social sino el carácter absoluto de éste. Platea que lo que mantiene unida a la sociedad sería la dominación de una clase sobre otra, teniendo en cuenta el papel del Estado, como: “la fuerza cohesiva de la sociedad civilizada que, en todos los períodos típicos, es exclusivamente el Estado de la clase dominante y, en todos los casos, una máquina esencialmente destinada a reprimir a la clase oprimida y explotada” (Engels, 1980, p. 350).

Explica que, para el logro de la integración, a partir de las normas y valores que fueron tratados por autores, se debe incorporar un término no antes mencionado: la participación social del individuo, a favor de un mayor protagonismo y concientización, elementos que exigía la realidad a construir.

La co-construcción del saber como proyecto colectivo de inclusión educativa

Comúnmente se acepta como proyecto aquellas acciones e ideas que se interrelacionan y se llevan a cabo de forma coordinada con la intención de alcanzar una meta. Entre estos se hallan los proyectos sociales. Estos pueden ser impulsados por el Estado, pero también por organizaciones no gubernamentales, asociaciones o incluso por empresas privadas. Los mismos buscan promover mejoras en los campos de la educación, la vivienda, la salud o el empleo. Los proyectos socioculturales constituyen así, un tipo particular de proyecto que se reconoce en sus intencionalidades comprometidas con una transformación desde, con y para las esencias humanas, en sus métodos de concreción y en la trascendencia de sus resultados” (Carriera, 2010, p. 13).

Se concuerda con la apreciación que observa en los proyectos socioculturales: la intencionalidad a favor del desarrollo cultural; la existencia de entornos diagnosticables desde las necesidades y potencialidades de los procesos culturales; su carácter endógeno y participativo, la utilización de las expresiones artísticas autóctonas como recurso metodológico y su carácter dialógico. De acuerdo con ello el proyecto se debe presentar como una solución permanente al problema o necesidad identificada, y en tal sentido se debe garantizar todos los mecanismos políticos, financieros, técnicos y ambientales para su implementación.

Ligado a la formación interdisciplinar, y para que esta sea efectiva, ha de considerarse el paso de la creación individual a la creación colectiva. Este hecho supone:

- Primero, la transformación del sujeto social creativo individual, a sujetos social creativo colectivo.
- Segundo, el tránsito del sujeto social creativo colectivo a sujeto social creativo comunitario.

Tal transformación es la expresión de la construcción de un ideal creativo común basado en el establecimiento simétrico de relaciones que hacen de la producción artística misma un mecanismo de expansión de los horizontes de la obra de arte en el marco de la cultura, a la vez que determina el crecimiento profesional del educando y su fusión en un universo multidisciplinar por medio de la multiplicación exponencial de su universo creativo.

En términos comunicativos ello implica la superación del modelo unidireccional “emisor–receptor” por un modelo dialógico; y que, en términos educativo es coherente con la superación de las formas de educación bancaria propias del modelo tradicional de “enseñanza–aprendizaje” por un modelo de

horizontalización de roles que implican la modificación de esta relación por otras comprendidas como de “aprendizaje–aprendizaje”.

Visto de este modo, la creación colectiva, y el establecimiento de comunidades creativas suponen la entronización de modelos dialógicos basados en la construcción colectiva del conocimiento, concretados por medio de la educación inclusiva. En tal sentido, el proceso de co-construcción de saberes se entiende como práctica de “Investigación–Acción–Participación” (IAP), en la que la última de estas categorías (la participación) se establece desde la consolidación de vínculos y formas de cooperación entre los diferentes actores sociales implicados, los que por medio de la práctica educativa colectiva superan los roles tradicionales de receptores artísticos para convertirse en sujetos involucrados de la actividad.

Se entiende que la cooperación es el resultado de una estrategia aplicada al proceso o trabajo desarrollado por grupos de personas, instituciones o comunidades que comparten un interés u objetivo, en donde generalmente son empleados métodos que facilitan la consecución de la meta u objetivo propuesto.

En tal entendido, constituye una de los fundamentos del autodesarrollo comunitario al posibilitar articular, consensuar, ponderar y jerarquizar las necesidades y demandas individuales en un ECRO (esquema conceptual referencial operativo) común que, aplicado al hecho educativo se orienta, o direcciona, a partir de la formulación de la práctica en un modelo de inclusión educativa que como proyecto común trasciende la co-construcción de saberes hacia la integración social articulando los imaginarios sociales, la memoria histórica, los valores compartidos y las normas pactadas y materializadas en el modo y los estilos de vida de la comunidad, en sus espacios de vida cotidiana¹⁰.

La co-construcción de saberes como forma de cooperación marca el avance de las necesidades individuales a las colectivas. Es por ello que puede plantearse como una forma de gestación y materialización de la inteligencia colectiva; la que, de acuerdo a lo sistematizado por Brown y Lauder en 2001, puede comprenderse como una forma de inteligencia que surge de la colaboración y el concurso de muchos individuos¹¹, y que aparece en una amplia variedad de formas de toma de decisiones consensuada. En tal sentido constituye una forma de gestión del conocimiento que impacta positivamente los capitales: social, cultural, relacional y estructural.

Estas comunidades creativas, por medio de la producción y socialización colectiva del hecho artístico participan de la gestión del conocimiento atesorado en

¹⁰ La categoría de “espacios de vida cotidiana” como unidad de análisis, en la presente, parte de la consideración de los sitios en los que, de acuerdo con Althusser, suceden los procesos de producción y reproducción de sentidos y valoraciones acerca de lo experimentado. En el caso específico que se describe, en relación a los espacios (físicos y simbólicos) en los que los sujetos sociales interactúan entre sí y con el hecho artístico, que son generadores de una experiencia estética que incide en el entorno sociocultural del sujeto social (memoria, identidad, imaginarios, representaciones, pactos y conducta) y que, desde la producción artística hacen parte de los procesos de legitimación, inclusión-exclusión y reproducción-transformación social. Estos espacios y procesos aparecen mediados por diversos factores intra y extracomunitario, locales y globales que los afectan sustancialmente.

¹¹ Hoy es un término generalizado de la cibercultura o la sociedad del conocimiento.

la diversidad de sujetos sociales intervinientes. Los mismos al interior del grupo, instituidos como sujetos sociales creativos colectivos, asumen el comportamiento de comunidades de aprendizaje. Puede inferirse, que éstas son esenciales como herramienta en la formación interdisciplinar de las artes y la cultura, a lo cual favorece el desarrollo de dinámicas de grupo y dispositivos grupales.

El establecimiento de comunidades de aprendizaje como método de trabajo atiende a la horizontalidad de roles y a la superación de los modelos educativos tradicionales como el constructivista, el conductista y la educación bancaria centrada en el profesor como emisor de información, y que concibe el alumno como depositario pasivo de ella. Es así que, por medio de la transformación del acto formativo se trasciende de un aprendizaje reproductor, opresor del ser humano, a un aprendizaje creativo que lo emancipa individual y socialmente.

Es por ello que especialistas en el tema, como Serradell y Racionero (2005), al reflexionar sobre las comunidades de aprendizaje, destacan su condición de modelo educativo basado en los principios y prácticas de inclusión, igualdad y diálogo. Con ello coinciden Díez y Flecha (2010) quienes resaltan su finalidad de transformación social y educativa.

El aprendizaje grupal se entiende como el proceso de cambio conjunto en el que el aprendizaje individual es una resultante del interjuego dinámico de los miembros del grupo, la tarea, los contenidos y técnicas. Se produce por la integración y la comunicación intergrupal. Desde lo personal cada cual aporta y nutre la experiencia personal y grupal, crea nuevas relaciones, un clima favorecedor de interaprendizajes en el que cada uno, al reconocer y apoyarse en sus particularidades, descubre la validez de las particularidades de los otros; que, al ser compartidas, generan conocimientos.

También se le reconoce las posibilidades que ofrece en materia de mediación de conflictos, así como su potencialidad como estrategia para generar las bases de una convivencia solidaria (Rodríguez de Mello, 2011) como parte de la necesaria contribución a la formación de una cultura de paz. Su aplicabilidad es amplia en vinculación con la creación artística como herramienta de mediación en el desarrollo de vínculos interculturales e intergeneracionales desde un paradigma de respeto a la diversidad y a la dignidad humana que superen los enfoques discriminatorios, patriarcales, occidentalizados y adultocentristas que atentan contra el libre y legítimo ejercicio de los derechos humanos.

En la sociedad contemporánea, en la era de la información, el examen del asunto gana mayor complejidad e interés. El desarrollo masivo de las comunicaciones y el acceso al ciberespacio plantea el reto de considerar las posibilidades que ofrece a la creación, difusión y consumo de conocimiento, así como de socialización de la cultura en comunidades de aprendizaje establecidas en un ambiente virtual de trabajo cooperativo y solidario y; el establecimiento por este medio, de redes educativas (de Trevisán, 2000), de colaboración y cooperación.

CONCLUSIONES

La perspectiva cultural es un enfoque que orienta los procesos de inclusión educativa centrados en la atención en la persona, en sus prácticas culturales y en su cosmovisión familiar y social lo cual posibilita enfatizar en las procedencias territoriales; el contexto sociocultural; las prácticas culturales de procedencia de los estudiantes; los discursos y narrativas de los estudiantes; el capital simbólico y cultural; y en las políticas sociales y los modelos de desarrollo como parte de los procesos de inclusión-exclusión social. asimismo, denota la reproducción social en el espacio áulico de procesos sociales de exclusión, expropiación y segregación social.

El estudio de los procesos educativos desde una perspectiva cultural implica el tratamiento de asuntos relativos a la identidad. La perspectiva intercultural, permiten el abordaje de múltiples problemáticas comunes que la vinculan a procesos relacionados con esta en los ámbitos históricos, culturales, políticos, sociales, económicos, ambientales, comunicativos y propiamente educativos, así como su contribución a la integración y cohesión social. En tal sentido, las prácticas de educación inclusiva, desde una perspectiva cultural, posibilita la interconexión de los sujetos sociales desde su diversidad y se orienta al desarrollo de una cultura de reflexión crítico-propositiva de la realidad.

La Inclusión educativa universitaria se refiere a la creación de entornos y construcción de prácticas educativas que promueven el acceso, la participación y resultados exitosos de todos los estudiantes, independientemente de sus características y condiciones individuales. Los principales conceptos asociados son: igualdad de oportunidades, busca garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para acceder a la educación superior y participar plenamente de ella; diversidad y valoración de las diferencias. La implementación de un modelo de inclusión educativa en universidades supone diversos retos como la superación de la discriminación y la desigualdad; la indagación científica sobre los prejuicios y las barreras, así como su garantía en los planes de estudio, las políticas y las prácticas educativas.

La educación inclusiva describe una espacialidad pública comprensible como alternativa a la lógica de control y reproducción social. En ese sentido hace factible el encuentro de voluntades y expresiones sociales diversas constituyendo el espacio de la pedagogía de la alteridad por posibilitar el encuentro de las manifestaciones heterogéneas, de potenciar el contacto social y de generar identidad. Su comprensión desde el paradigma de la accesibilidad universal (física, cognitiva, sensorial y simbólica) posibilita enfatizar en la condición de inclusión social y participación equitativa de todos los sujetos sociales desde su diversidad de competencias, su identidad, cosmovisiones espacio-territoriales y su capital socio-cultural, en condición de simetría social

El paradigma de análisis el autodesarrollo comunitario aplicado a la inclusión educativa posibilita enfatizar en la diversidad cultural como potencial endógeno para el incentivo de la conciencia crítica en torno a la necesidad de la inclusión

para el fomento de la participación y la cooperación de los sujetos sociales implicados y el fomento de proyectos educativos colectivos haciendo de la construcción de saberes un espacio común de confluencias, interacción, creación de consenso y mediación de conflictos.

La capacidad de la creación colectiva como herramienta de co-construcción del saber en la inclusión educativa y su tránsito al establecimiento de una comunidad en torno al hecho educativo alcanza su máxima expresión por medio de la inclusión de los sujetos sociales implicados. Es a través de esta acción de “cocreación” mediante la que se trasciende de la necesidad individual de aprendizaje a la co-construcción colectiva del saber como proyecto común y; a su vez, a la co-construcción de la propia comunidad educativa en la cual queda potenciado la diversidad social y cultural como resultado de la integración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AENOR (2007). *Accesibilidad universal UNE 170001*. https://eqa.es/presentaciones/UNE_170001.pdf

Alonso Freyre, J. (2015). *Participación para la transformación social*. In: Curso pre-evento del XII Taller Internacional Comunidades, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

Alonso Freyre, J., Riera Vázquez, C. M. & Rivero Pino, R. (2013). *Fundamentos conceptuales del desarrollo comunitario. Curso La multicondicionalidad de la transformación comunitaria*. XI Taller Internacional de Comunidades; historia y desarrollo.

Alonso, F. (2002). *Libro Verde: la accesibilidad en España, diagnóstico y bases para un plan integral de supresión de barreras*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España.

Alonso, F. (2017). Algo más que suprimir barreras: conceptos y argumentos para una accesibilidad universal. *TRANS. Revista de Traductología*, 11, pp. 15-30.

Arjona, G. (2011). COCEMFE: Breve historia. <https://www.observatoriodelaaccesibilidad.es/accesibilidad/breve-historia/>

Arjona, G. (2015). *La Accesibilidad y el Diseño Universal entendido por todos. De cómo Stephen Hawking viajó por el espacio*. La Ciudad Accesible.

Boudeguer, A. y Squella, J. (2010). *Manual de accesibilidad universal: ciudades y espacios para todos*. Corporación Ciudad Accesible.

Carriera Martínez, J. (2010). *La gestión de proyectos socioculturales. Una aproximación desde sus dimensiones. Selección de lecturas*. Centro Nacional de Superación para la Cultura.

Cascajo, J. L. (2009). Derechos Sociales. Cuadernos de Derecho Público, 37, 35- 143.

Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (2014). *Vídeo: Historia de la Accesibilidad en España*. http://www.ceapat.es/ceapat_01/el_ceapat/ceapatveinticinco/hist_acc_esp/index.htm

Coca, L. y González, E. (2011). *Perfeccionamiento del Sistema de Control Interno del Proceso de Extensión Universitaria de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas*. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006). Organización de Naciones Unidas.

- De Benito, J., García, J., Juncà, J. A., De Rojas, C. y Santos, J. J. (2005). *Manual para un entorno accesible*. Real Patronato sobre Discapacidad, con la colaboración de la Fundación ACS.
- de Trevisán, B. (2000). Comunidades de aprendizaje. *Revista de Ciencia y Tecnología, Dirección de Investigaciones*, 1(2), 143-153.
- Díaz Suárez, R. (2001). Disertaciones filosóficas en el debate de la identidad. *Honda*, 4(2), 22.
- Díaz, A. (2017). *La concepción de comunidad en el principio de Autodesarrollo Comunitario desde la sociología clásica europea*. [Tesis de doctorado. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas].
- Díaz, L.E. (2016). Plan para la formación curricular de cátedras de accesibilidad en las facultades de Arquitectura en Colombia. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 6(1), 91-106.
- Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 67(24).
- Díez, J.; Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 67, 24. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1268689288.pdf
- Domínguez, M. I. (1996). *Integración de la juventud cubana: Reflexión teórica y aproximación empírica*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Durán, G. (2018). *Participación de la comunidad portadora en la gestión patrimonial del centro histórico urbano de Remedios*. [Tesis de doctorado. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas].
- Durkheim, E. (1893). *La división del trabajo social*. [Tesis de doctorado. Universidad de Burdeos]. http://html.rincondelvago.com/emile-durkheim_2.html
- Elboj, C. y Oliver, P. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 17, 3, 91-103. http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1219347435.pdf
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Editorial Octaedro, S.L.
- Engels, F. (1980). El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado. En *Obras Escogidas de Marx y Engels*. (Tomo III). Progreso.
- Espina, M. (1994). *La integración social en la Cumbre Mundial para el Desarrollo*. Ministerio de Relaciones Exteriores.
- Espina, M. (2006). Apuntes sobre el concepto de desarrollo y su dimensión territorial. En: Guzón Camporredondo, A. (ed.) *Desarrollo Local en Cuba*. Editorial Academia.
- Fernández, O. (1996). *Cuba: participación popular y sociedad*. Ediciones CEA.
- Folgueiras, P. (2005). *De la tolerancia al reconocimiento: un programa de formación para una ciudadanía intercultural*. <http://www.thesisenxarxa.net/TDX-0613107-120403/>
- García Alonso, M y Baeza Martín, C (1996). *Modelo teórico para la identidad cultural*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana “Juan Marinello”.
- García, Torrel, C y Tamayo Collado, J. (2018). Las políticas educativas inclusivas en Cuba. *Revista Varona*, 66(1).
- Gómez Cabezas, E. J. (2012). Premisas para el desarrollo del trabajo social en el contexto

cubano actual. En: Yordi García, M., Gómez Cabezas, E. J. y Caballero Rivacoba, M. T. (eds.) *El trabajo social en Cuba. Retos de la profesión en el siglo XXI*. Ediciones Unión.

Hernández-Galán, J., de la Fuente Robles, Y. M. y Campo Blanco, M. (2014). La accesibilidad universal y el diseño para todas las personas factor clave para la inclusión social desde el design thinking curricular. *Educació Social. Revista d'intervenció Socioeducativa*, 58, 119-134.

Herrera, A., Cardona, S., Osorio, A., Bedoya, S. y Torres, A. (2024). Funciones ejecutivas de los ingresantes a la educación superior: caso programa de Licenciatura en Bilingüismo con énfasis en inglés. *Región Científica*, 3(1), 2024200. <https://doi.org/10.58763/rc202420>

Lazarra, C. (2015). *Accesibilidad cognitiva: 12 retos, 12 meses*. Ceapat.

Luna, E. y Folgueiras, P. (2014). Juventud y participación comunitaria: su potencial como herramienta de aprendizaje. *Currículo sem Fronteiras*, 14(1), 123-136.

Martínez, A. y Soto, Y. (Coord). (2022). *Inclusión educativa desde la Universidad*. Editorial Octaedro.

Moscoso, M. (2011). La Discapacidad como Diversidad Funcional: los límites del paradigma etnocultural como modelo de justicia. *Dilemata*, 7, 77-92.

Navarro, N., Muñoz, P., Sánchez A. y Suarez M. (2013). *La integración de asignaturas sobre discapacidad y accesibilidad universal en la formación curricular de las titulaciones actuales*. XI Jornada de redes de investigación en docencia universitaria. Universidad de Alicante.

Palacios, A. R. (2009). Crítica al estructuralismo funcional de Talcott Parsons. *Pensamiento social. Pontificia Universidad Católica del Perú*, 1. <http://blog.pucp.edu.pe/index.php?blogid=1948>

Pastor, C. A., Zubillaga, A. y Sánchez, J. M. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *RELATEC, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 89-100.

Reinoso Porra, E. y Ramírez Gali, E. (2020). La inclusión educativa en el contexto de la educación cubana. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo*, 8(3).

Riera, C. M. (Comp.). (2015). *Lo comunitario en los procesos de integración social. Selección de lecturas*. UCLV.

Rivero Pino, R. (2022). *Desarrollo de capacidades para la inclusión educativa universitaria*. Editorial Feijoo.

Rodrigues de Mello, R. (2011). *Comunidades de aprendizaje: Democratización de los centros educativos*. <https://repositorio.uam.es/xmlui/handle/10486/6363>

Rodríguez, C. (2014). *Historia de la Accesibilidad en España. 25 aniversario Ceapat (1989-2014)*. Ceapat-Imsero.

Sánchez, S. y Martín R. (2016). Formación docente para atender a la diversidad. Una experiencia basada en las TIC y el diseño universal para el aprendizaje. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 21(1), 35-44.

Santana, G, Y. y Martínez, Tena, A. (2018). *Vulnerabilidad e inclusión sociales. Miradas encontradas*. Editorial Académica Española.

Serradell, O. y Racionero, S. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, (35), 29-39.

Socarrás, E. (2004). *Participación, cultura y comunidad. La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Juan Marinello.

Stable, N. I. y Cápiro, C. R. (2012). *Los procesos grupales: su diagnóstico y desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación.

Stella F, M. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: Avances, obstáculos y retos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1).

Stupp, R. (2001). Universidades accesibles para todos. *Revista Educación* 25(2), 137-145.

Valverde, V. (2011). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Empresa y Humanismo*, 1(12), 115-1396.

CAPÍTULO VII. PARTICIPACIÓN SOCIAL ESTUDIANTIL EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA: AVANCES Y DESAFÍOS

Katty Maricela Vera Meza

kvera@upse.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-4849-1948>

Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

RESUMEN

En el ámbito académico actual, resulta crucial el involucramiento activo de los estudiantes en las funciones sustantivas de las universidades. La participación social y la inclusión educativa son componentes esenciales de la agenda académica, la participación activa de los estudiantes juega un papel crucial en su implementación efectiva. El objetivo del presente artículo fue fundamentar conceptualmente la participación social de los estudiantes universitarios en los procesos de inclusión, la investigación se desarrolla en el marco del proyecto “Inclusión educativa universitaria. Construcción de estrategia científico-académica para las instituciones que forman parte de la Red Internacional RE-DIPIES, en el período 2023-2025”. Este estudio analítico interpretativo, con enfoque cualitativo examina la literatura académica reciente para identificar patrones emergentes, enfoques exitosos y áreas de mejora en la participación social estudiantil, con especial énfasis en los procesos de inclusión educativa universitaria. La revisión determinó los factores tanto institucionales como individuales que influyen en la participación social de los estudiantes universitarios, se identificó desafíos y obstáculos de la participación social en la inclusión. Se concluye que existen desafíos significativos en el ámbito de la participación social estudiantil en la inclusión educativa universitaria. Es fundamental promover una cultura de participación inclusiva que valore y respete la diversidad, y que garantice oportunidades equitativas para todos los estudiantes universitarios.

INTRODUCCIÓN

La participación social estudiantil en los procesos de inclusión educativa universitaria ha emergido como un tema crucial en la investigación educativa contemporánea. En un contexto global que reconoce la diversidad de los estudiantes y busca crear entornos académicos equitativos, la participación social se ha posicionado como un elemento fundamental para el desarrollo integral de los individuos y la construcción de comunidades universitarias inclusivas. Este artículo se adentra en el análisis de los avances y desafíos que caracterizan la

participación social estudiantil, con el objetivo de arrojar luz sobre prácticas efectivas y áreas críticas de mejora en el ámbito de la educación superior.

La inclusión educativa universitaria no se limita únicamente al acceso a la educación superior, sino que implica la creación de entornos que fomenten la participación, el compromiso social y el respeto a la diversidad (UNESCO, 2017). La participación social estudiantil se convierte, así, en un indicador clave del grado de inclusión y equidad en una institución educativa. La comprensión y promoción de la participación social (Moreira y Reis, 2024) no solo beneficia a los estudiantes individualmente, sino que también contribuye a la construcción de comunidades universitarias dinámicas y enriquecedoras.

La participación social estudiantil en los procesos de inclusión universitaria se refiere al involucramiento activo y significativo de los estudiantes en diversas actividades y contextos más allá del ámbito académico formal. Esta participación no se limita únicamente a la asistencia a clases, y en la revisión y construcción de currículos, sino que abarca actividades extracurriculares, eventos comunitarios, proyectos de servicio o vinculación con la comunidad, liderazgo estudiantil, la participación política en órganos de representación, actividades académicas, sociales, deportivas, el voluntariado promovido por la universidad y otras formas de interacción que contribuyen al desarrollo personal, social y académico de los estudiantes. También se considera importante ampliar la noción de participación estudiantil que va más allá de la participación política o representativa, incluyendo otros modos de participación que forman parte de la experiencia universitaria y contribuyen al desarrollo de competencias y valores propios de la educación superior.

En el contexto de la inclusión universitaria, la participación social busca crear entornos que celebren la diversidad, promuevan la equidad y fomenten un sentido de pertenencia para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, como un compromiso genuino con los derechos educativos, la justicia y la democracia, una educación centrada en la persona como miembro integral de la sociedad (Valdés y Manghi, 2022).

La participación social estudiantil, concebida como la interacción activa y significativa de los estudiantes en diversas esferas de la vida universitaria, se vincula intrínsecamente con los procesos de inclusión al crear entornos que fomentan la equidad y la diversidad. La participación social estudiantil, con sus diversas dimensiones que abarcan desde la participación en eventos comunitarios hasta el liderazgo estudiantil, juega un papel fundamental en la construcción de entornos inclusivos en la educación superior” (Martínez, 2019).

El presente estudio se enmarca en la creciente necesidad de comprender a fondo cómo la participación social estudiantil puede influir en la inclusión educativa universitaria y cómo las instituciones pueden adaptarse para abordar los desafíos que aún persisten. A medida que las universidades se esfuerzan por crear entornos más inclusivos, es imperativo examinar críticamente los avances

logrados hasta el momento y reflexionar sobre los obstáculos que pueden limitar la participación efectiva de los estudiantes.

Este artículo tiene como objetivo principal realizar un análisis interpretativo y analítico de la literatura existente sobre la participación social estudiantil en contextos universitarios, identificando avances significativos y desafíos persistentes. A través del enfoque cualitativo de revisión bibliográfica, se busca proporcionar una visión integral que informe prácticas efectivas y sugiera áreas clave para futuras investigaciones y mejoras prácticas.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada en este estudio es de naturaleza cualitativa y se basa en una revisión interpretativa y analítica de la literatura. Como enfoque metodológico, se caracteriza por su énfasis en la comprensión profunda de los conceptos clave y la evaluación crítica de la metodología y los resultados de estudios previos en un campo de investigación específico (Loayza, 2020).

La investigación bibliográfica se realizó mediante una búsqueda sistemática en bases de datos científicas, revistas profesionales y libros relacionados que tratan sobre la participación social estudiantil y la integración educativa en las universidades. Los documentos fueron seleccionados por su calidad de investigación y relevancia para el análisis propuesto.

RESULTADO Y DISCUSIÓN

Participación Social Universitaria y Participación Ciudadana son dos conceptos que involucran la interacción y la contribución de los individuos en la sociedad, difieren en su enfoque y alcance. La primera se centra en la implicación de los estudiantes y la institución académica en actividades que promueven el desarrollo humano sostenible, extendiendo más allá del voluntariado hacia la integración de la universidad en la comunidad. Por otro lado, la Participación Ciudadana se refiere a la relación interacción entre la sociedad civil y el sistema estatal, a incluir la comunicación y diferenciación entre estos dos ámbitos

La Participación Ciudadana se contextualiza en el marco de la democracia participativa y la corresponsabilidad, abordando la interacción entre la administración pública y la ciudadanía para la autonomía. Además, se destaca que la participación ciudadana se distingue de la participación comunitaria y social, su enfoque se sitúa en el ámbito colectivo y en la esfera pública (Salas Subía, 2020). Sin embargo, se ha identificado que la ausencia de participación ciudadana puede atribuirse a la falta de promoción y difusión de los mecanismos de participación por parte de las entidades gubernamentales (Bueno, 2016). Por otro lado, la Participación Social Universitaria se vincula estrechamente con la

formación académica a través de programas o proyectos sociales que buscan estrechar los vínculos con la comunidad y otros actores del desarrollo social. Asimismo, se ha señalado que la participación universitaria puede acercar el espacio académico a la realidad social, teniendo un impacto significativo en el desarrollo de competencias transversales por parte de los estudiantes (Barranco, 2022).

A fin de graficar el tema en el cuadro comparativo se muestra las diferencias entre participación social universitaria y la participación ciudadana, resaltando sus definiciones, enfoques, ámbitos y objetivos. Ambas formas de participación buscan promover el compromiso cívico, la justicia social y la sostenibilidad, se manifiestan en contextos y escenarios específicos.

	Participación Social Universitaria	Participación ciudadana
Definición	Se refiere a la participación activa de los estudiantes universitarios en la vida política, social y cultural de su entorno, así como en actividades que promueven el bienestar común y la integración social.	Se centra en la participación activa de los ciudadanos en la vida política y social de su comunidad, incluyendo el ejercicio de derechos y deberes cívicos, como votar, respetar las leyes y contribuir al bienestar común.
Enfoque	Se enfoca en la participación de los estudiantes en actividades que promueven la integración social, la conciencia ciudadana, el compromiso cívico y el bienestar común.	Se enfoca en la participación de los ciudadanos en asuntos de interés público, como la toma de decisiones políticas, la promoción de derechos humanos y la contribución al desarrollo sostenible.
Ámbito	Se refleja en la participación de los estudiantes en actividades universitarias, proyectos de extensión, voluntariado, iniciativas de integración social, promoción de derechos humanos y acciones de responsabilidad social.	Se manifiesta en diferentes escenarios, como elecciones, referendos, consultas populares, organizaciones de la sociedad civil, movimientos sociales y acciones de incidencia política.
Objetivo	Tiene como propósito fomentar la formación ciudadana, el compromiso cívico, la conciencia social, la responsabilidad colectiva, la inclusión, la equidad y la promoción del bien común.	Busca promover la ciudadanía activa, la democracia participativa, la justicia social, la equidad, la solidaridad, el respeto a la diversidad y la sostenibilidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bueno (2016) y Castro *et al.* (2023).

Evolución epistemológica de la participación social estudiantil universitaria

Es necesario revisar la evolución de la participación social estudiantil y la inclusión educativa, tomando en cuenta que los primeros años de la educación universitaria

estuvieron marcados por estructuras rígidas y elitistas, la participación social estudiantil estaba limitada a grupos privilegiados. La inclusión educativa era escasa, centrada en una élite académica y socioeconómica. En el siglo XIX prevaleció una estructura académica rígida y la participación de los estudiantes se limitó a las clases sociales superiores. Bajo este escenario, el descontento en algunas universidades europeas llevó a la creación de las primeras organizaciones de estudiantes, denominado Movimiento Estudiantil Precursor, estableciendo una incipiente participación social estudiantil, representando un primer paso hacia la participación más allá de las aulas. Quedando varios desafíos, por el acceso limitado a la educación superior con una participación social que favorecía a grupos socioeconómicos privilegiados (García, 2018).

En el marco de instituciones universitarias autoritarias y jerárquicas, surge en Argentina, la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918, movimiento estudiantil que se originó en la Universidad Nacional de Córdoba, marcando un hito en la historia de la educación superior e influyó en las universidades de América Latina y más allá. Este movimiento impulsó la idea que los estudiantes no solo deben ser receptores de conocimiento, sino también protagonistas en la toma de decisiones; tuvieron como objetivo principal la transformación profunda de las instituciones universitarias, buscando la democratización, autonomía, y la participación activa de los estudiantes en la gestión y toma de decisiones académicas, influyendo en la creación de centros de estudiantes, la incorporación de claustros estudiantiles en los procesos de gobierno universitario y la promoción de una educación más inclusiva (Gómez, 2005).

El movimiento de Córdoba dio al gobierno universitario en América Latina un carácter que gira en torno a la participación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones, marcando como precedente una universidad con estudiantes que se deben a la comunidad junto a la idea que el conocimiento que se produce en las aulas es para la sociedad y consecuentemente los universitarios están ligados a la gente (Pérez, 2018).

Posteriormente, la década de 1960 fue testigo de movimientos estudiantiles significativos en todo el mundo. Los estudiantes por medio de protestas buscaron una participación más activa en la toma de decisiones y abogaron por una educación más inclusiva y accesible. Estos movimientos influyeron en la apertura de espacios para la participación social estudiantil y la revisión de políticas educativas (García, 2018).

A medida que la educación superior se expandió en las décadas siguientes, los estudiantes a través de sus luchas por los derechos civiles y la inclusión de las minorías étnicas influyeron en políticas de admisión universitaria más inclusivas. Generando así un creciente interés por la inclusión educativa, centrándose en la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. En las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI, la legislación y la regulación comenzaron a centrarse en la igualdad de acceso y oportunidades en la educación superior.

Las universidades se vieron obligadas a considerar la diversidad e implementar políticas inclusivas, comenzaron a ejecutar programas y servicios específicos para asegurar una participación más equitativa (Brito, 2019).

Participación estudiantil en Ecuador

En el caso de Ecuador, la participación social estudiantil se origina con la universidad pública, la misma que nace en la colonial, época en la que predominaba la filosofía religiosa, desde la Universidad de San Fulgencio (1596), luego la Real y Pontificia Universidad de San Gregorio Magno (1622). La Real y Pública Universidad de Santo Tomas de Aquino establecida en 1786 por orden del Rey Carlos III. La primera en admitir estudiantes no religiosos, donde estudiaron figuras independentistas como Eugenio de Santa Cruz y Espejo y José Mejía Lequerica. En la época republicana la Real Universidad Pública, toma el nombre de Universidad Central del Ecuador. La participación social de los estudiantes universitarios ecuatorianos ha sido constante, los líderes e integrantes de los movimientos sociales y políticos independentistas en la época colonial eran estudiantes, gracias al acceso a la educación, la información y las ideas de la ilustración, fomentaron manifestaciones y protestas contra el gobierno colonial español. Luego de la independencia hasta el siglo XX, la participación social estudiantil de los universitarios ha sido relevante, en las luchas por las reformas sociales y política, así como la reforma agraria, la igualdad de derechos (Aguirre, 2019).

Evolución de la participación social

La UNESCO reconoce la importancia de la participación social estudiantil como un elemento fundamental para el desarrollo de sociedades democráticas y el fortalecimiento de la educación. La participación estudiantil, tanto dentro como fuera del aula, promueve el pensamiento crítico, la responsabilidad cívica y el compromiso con el bienestar común. La UNESCO fomenta la participación social estudiantil como un medio para empoderar a los jóvenes y promover la equidad, la inclusión y la diversidad en el ámbito educativo y social.

La Participación Social como oportunidad de integración en la inclusión universitaria ha experimentado cambios importantes a lo largo del tiempo, reflejando las transformaciones en la comprensión y el enfoque de la participación estudiantil en contextos universitarios con el objetivo de promover la inclusión de diversos grupos estudiantiles. De enfatiza la evolución en tres etapas clave:

Etapas Iniciales: Participación Social como Oportunidad de Integración (décadas de 1960-1980)

En sus primeras etapas, la participación social estudiantil en la inclusión universitaria se centraba en la noción de que la participación activa de los estudiantes en actividades extracurriculares y grupos estudiantiles podría ayudar a integrar a los estudiantes en la vida universitaria y crear un sentido de pertenencia.

Se creía que la participación proporcionaba oportunidades para que los estudiantes interactuaran entre sí, compartieran experiencias y establecieran conexiones sociales, lo que podría mejorar la inclusión de estudiantes en el campus.

Etapa Intermedia: Reconocimiento de la Diversidad y la Equidad (décadas de 1990-2000)

En las décadas de 1990 y 2000, hubo una evolución hacia un enfoque más inclusivo y equitativo de la participación social estudiantil en la universidad. Se reconoció que la inclusión universitaria no solo se trataba de la participación de los estudiantes en actividades extracurriculares, sino también de garantizar que los estudiantes de diversos orígenes y con diversas necesidades fueran reconocidos y apoyados en su educación superior.

La literatura académica comenzó a explorar cómo la participación social estudiantil podía contribuir a la inclusión de grupos marginados o subrepresentados, como estudiantes de bajos ingresos, minorías étnicas, personas con discapacidad y estudiantes internacionales. Se prestaron más atención a las políticas y prácticas inclusivas dentro de las instituciones universitarias, como la adaptación de programas académicos y servicios de apoyo, y se estudió cómo estas políticas se relacionaban con la participación de los estudiantes.

Etapa Actual: Integración de la Participación en la Inclusión Educativa (década de 2010 hasta la actualidad)

En la etapa actual, la evolución epistemológica de la participación social estudiantil en la inclusión universitaria ha avanzado hacia la integración de la participación en la propia experiencia educativa. Se reconoce que la participación social no es solo un medio para la inclusión, sino que también puede ser una herramienta para mejorar la calidad de la educación y promover la equidad.

Teorías de la participación social

Existen diversas posturas teóricas que abordan la participación social estudiantil universitaria en el contexto de la inclusión educativa. Estas posturas proporcionan marcos conceptuales desde los cuales se pueden analizar y promover la participación activa de los estudiantes en entornos universitarios inclusivos. Se presentan algunas de las principales posturas teóricas:

Teoría del Compromiso Estudiantil (*Student Engagemen Theory*) Kuh (2020) se centra en experiencias de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y desarrollo, como están directamente relacionados con su nivel de participación activa en experiencias educativas y actividades fuera del aula. Kuh identifica varios factores clave de compromiso, que incluyen: la participación en el aula, en proyectos académicos, el involucramiento activo en discusiones, interacción con profesores y compañeros. La participación en experiencias extracurriculares, programas de liderazgo estudiantil, servicios comunitarios y otras experiencias

fuera del ámbito académico tradicional. Es necesario la calidad de la relación entre compañeros y docentes, como un componente importante de su experiencia universitaria, la reflexión activa sobre el aprendizaje y la capacidad de aplicar lo aprendido en diversas situaciones. Calidad de la Experiencia de Aprendizaje, la percepción de los estudiantes sobre la calidad de su experiencia educativa, incluyendo la relevancia de los contenidos y la preparación para la vida después de la universidad.

El enfoque de Kuh se centra en crear entornos de aprendizaje que fomenten la participación activa de los estudiantes. Aboga por la importancia de diseñar programas educativos y entornos institucionales que motiven a los estudiantes a participar de manera significativa, tanto dentro como fuera del aula. Esta teoría abarca varios aspectos del compromiso estudiantil, como la participación en actividades extracurriculares, la interacción con profesores y compañeros, y el grado de esfuerzo y energía que los estudiantes dedican a sus estudios. Según esta teoría, el compromiso estudiantil es un predictor clave del aprendizaje y el desarrollo, y puede influir en la satisfacción estudiantil, la retención y el logro de metas educativas.

Por su parte el educador y sociólogo, Alexander Astin (1999) ha realizado contribuciones significativas en el ámbito de la participación estudiantil. Su trabajo se ha centrado en entender los factores que afectan la experiencia de los estudiantes en la educación superior y cómo la participación influye en el aprendizaje y el desarrollo. Teoría de Involucramiento (*Involvement Theory*), sostiene que el nivel de participación de los estudiantes en diversas actividades e interacciones dentro y fuera del aula está directamente relacionado con su éxito académico y desarrollo personal. El autor ha desarrollado varios conceptos centrales en su teoría del involucramiento, que la define como “la cantidad de tiempo y energía psicológica que el estudiante invierte en la vida académica”. Esto incluye actividades como estudiar, participar en actividades extracurriculares y comprometerse en discusiones en el aula. Destaca que el involucramiento de los estudiantes tiene un impacto directo en su desarrollo personal y en su aprendizaje. Se refiere a la ecología educativa, como el entorno educativo y social en el que se encuentran los estudiantes, examina cómo las características del entorno impactan la participación y el desarrollo.

Astin resalta la importancia de las interacciones estudiantiles y las relaciones con profesores, compañeros y el entorno académico en general. Sostiene que estas interacciones son fundamentales para el desarrollo del estudiante. Su trabajo ha influido en investigaciones y prácticas educativas, fomentando la atención a la calidad de las experiencias estudiantiles más allá de las simples métricas académicas, contribuyendo no solo a la teoría sino también a la práctica educativa, abogando por entornos educativos que fomenten una participación activa y significativa de los estudiantes para mejorar su desarrollo y aprendizaje. Su enfoque holístico ha influido en la forma en que las instituciones de educación superior abordan la participación estudiantil y su impacto en el éxito académico y personal.

Teoría del Capital Social, se refiere a los recursos que una persona o comunidad obtiene a través de las relaciones sociales y las redes de apoyo. Estos recursos sociales incluyen la confianza, la cooperación, la información y otros beneficios que se generan a partir de las conexiones sociales. La teoría sostiene que la calidad y cantidad de estas conexiones pueden tener impactos significativos en el bienestar individual y colectivo, así como en el funcionamiento de las comunidades y sociedades y el acceso a recursos académicos, la participación en grupos de estudio o redes, para tutorías entre pares y otras formas de interacción estudiantil que facilite el intercambio de conocimientos y recursos académicos, posibilitando involucrarse en actividades extracurriculares y en la toma de decisiones a nivel estudiantil fortaleciendo el sentido de pertenencia y compromiso, alimentando la participación activa (Capdevielle, 2014). Entre los autores más destacados que aportaron a la teoría del Capital Social están: Pierre Bourdieu, James Coleman y Robert Putnam. La intersección de la teoría del capital social y la participación social estudiantil resalta la importancia de las conexiones sociales para el éxito académico, la adaptación universitaria y la construcción de comunidades inclusivas. Fomentar la participación estudiantil no solo contribuye al desarrollo individual, sino que también enriquece el tejido social de la institución académica.

Teoría de la Participación Cívica, se centra en la participación activa de los estudiantes en la vida cívica y social, tanto dentro como fuera de la universidad; aboga por la implicación estudiantil en actividades comunitarias, proyectos de servicio social y toma de decisiones en cuestiones relevantes para la sociedad. La vinculación entre la teoría de la participación cívica y la participación social estudiantil en entornos universitarios destaca la importancia de formar ciudadanos comprometidos y conscientes de su capacidad para influir en su entorno social y académico. Sin embargo, Robert D. Putnam: En su obra “Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community”, examina la disminución de la participación cívica en la sociedad estadounidense, destacando la importancia de la participación en la construcción de comunidades fuerte subraya la necesidad de fomentar una cultura de participación, colaboración y conexión comunitaria en los entornos universitarios para promover la inclusión y el compromiso estudiantil. (Vega, 2013).

Carole Pateman: su trabajo en *Participación y Teoría Democrática* (1970) explora temas relacionados con la participación cívica y la democracia, subrayando la importancia de la participación activa de los ciudadanos en la toma de decisiones políticas. Thomas Ehrlich y Ernestine Fu: autores de *Civic Responsibility and Higher Education* (2000), quienes abogan por la integración de la participación cívica en la educación superior para preparar a los estudiantes para ser ciudadanos comprometidos (Kon 2014).

Teoría del Empoderamiento Estudiante, examina cómo la participación puede empoderar a los estudiantes al brindarles oportunidades para tomar decisiones, desarrollar habilidades de liderazgo y aumentar su autoeficacia. Se enfoca en

crear entornos universitarios que fomenten la autonomía estudiantil, el liderazgo estudiantil y la participación en la toma de decisiones.

Teoría de la Justicia Social; analiza la participación estudiantil desde una perspectiva de equidad y justicia social, destacando la importancia de abordar las desigualdades y las barreras para la participación. Busca garantizar que todas las voces y perspectivas, especialmente las de grupos históricamente marginados, sean reconocidas y valoradas en el entorno universitario. Una de las autoras de esta teoría es Nancy Fraser, sostiene que la justicia debe ser considerada en dos dimensiones: reconocimiento y redistribución. Estas dos dimensiones son inseparables y deben abordarse conjuntamente para lograr una justicia completa. la participación social estudiantil en el proceso de inclusión universitaria se vincula a través del concepto de “paridad participativa”. Fraser propone que la paridad participativa implica que todos los participantes sean reconocidos como pares entre sí en los procesos de deliberación de normas, lo que garantiza la legitimidad democrática. Esto sugiere que la participación estudiantil debe ser vista como fundamental para garantizar una inclusión universitaria justa y equitativa (Rivera, 2019).

Teoría del Constructivismo Social, Examina la participación estudiantil como un proceso de construcción social del conocimiento, donde la interacción y la colaboración son fundamentales. Fomenta estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa de los estudiantes, como discusiones grupales, proyectos colaborativos y aprendizaje experiencial.

Teoría de la Educación Inclusiva, considera la participación desde la perspectiva de crear entornos educativos que sean accesibles para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias. Aboga por prácticas y políticas que aseguren la participación plena de estudiantes con diversas habilidades, antecedentes culturales y estilos de aprendizaje.

Teoría del Desarrollo del Estudiante, analiza la participación estudiantil en el marco del desarrollo personal y académico de los estudiantes a lo largo de su experiencia universitaria. Se centra en diseñar intervenciones y programas que fomenten el crecimiento holístico de los estudiantes, incluida su participación activa en actividades más allá del aula.

La Epistemología del Sur, desarrollada principalmente por el sociólogo y teórico latinoamericano Boaventura de Sousa Santos, aborda la participación de los estudiantes universitarios en procesos sociales de inclusión enfatizando la importancia de reconocer perspectivas y sistemas de conocimiento diversos. Fomenta la participación activa de los estudiantes en la creación de entornos inclusivos que valoren la diversidad y promuevan oportunidades equitativas para todos.

La Epistemología del Sur también destaca la necesidad de abordar las desigualdades históricas y estructurales que pueden obstaculizar la participación plena de los estudiantes de grupos marginados. Este enfoque tiene como objetivo desafiar

las narrativas dominantes y las estructuras de poder, fomentando una experiencia educativa más inclusiva y equitativa para todos los estudiantes universitarios, desafía las estructuras académicas convencionales y busca la construcción de entornos universitarios más inclusivos, donde la participación estudiantil sea un vehículo para la transformación social y epistémica (Liendo, 2016).

Estas teorías proporcionan perspectivas complementarias para comprender la participación social estudiantil universitaria en el marco de la inclusión educativa, destacando la importancia de considerar factores sociales, cívicos, emocionales y pedagógicos. La combinación de estas posturas puede enriquecer la comprensión y las estrategias para promover una participación estudiantil más inclusiva y significativa.

La evolución de la participación social de los estudiantes en los procesos de inclusión universitaria ha estado influenciada por factores como el contexto histórico de las movilizaciones estudiantiles durante los años de las dictaduras, la importancia del trabajo pastoral inclusivo con los jóvenes en las universidades y los movimientos estudiantiles durante períodos de agitación política han contribuyó que se tomen medidas como: la planificación estratégica, la responsabilidad social, las perspectivas de los estudiantes sobre las reformas universitarias, el papel de las universidades en la promoción del desarrollo social, y el uso de pasantías estudiantiles como estrategia de vinculación universidad-comunidad. La acción histórica de los movimientos estudiantiles en el contexto de las reformas universitarias ha contribuido a moldear la evolución de la participación social de los estudiantes (Dip, 2023).

Por su parte Castro *et al.* (2023) desarrollan sugerencias para mejorar la participación social entre los estudiantes universitarios. Un desafío es flexibilizar los planes de estudio existentes para incluir contenidos relacionados con la educación cívica y la participación social, además de promover una cultura de participación comunitaria en la universidad y fomentar la colaboración entre estudiantes, profesores y la comunidad. Desarrollar estrategias educativas que promuevan la acción comunitaria y la participación social en la transformación ambiental.

Promovemos la educación cívica como parte integral de la enseñanza de valores y brindamos a los estudiantes el conocimiento y las habilidades para comportarse de manera prosocial en una variedad de situaciones. Estas propuestas tienen como objetivo fortalecer la participación social de los estudiantes universitarios y promover el compromiso social.

Vale destacar que las instituciones educativas han mostrado mayor conciencia de la diversidad y la importancia de la inclusión, reconociendo la necesidad de representar a diversos grupos estudiantiles, a través de la implementación de políticas específicas destinadas a fomentar la inclusión, eliminando barreras para el acceso y la participación de estudiantes diversos, a pesar de los avances, siguen existiendo desafíos, como la persistencia de brechas de participación entre diferentes grupos estudiantiles, la necesidad de adaptar enfoques pedagógicos y

la continua lucha contra la discriminación y los prejuicios.

Desde lo institucional existen desafíos y obstáculos para la participación social estudiantil, como la falta de una visión compartida de la inclusión universitaria, al ser un concepto complejo se lo interpreta de diferentes formas y puede dificultar que las instituciones desarrollen políticas y programas eficaces para promover la participación estudiantil, sumado a las limitaciones financieras y muchas veces a la escasa voluntad política frenan el desarrollo de políticas y programas que apoyen la participación social estudiantil en la inclusión universitaria.

Las instituciones de educación superior deben tomar medidas para apoyar a los estudiantes que enfrentan desafíos para participar en la inclusión universitaria. ofrecer información y orientación a los estudiantes sobre las oportunidades de participación social que están disponibles para ellos, en los programas y proyectos de investigación y vinculación, así como apoyo financiero a los estudiantes que necesitan ayuda para participar en actividades de participación social, crear un ambiente de apoyo para la participación social estudiantil.

Los estudiantes por su parte se enfrentan a varios obstáculos que les impide involucrarse y participar, el principal factor es monetario, lo que obliga a trabajar y no disponer de tiempo y ser parte de actividades sociales, culturales, de voluntariado.

CONCLUSIONES

La revisión bibliográfica posibilitó analizar la participación social de los estudiantes universitarios en los procesos de inclusión educativa a lo largo de los años y evidenciar cuáles son los avances y los desafíos. Es necesario destacar la importancia de la participación activa de los estudiantes en las funciones sustantivas de las universidades como lo es la investigación, la vinculación con la comunidad. Se enfatiza la necesidad de crear entornos inclusivos que valoren la diversidad.

La revisión bibliográfica identifica los factores institucionales e individuales que influyen en la participación social de los estudiantes y señala los desafíos y obstáculos que existen en la inclusión universitaria. Se concluye que es fundamental promover una cultura de participación inclusiva que garantice oportunidades equitativas para todos los estudiantes.

La participación de los estudiantes universitarios en actividades sociales es crucial para los procesos de inclusión educativa. Contribuye a crear entornos inclusivos que promueven la equidad y fomentan el sentido de pertenencia para todos los estudiantes.

La participación activa de los estudiantes juega un papel crucial en la implementación efectiva de la participación social y la inclusión educativa dentro de la agenda académica. Además, es fundamental promover una cultura

de participación inclusiva que valore y respete la diversidad, asegurando oportunidades equitativas para todos los estudiantes universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, M. A. (2019). *Movimientos estudiantiles en América Latina y Ecuador*. Ediciones la Tierra.
- Barranco Barroso, R. M. (2022). La participación como herramienta educativa para la inclusión, la convivencia y el éxito educativo. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, (15). <https://doi.org/10.55777/rea.v15i>
- Brito, S. B. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 157-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Bueno, Y. (2016). La participación ciudadana como compromiso democrático. *Revista Mexicana de Derecho Electoral*, (4), 97-121. <https://doi.org/10.22201/ij.24487910e.2016.10.11122>
- Calduch, I. (2020). Gobernanza y universidad: estudio iberoamericano sobre la participación estudiantil en las Instituciones de Educación Superior. *Revista Iberoamericana De Educación*, (22).
- Castro, et al. (2023). *Participación social de los estudiantes de la carrera Gestión Social y Desarrollo de la UPSE en proyectos sociales, 2023*. UPSE.
- Dip, N. (2023). *Movimientos estudiantiles en América Latina. Interrogantes para su historia, presente y futuro*. CLACSO.
- García, A. B. (2018). Reformas universitarias en América Latina: Impacto en la participación y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Superior*, 22(1), 45-62.
- Gómez, R. (2005). La Reforma Universitaria de 1918: Génesis y desarrollo de un proceso reformista. *Revista de Historia*, 10(2), 45-62.
- Leuda, A. (2016). *Saberes y emancipaciones desde el Sur*. Editorial Universitaria Villa María.
- Loayza Maturrano, E. F. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *Educare et Comunicare*, 8(2), 56-66.
- Martínez, R. A. (2019). Dimensiones de la participación social estudiantil y su impacto en la inclusión educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 14(3), 112-129.
- Moreira, A. y Reis, R. (2024). La inserción de los movimientos sociales en la protección del medio ambiente: cuerpos y aprendizajes en el Recóncavo da Bahia. *Región Científica*, 3(1). <https://doi.org/10.58763/rc2024208>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- Pérez, M. (2018). La Reforma Universitaria de Córdoba: Un punto de inflexión en la participación estudiantil. *Latin American Journal of Higher Education*, 22(1), 78-95.
- Rivera, J. (2019). *La Teoría de la Justicia en Nancy Fraser*. Universidad Libre de Colombia.
- Salas Subía, M. (2020). Percepción de la participación ciudadana en los gobiernos autónomos parroquiales rurales: Otavalo-Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*, (2), 163-179.
- Sánchez Díaz, L. C., Sánchez García, J. E., Palomino Alvarado, G. y Verges, I. Y. (2021). Desafíos de la educación universitaria ante la virtualidad en tiempos de la pandemia. *Revista de Ciencias Sociales*, (4), 32-48.

Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología. (2021). *Sistema Ecuatoriano de Acceso a la Educación Superior*. SENESCYT.

Valdés, R., Manghi, D. & Godoy, G. (2020). La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa. *Sinéctica*, (55). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-008)

Valdivié Mena, D., Ubals Álvarez, J. M. y Véliz Rodríguez, M. (2023). Formación ciudadana y participación social de los estudiantes universitarios. Compromiso y propuestas para la práctica. *Conrado*, (19), 400-407.

Vega, S. (2013). La dimensión de lo actitudinal en las trayectorias de dos políticos profesionales colombianos. *Trans-pasando Fronteras*, (4), 173-207.

CAPÍTULO 8: LA APROPIACIÓN ACTIVA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

Alexandra Elizabeth Yépez Vera

ayepez@upse.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-3491-7787>

Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

RESUMEN

Considerando que la apropiación activa en el contexto de inclusión educativa universitaria es fundamental su abordaje en los actuales procesos académicos, la presente investigación tiene por objeto determinar los factores conceptuales como parte de la etapa epistémica del proyecto de investigación “Inclusión educativa universitaria. Construcción de estrategia científico-académica para las instituciones que forman parte de la Red Internacional REDIPES, en el período 2023-2025”. El estudio se basa en el paradigma interpretativo, siendo la investigación de orden analítico de enfoque cualitativo, utilizándose los métodos teóricos, priorizando el estudio de documentos. Se consideraron las publicaciones en el análisis-académicos de los últimos años, identificando las fuentes bibliográficas y los autores de mayor relevancia en el tratamiento del tema en el contexto latinoamericano, lo que evidenció que se trata de un asunto escasamente abordado, corroborando ello la coexistencia de políticas educativas universitarias con enfoques y perspectivas diferentes y hasta excluyentes, específicamente marcadas algunas de ellas por su carácter mercantilista, lo que no favorece el desarrollo de la apropiación activa de la experiencia inclusiva. En este sentido, la investigación reveló fortalezas y debilidades presentes en el escenario objeto de investigación. Los temas de mayor representatividad contenido en las fuentes abordadas fueron la apropiación activa, inclusión educativa en su relación con la universidad. Los resultados obtenidos permitieron constatar la importancia en la literatura de la implementación sobre las prácticas ejecutadas tanto por los docentes como estudiantes a nivel de apropiación e inclusión. Las conclusiones exponen la importancia de implementar estrategias de intervención educativa inclusiva para el desarrollo de una cultura de inclusión que transversalice todos los procesos sustantivos universitarios.

INTRODUCCIÓN

La apropiación activa de la inclusión educativa universitaria es un tema crucial en la actualidad, puesto que busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, tengan igualdad de oportunidades en el ámbito universitario. Según Booth, Ainscow y Kingston (2016), la inclusión educativa implica la participación, el aprendizaje y el sentido de pertenencia de

todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades. La apropiación activa de la inclusión implica no solo la implementación de políticas y prácticas inclusivas a nivel institucional, sino también la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

Autores como Tinto (2017) señalan la importancia de crear entornos de apoyo que fomenten la retención y el éxito de todos los estudiantes, en especial de aquellos que normalmente han enfrentado barreras para su participación plena en la educación superior. En la apropiación activa de la inclusión educativa universitaria la reflexión requiere un enfoque integral que involucre a toda la comunidad universitaria en la creación de entornos que promuevan el aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes. La apropiación activa es un enfoque pedagógico que se centra en el aprendizaje del alumno e incentiva su participación activa y consciente en el proceso educativo, por lo que este modelo implica un cambio en el enfoque, ya que el alumno deja de ser pasivo y se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje (Castellanos, 2002). La comprensión del material a cubrir es crucial para la ejecución del aprendizaje activo, y la construcción de espacios colaborativos es fundamental para que los alumnos tengan oportunidad de aportar, dialogar y generar conocimiento dentro del grupo. Algunos objetivos del aprendizaje activo revisados incluyen el desarrollo de habilidades de búsqueda, análisis, síntesis de la información, resolución de problemas, diálogo y expresión. En el contexto de la participación social estudiantil, la apropiación activa se puede aplicar en diferentes aspectos, como:

- Promover el desarrollo integral de la personalidad del estudiante, activando la apropiación de conocimientos, destrezas y capacidades intelectuales en diversas áreas.
- Potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia ya la autorregulación, así como el desarrollo en el sujeto de la capacidad de conocer, controlar y transformar creativamente su propia persona y su medio.
- Desarrollar capacidades a fin de realizar aprendizajes en todas las etapas de la vida, dominando destrezas y tácticas para aprender a aprender, y de la necesidad de una autoeducación constante. La apropiación activa es un enfoque pedagógico que fomenta la participación activa y consciente de los estudiantes en su propio aprendizaje, lo que puede ser aplicado en diferentes contextos, como la participación social estudiantil en la inclusión universitaria para promover el desarrollo integral de la personalidad y la capacidad de autoaprendizaje (Reinosos, 2002).

La educación inclusiva es un enfoque pedagógico que busca garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, diferencias, necesidades o capacidades. Este concepto se basa en el principio fundamental de que cada individuo tiene el derecho de recibir una educación de calidad en un entorno que celebra la diversidad y promueve la equidad.

A medida que la sociedad reconoce y valora cada vez más la diversidad en todas sus formas, la educación inclusiva se ha convertido en un imperativo moral y social. La educación inclusiva va más allá de simplemente integrar a estudiantes con discapacidades en aulas regulares; abarca una amplia gama de diferencias, como origen étnico, género, orientación sexual, habilidades cognitivas y sociales, entre otras.

Su objetivo no es solo brindar igualdad de oportunidades, sino también crear un ambiente en el que todos los estudiantes puedan prosperar, aprender unos de otros y contribuir al bienestar de la comunidad educativa en su conjunto. Uno de los pilares de la educación inclusiva es la adaptación de los métodos de enseñanza para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes.

Esto puede implicar la implementación de estrategias diferenciadas, el uso de tecnología asistencial y la colaboración con especialistas en educación especial. Al personal docente se le brinda la responsabilidad de crear un entorno que fomente la aceptación y la comprensión mutua, alentando la participación activa y la colaboración entre los estudiantes. La UNESCO ha sido una fuerza impulsora detrás de la educación inclusiva.

En su informe “Aprender a Convivir”, destaca la importancia de una educación que promueva la tolerancia, la paz y la ciudadanía global. Además, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad subraya la necesidad de garantizar un acceso equitativo a la educación, reconociendo que la discapacidad no debe ser una barrera para el aprendizaje.

El modelo de educación inclusiva también ha sido influenciado por teóricos como Lev Vygotsky, quien enfatizó la importancia de la interacción social y la colaboración en el proceso de aprendizaje. Según Vygotsky, los estudiantes pueden avanzar más eficazmente cuando interactúan con otros que están en diferentes niveles de desarrollo.

Este enfoque se alinea con la idea de que la diversidad en el aula enriquece las experiencias de aprendizaje de todos los estudiantes. La implementación exitosa de la educación inclusiva requiere una mentalidad receptiva y un compromiso por parte de toda la comunidad educativa, incluidos educadores, administradores, estudiantes y padres. La formación docente adecuada y el apoyo continuo son esenciales para que los educadores se sientan capacitados para abordar las diversas necesidades de los estudiantes y crear un entorno inclusivo.

La educación inclusiva ha sido promovida y desarrollada por una serie de teóricos, expertos y activistas a lo largo de los años. Entre los exponentes de la educación inclusiva revisados referimos:

- **Lev Vygotsky:** Aunque no se centró específicamente en la educación inclusiva, sus ideas sobre la importancia de la interacción social y la colaboración en el aprendizaje han influido en este enfoque. Vygotsky argumentaba que el aprendizaje es un proceso social en el que los

estudiantes interactúan y colaboran con otros para construir conocimiento.

- **Mel Ainscow:** Ainscow es un reconocido experto en educación inclusiva y ha trabajado ampliamente en la implementación de políticas y prácticas inclusivas en sistemas educativos de todo el mundo. Sus investigaciones y publicaciones han destacado la importancia de la colaboración entre docentes, la adaptación de métodos de enseñanza y la creación de entornos de aprendizaje accesibles para todos los estudiantes.
- **Thomas Hehir:** Defensor de la educación inclusiva y ha ocupado cargos importantes en el Departamento de Educación de los Estados Unidos. Sus ideas se centran en la creación de aulas que satisfagan las necesidades de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades, a través de la implementación de enfoques diferenciados y la eliminación de barreras para el aprendizaje.
- **Sally Tomlinson:** Esta socióloga de la educación ha investigado y escrito extensamente sobre temas de educación especial e inclusiva. Su trabajo resalta la importancia de cuestionar las etiquetas y categorías que pueden limitar a los estudiantes y abogar por un enfoque más amplio en el aprendizaje individualizado y las necesidades específicas de cada estudiante.
- **Amanda Datnow:** Como experta en liderazgo educativo y mejora escolar, Datnow ha explorado cómo las escuelas pueden promover la educación inclusiva a través de la colaboración entre docentes, la toma de decisiones basada en datos y la construcción de culturas escolares inclusivas.
- **Mara Sapon-Shevin:** Una defensora apasionada de la educación inclusiva, Sapon-Shevin ha trabajado en la promoción de aulas y escuelas que valoren y celebren la diversidad. Sus ideas se centran en la creación de entornos donde todos los estudiantes se sientan aceptados y capaces de contribuir.
- **Declaración de Salamanca:** Aunque no es un individuo en particular, la “Declaración de Salamanca”, emitida por la UNESCO en 1994, fue un hito importante en la promoción de la educación inclusiva. Este documento establece los principios y directrices para la educación inclusiva y aboga por la adaptación de las escuelas y aulas para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, sin importar su origen, discapacidad u otras diferencias.

Estos exponentes han influido en la comprensión y la promoción de la educación inclusiva en todo el mundo, trabajando para crear sistemas educativos más equitativos y accesibles para todos los estudiantes.

La educación inclusiva universitaria se refiere a un enfoque educativo que

busca asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes, habilidades, necesidades o discapacidades, tengan igualdad de oportunidades para acceder, participar y tener éxito en la educación superior (Arniz, 2003). Consiste en crear un entorno universitario en el que todos los estudiantes se sientan valorados, respetados y apoyados en su proceso de aprendizaje, y donde se eliminen las barreras que puedan limitar su participación activa y su desarrollo académico (Arniz, 2012).

Entre los algunos aspectos clave de la educación inclusiva universitaria se encuentran:

- Acceso y Admisión Equitativos: La educación inclusiva universitaria comienza desde el proceso de admisión. Se trata de garantizar que los procedimientos de admisión sean justos y no discriminatorios, permitiendo que una amplia gama de estudiantes con diferentes antecedentes y habilidades tengan la oportunidad de ingresar a la universidad.
- Diseño de Cursos y Programas Flexibles: Los cursos y programas universitarios deben diseñarse de manera flexible para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y necesidades individuales. Esto puede incluir la variedad de formatos de evaluación, la adaptación de materiales de estudio y la oferta de recursos de apoyo.
- Apoyo y Acceso a Servicios: Las universidades inclusivas ofrecen una amplia gama de servicios de apoyo para estudiantes, como servicios de asesoramiento académico, apoyo a estudiantes con discapacidades, tutorías y recursos de aprendizaje accesibles. Estos servicios están diseñados para garantizar que todos los estudiantes tengan las herramientas que necesitan para tener éxito.
- Ambiente de Aprendizaje Inclusivo: Es fundamental crear un ambiente de aprendizaje inclusivo en el campus. Esto implica promover la diversidad, fomentar la interacción entre estudiantes de diferentes orígenes y experiencias, y crear una cultura de respeto y colaboración.
- Tecnología Accesible: Las universidades inclusivas se aseguran de que la tecnología utilizada en el campus y en las aulas sea accesible para todos los estudiantes. Esto puede incluir la disponibilidad de herramientas y software que permitan a los estudiantes con discapacidades participar plenamente en el aprendizaje (Pearson, 2023).
- Formación Docente: Los profesores y el personal académico deben recibir formación en cómo abordar la diversidad en el aula y cómo adaptar sus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. Esto puede incluir estrategias para la enseñanza diferenciada y la implementación de ajustes razonables.
- Promoción de la Conciencia y la Sensibilidad: La educación inclusiva

universitaria también implica promover la conciencia y la sensibilidad entre todos los miembros de la comunidad universitaria. Esto ayuda a crear un entorno en el que se valoren las diferencias y se reconozcan los desafíos que pueden enfrentar ciertos estudiantes.

La educación inclusiva universitaria es un enfoque integral que abarca todos los aspectos de la experiencia estudiantil, desde la admisión hasta la graduación. Al adoptar este enfoque, las universidades pueden crear comunidades educativas más diversas, equitativas y enriquecedoras, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial (Loreman, 2005).

En referencia, la educación inclusiva es mucho más que una estrategia de integración; es un enfoque que abraza la diversidad y promueve la equidad en el aprendizaje. A través de la adaptación de métodos de enseñanza, la colaboración y la creación de ambientes de aceptación, la educación inclusiva empodera a todos los estudiantes para que alcancen su máximo potencial. Al abrazar la diversidad en las aulas, construimos una sociedad más justa y compasiva (Martín, 2017).

DESARROLLO

El paradigma interpretativo respaldó la investigación del objeto, adoptando un enfoque fenomenológico con la intención de descubrir y explicar significados de manera inductiva, cualitativa y contextual. La metodología utilizada fue de tipo analítica, caracterizada por la caracterización y análisis del tratamiento dado al tema en los documentos estudiados. Esto implicó el uso de métodos teóricos, especialmente el histórico-lógico y el inductivo-analítico-narrativo. En el aspecto empírico, se llevó a cabo un estudio documental para comprender el significado simbólico de los datos contenidos en documentos científicos, en su mayoría provenientes de fuentes primarias obtenidas de bibliotecas académicas.

La investigación se centró en documentos científico-académicos publicados en los últimos años, y se siguieron las tres fases principales del análisis documental: recuperación de la información, transformación de documentos primarios en secundarios, y el proceso de análisis y síntesis. Durante el análisis de contenido, se llevó a cabo la indexación de las ideas más representativas, clasificando y agrupando unidades de sentido significativas y palabras clave. Las temáticas más relevantes identificadas incluyeron las contradicciones familiares y de género en la vida cotidiana y su manifestación en el entorno universitario. Finalmente, a partir de estos procedimientos, se realizó un resumen analítico-selectivo de las fuentes consultadas.

La base epistémica de la apropiación activa universitaria se refiere al desarrollo del potencial epistémico en estudiantes universitarios a través de la escritura académica y la lectura de géneros académicos de sus áreas de conocimiento (Contreras, 2020). También puede estar relacionada con la fundamentación epistemológica del diseño curricular de una universidad y su orientación hacia la

práctica profesional como eje integrador y dinamizador del currículo (Cañizalez, 2015). Además, la apropiación social del conocimiento científico en la extensión universitaria puede ser una estrategia para hacer público los conocimientos epistémicos y reducir la asimetría epistémica entre los distintos actores sociales (Wursten, 2018). En otro contexto, la apropiación cultural puede ser vista como una forma de injusticia epistémica que involucra la reducción de credibilidad de los sujetos como fuentes de información, la apropiación epistémica de su producción cultural y la gestión de la ignorancia por parte de los grupos dominadores para fortalecer sus posiciones (Cortez, 2021).

La apropiación activa es un proceso intencionado de comprensión e intervención de las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad, construido a partir de la participación activa de los diversos grupos sociales que generan conocimiento. Este proceso implica cambios que se expresan en los tres planos: conceptual, metodológico y actitudinal, y tiene como objetivo la construcción de nuevos significados (COLCIENCIAS, 2010). La apropiación activa del conocimiento supone la organización, desarrollo y evaluación de un proceso donde el individuo transita por los diferentes niveles del conocimiento, interactuando con el objeto y haciendo suyas las acciones en un proceso activo, en el cual, con la ayuda del otro y del entorno laboral, aprende las operaciones implícitas en esas acciones (Morales, 2018).

La inclusión educativa universitaria se refiere a la creación de entornos y prácticas educativas que permitan la participación plena y equitativa de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales, habilidades o condiciones. Aquí hay algunos conceptos clave relacionados con la inclusión educativa:

- Diversidad: Reconoce y valora la diversidad de los estudiantes en términos de habilidades, antecedentes culturales, sociales y académicos.
- Accesibilidad: Garantiza que todos los estudiantes tengan acceso a recursos y oportunidades educativas de manera equitativa.
- Adaptaciones curriculares: Modifica o ajusta el currículo y las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes.
- Participación activa: Promueve la participación activa de todos los estudiantes en el proceso educativo, fomentando un ambiente inclusivo y colaborativo.
- Apoyo y recursos: Proporciona los recursos necesarios, como servicios de apoyo y tecnología, para garantizar que todos los estudiantes puedan participar plenamente.

Entre los programas citados como propuesta de los autores abordados sobre “Apropiación activa de la inclusión educativa universitaria”, se encuentra el de

desarrollar un programa integral que empodere a la comunidad universitaria, incluidos estudiantes, profesores y personal, para que asuman un papel activo en la promoción y práctica de la inclusión educativa. Esto implica la comprensión profunda de las necesidades individuales, la implementación de estrategias inclusivas y la creación de un ambiente que celebre la diversidad, fomente la participación activa y garantice oportunidades equitativas para todos los miembros de la comunidad universitaria (Espinosa, 2021).

Existen varios autores que han contribuido significativamente al estudio de la diversidad como un elemento clave de la inclusión educativa, como:

- **Vygotsky, Lev S.:** Aunque no abordó específicamente la diversidad, su teoría sociocultural es relevante para entender la importancia de considerar el contexto cultural y social en la educación inclusiva.
- **Sleeter, Christine E.:** Educadora y escritora estadounidense conocida por su trabajo en la pedagogía crítica y la educación multicultural. Sus escritos exploran cómo la diversidad cultural puede integrarse en el currículo y la enseñanza.
- **Gay, Geneva:** Ha trabajado extensamente en el área de la pedagogía inclusiva y la diversidad. Sus contribuciones se centran en la importancia de reconocer y abordar las diferencias culturales y cómo estas afectan el aprendizaje.
- **Banks, James A.:** Es un destacado experto en educación multicultural. Su trabajo se enfoca en la integración de la diversidad cultural en el currículo y aboga por un enfoque global de la educación que incluya múltiples perspectivas.
- **Ladson-Billings, Gloria:** Conocida por su trabajo en pedagogía crítica y educación multicultural, ha explorado cómo la diversidad puede ser abordada en el aula para promover una educación más justa e inclusiva.
- **Thomas, Gary y Collier, Virginia P.:** Han realizado investigaciones importantes sobre la educación de estudiantes que aprenden en un segundo idioma, destacando la importancia de abordar la diversidad lingüística para lograr una inclusión efectiva.
- **Ainscow, Mel:** Especializado en inclusión educativa y ha trabajado en la promoción de sistemas educativos inclusivos. Su trabajo destaca la importancia de la participación activa de todos los estudiantes en la educación.

Por lo expuesto, el campo de la inclusión y la diversidad es interdisciplinario, y estos autores provienen de diversas disciplinas como la educación, la psicología y la sociología. Sus contribuciones ofrecen perspectivas valiosas para comprender y abordar la diversidad en el contexto educativo. Es meritorio destacar que entre la revisión se visibilizó el aporte de Lev Vygotsky, un psicólogo y teórico del

desarrollo, puedo ofrecerte algunas ideas clave relacionadas con la apropiación e inclusión educativa basadas en su trabajo:

- Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): Vygotsky introdujo la noción de la Zona de Desarrollo Próximo, que es la brecha entre lo que un estudiante puede hacer de forma independiente y lo que puede lograr con la ayuda de un facilitador más competente. La inclusión educativa podría enfocarse en identificar y cerrar esta brecha mediante apoyos adecuados (Corral, 2001).
- Aprendizaje Sociocognitivista: Vygotsky enfatizó la importancia del aprendizaje social y la construcción conjunta del conocimiento. La inclusión educativa podría beneficiarse al fomentar entornos colaborativos donde los estudiantes puedan aprender unos de otros, independientemente de sus habilidades y antecedentes (Carrera, 2001).
- Mediación del Lenguaje: Vygotsky resaltó el papel central del lenguaje en el desarrollo cognitivo. En el contexto de la inclusión educativa, se puede dar importancia a la comunicación efectiva y al uso del lenguaje para apoyar a todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades especiales (Lozada, 2007).
- Cultura y Contexto: Vygotsky destacó la influencia del entorno cultural y social en el desarrollo individual. La inclusión educativa puede abordar la diversidad cultural y contextual, reconociendo y valorando las diferencias en las experiencias y perspectivas de los estudiantes (Carrera, 2001).

De la misma manera, la “apropiación activa” es un término que puede tener diferentes significados según el contexto en el que se utilice, citando a continuación definiciones en general y algunas interpretaciones comunes:

- **Definición general**: La “apropiación activa” se refiere al proceso mediante el cual un individuo se involucra de manera activa y participativa en la adquisición, comprensión y aplicación de conocimientos, habilidades o conceptos. Implica una acción consciente por parte del individuo para asimilar y hacer suya la información de una manera significativa.
- **Interpretaciones específicas**: En el ámbito educativo: En la enseñanza y el aprendizaje, la apropiación activa implica que los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino que participan activamente en la construcción de su propio conocimiento a través de la reflexión, la discusión y la aplicación práctica.
- **En el desarrollo personal**: En el contexto del desarrollo personal, la apropiación activa puede referirse a la toma consciente de decisiones y acciones para mejorar habilidades, actitudes o comportamientos. Es un proceso deliberado de autorregulación y crecimiento personal.
- **En el ámbito cultural o social**: Desde una perspectiva más amplia, la apropiación activa puede referirse a la participación consciente y

comprometida en cuestiones culturales, sociales o políticas. Implica no solo conocer, sino también tomar medidas para contribuir positivamente o influir en estos ámbitos.

- **En la tecnología y la información:** En el contexto digital, la apropiación activa puede relacionarse con la capacidad de los individuos para utilizar y aplicar la tecnología de manera efectiva, adaptándola a sus necesidades y contextos específicos.

En todos estos casos es la participación activa y consciente en el proceso, ya sea de aprendizaje, desarrollo personal o participación en la sociedad. Se debe de considerar que estos autores no pueden haber abordado específicamente el término “apropiación activa”, pero sus teorías y enfoques están alineados con la idea de un aprendizaje activo y participativo. La “apropiación activa” es un término que puede tener diferentes significados dependiendo del contexto en el que se utilice. A continuación, se presentan algunas interpretaciones posibles:

- **En Educación:** En el ámbito educativo, la apropiación activa puede referirse al proceso mediante el cual los estudiantes no solo absorben pasivamente la información, sino que también se involucran activamente en la construcción de su conocimiento. Implica que los estudiantes participen de manera consciente y proactiva en el proceso de aprendizaje, relacionando nueva información con sus experiencias previas, haciendo preguntas, participando en discusiones y aplicando activamente lo que han aprendido.
- **En Tecnología y Medios:** En el contexto de la tecnología y los medios de comunicación, la apropiación activa puede referirse a la forma en que las personas utilizan y se involucran activamente con las herramientas digitales y las plataformas de medios. Implica no solo el uso pasivo de la tecnología, sino también la participación activa, la creación de contenido y la adaptación de las herramientas a las necesidades individuales.
- **En Investigación Social:** Desde una perspectiva de investigación social, la apropiación activa puede implicar la participación activa de los individuos o comunidades en el proceso de investigación. Esto puede incluir la colaboración en la definición de preguntas de investigación, la recolección de datos y la interpretación de los resultados. Este enfoque reconoce la importancia de involucrar a los participantes como socios activos en el proceso de investigación.

En general, el término “apropiación activa” sugiere un nivel de participación y compromiso más allá de la mera recepción pasiva. Puede aplicarse en una variedad de contextos para resaltar la importancia de la acción, la participación consciente y la implicación activa en procesos educativos, tecnológicos, sociales o de investigación.

La “apropiación activa de la inclusión educativa universitaria” podría referirse a la participación proactiva y comprometida de todos los miembros de una comunidad universitaria en la promoción y aplicación de prácticas inclusivas. Aquí hay algunas interpretaciones posibles de este concepto:

- Participación Activa de la Comunidad Universitaria: Implica que estudiantes, profesores, personal administrativo y otras partes interesadas dentro de la universidad se involucren de manera consciente y activa en la creación de un entorno educativo inclusivo. Esto podría manifestarse en el diseño de políticas y prácticas inclusivas, la promoción de la diversidad y la equidad, y el apoyo activo a la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales.
- Involucramiento Proactivo en Prácticas Inclusivas: Los miembros de la comunidad universitaria no solo adoptan pasivamente políticas inclusivas, sino que también se comprometen activamente en la implementación de prácticas que fomenten la inclusión. Esto podría incluir la adaptación de métodos de enseñanza, el diseño de entornos accesibles, la sensibilización sobre las necesidades de diferentes grupos de estudiantes, y la promoción de un clima respetuoso y acogedor.
- Responsabilidad Compartida por la Inclusión: La apropiación activa de la inclusión educativa universitaria implica que todos los miembros de la comunidad asuman la responsabilidad compartida de crear y mantener un ambiente inclusivo. Esto implica reconocer las barreras existentes, abogar por cambios necesarios y trabajar colectivamente para superar desafíos relacionados con la inclusión.
- Participación Activa en la Identificación de Barreras: Los miembros de la comunidad universitaria podrían comprometerse activamente en identificar y abordar las barreras que impiden la participación plena de ciertos grupos de estudiantes. Esto podría incluir la identificación de barreras arquitectónicas, sociales o académicas, y la colaboración para implementar soluciones inclusivas.
- Desarrollo de una Cultura Inclusiva: La apropiación activa de la inclusión educativa también implica el desarrollo de una cultura institucional que valore y celebre la diversidad. Esto puede manifestarse en eventos, programas y políticas que promuevan el respeto mutuo, la comprensión intercultural y la aceptación de la variedad de identidades y habilidades dentro de la comunidad universitaria.

En síntesis, la “apropiación activa de la inclusión educativa universitaria” implica un compromiso activo y consciente de todos los miembros de la comunidad universitaria en la creación de un entorno educativo inclusivo y accesible para todos los estudiantes.

CONCLUSIONES

En la literatura de los artículos científicos y libros se destaca la importancia de desarrollar el “Involucramiento Proactivo en Prácticas Inclusivas” en el marco de la “apropiación activa”, lo que implica que los miembros de una comunidad universitaria tomen medidas conscientes y activas para fomentar un entorno inclusivo en:

- **Sensibilización y Formación:** Proporciona oportunidades de sensibilización y formación sobre la importancia de la inclusión y las prácticas inclusivas. Esto puede incluir talleres, seminarios y materiales educativos que aborden temas de diversidad, equidad y accesibilidad.
- **Involucramiento Activo en el Diseño Curricular:** Fomenta la participación activa de profesores y personal académico en el diseño y la revisión de planes de estudio. Esto implica considerar diversas perspectivas, estilos de aprendizaje y necesidades individuales al desarrollar los programas académicos.
- **Diseño de Ambientes Físicos y Virtuales Inclusivos:** Colabora en la creación de ambientes físicos y virtuales accesibles. Esto puede incluir la adaptación de instalaciones, la implementación de tecnologías accesibles y la promoción de prácticas inclusivas en entornos en línea.
- **Apoyo a Estudiantes con Necesidades Específicas:** Desarrollo de programas y servicios de apoyo para estudiantes con necesidades específicas. Esto podría incluir servicios de asesoramiento, adaptaciones académicas, tecnologías de asistencia y otras formas de apoyo que faciliten la participación de todos los estudiantes.
- **Creación de Comités de Inclusión:** Establece comités o grupos de trabajo dedicados a la inclusión educativa. Estos grupos pueden ser responsables de identificar barreras, proponer soluciones y evaluar la efectividad de las prácticas inclusivas.
- **Fomento de la Colaboración Interdisciplinaria:** Promueve la colaboración interdisciplinaria entre diferentes departamentos y áreas dentro de la universidad. La inclusión no es solo responsabilidad de un grupo; se beneficia de la colaboración entre diversos profesionales y expertos.
- **Monitoreo y Evaluación Continua:** Se establece mecanismos de monitoreo y evaluación para medir la efectividad de las prácticas inclusivas. Esto implica recopilar datos, solicitar retroalimentación de los estudiantes y ajustar las estrategias según sea necesario.
- **Participación Activa en Iniciativas Inclusivas Externas:** Conectarse con iniciativas y programas externos que promuevan la inclusión. Participar en redes y colaborar con organizaciones que trabajen en temas

de inclusión puede aportar nuevas ideas y recursos a la comunidad universitaria.

- **Promoción de una Cultura de Respeto y Celebración de la Diversidad:** Fomenta una cultura institucional que celebre la diversidad y respete las diferencias. Esto implica la promoción de eventos, actividades y programas que destaquen y valoren la variedad de identidades y experiencias presentes en la comunidad universitaria.

Al fomentar la apropiación activa de las prácticas inclusivas, se contribuye al desarrollo de una cultura institucional que reconoce y abraza la diversidad, y se trabaja hacia la creación de un entorno educativo que sea accesible y enriquecedor para todos los estudiantes. La apropiación activa es un enfoque pedagógico que se centra en el aprendizaje del alumno e incentiva su participación activa y consciente en el proceso educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Ediciones Aljibe.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educación Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare schools*. CSIE.
- Castellanos, D. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. Editorial Pueblo y Educación.
- Cañizalez, J. (2015). Fundamentación epistemológica de la práctica profesional en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL. *Investigación y Posgrado*, 30(2), 35-56.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). *Vygotsky: Enfoque sociocultural*. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- COLCIENCIAS. (2010). *Estrategia Nacional de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*. Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia. <https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/paginas/estrategianacional-ascti.pdf>
- Contreras, I. y Aguirre, R. (2020). Escritura académica y desarrollo del potencial epistémico en estudiantes universitarios. *Educere*, 24(77), 103-116.
- Corral, R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista Cubana de Psicología*, 18(1). <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n1/09.pdf>
- Cortez, C. (2021). La universidad en su redefinición epistemológica institucional. *Innovaciones Educativas*, 23(34). <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v23i34.3299>
- Espinoza, J. (2021). Propuesta de un modelo de inclusión y equidad educativa universitaria, a partir de experiencias de estudiantes con discapacidad. *Ciencia UAT*, 16(1). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78582021000200116
- Loreman, T., Duppeler, J. & Harvey, D. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Routledge Falmer.
- Lozada, M. (2007). *La relación entre pensamiento y lenguaje en la perspectiva sociocultural*. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/146553/Documento_completo.pdf?sequence=1

Martín, D. González, M. Navarro, Y. Lantigua, L (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055150007>

Morales, Y. Aguilar, V. Rodríguez, C. (2018). Los medios de enseñanza para la apropiación de contenidos profesionales. *Mendive*, 16(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-6962018000100065&script=sci_arttext

Pearson Higher Education (2023). Tecnología inclusiva: Rompiendo barreras en la educación universitaria. Tecnología inclusiva: rompiendo barreras en la educación universitaria (pearsonlatam.com)

Reinoso, C. (2002). El proceso de enseñanza aprendizaje y la comunicación interpersonal en el trabajo en colaboración. En González Sosca, A. M. y Reinoso Cápiro, C. *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. (178-183). Editorial Pueblo y Educación.

Tinto, V. (2017). A través de los ojos de los estudiantes. *Revista de retención de estudiantes universitarios: investigación, teoría y práctica*, 19 (3), 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>

UNESCO. (1998). *Aprender a Convivir: Educación para la Ciudadanía Democrática, Tolerancia y Paz*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125954>

Wursten, A. (2018). *La apropiación social del conocimiento científico en la extensión universitaria*. FLACSO. <https://www.flacsoandes.edu.ec/buscador/Record/uncu-12838>

CAPÍTULO IX. LAS TECNOLOGÍAS EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Daniel Ponce-de-León

dponcel@upse.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-9511-8495>

Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

Oderay Ponce-de-León

odepclb21@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-7582-2592>

Universidad de Jaén - Universidad Internacional de Andalucía, España

Fabián Cobos Alvarado

ecobos@upse.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-8457-8322>

Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

RESUMEN

Se analiza la relación de la tecnología en la educación universitaria desde la inclusión educativa, se parte de un análisis bibliométrico de fuentes recuperadas de la base de datos bibliográfica Scopus, con el fin de descubrir tendencias en la temática. A partir de las fuentes recuperadas, tras un proceso de depuración mediante la construcción de un tesoro, se obtienen gráficas de la evolución temporal y mapas de concurrencias de palabras clave. Los resultados muestran los momentos de mayor atención a la temática de inclusión donde se destaca el incremento exponencial del número de publicaciones a partir del 2014, tendencia que se refuerza con la pandemia de COVID-19 donde se adopta de forma masiva un sistema educativo mediado por la tecnología como resultado del confinamiento. Se analiza la situación actual post pandémica así como sus pros y contras, el aprendizaje colaborativo en línea, y las tecnologías versus barreras educativas. El mapa de concurrencias de cincuenta y dos palabras clave muestra una red de alta densidad bien estructurada alrededor del concepto “Universidad” agrupadas en cuatro ejes. Se concluye que si bien la educación mediada por la tecnología es una necesidad inevitable esta puede profundizar las diferencias entre grupos favorecidos y los grupos vulnerables, lo que indica la necesidad de investigaciones que revelen el estado actual de esta problemática desde el punto de vista de la inclusión y fundamenten políticas públicas bien estructuradas y coherentes con este fin.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones de altos estudios del siglo XXI enfrentan desafíos importantes. Uno de ellos tiene que ver con la accesibilidad, o lo que es lo mismo, “la

eliminación de barreras físicas, comunicativas y tecnológicas que pueden limitar o dificultar la participación plena de los estudiantes en el proceso educativo” (Martin Barletta, 2023).

La accesibilidad al aprendizaje resulta un tema recurrente que en los últimos años ha experimentado una considerable evolución en positivo dentro del universo de la inclusión educativa. Sobre la superación de las distintas barreras, tal y como se citaba anteriormente, radica parte de su esencia y funcionalidad.

Cuando se habla de educación inclusiva se hace referencia al proceso y práctica de asegurar que cada estudiante, independientemente de sus características individuales, puedan acceder a la educación y participar plenamente en ella, se conceptualiza como un proceso continuo de transformación educativa valorada mediante un conjunto de indicadores de equidad (UNESCO, 2017), comúnmente se relaciona con la educación de niños con discapacidad aunque abarca un espectro más amplio (Schuelka, 2018). Implica eliminar las barreras y las acciones discriminatorias que actúan sobre las personas, asegurando así, que exista igualdad de oportunidades para aprender y desarrollarse.

Un enfoque que puede entenderse como más abarcador se recoge bajo el término inclusión educativa, el cual asume no solo la presencia y participación bajo principios de equidad del estudiantado en el sistema educativo, sino también la transformación de los entornos y las metodologías adecuándolas a las necesidades y diversidad del alumnado. Se entiende que la inclusión educativa trabaja a niveles más generales generando las condiciones necesarias para que se valoren y respeten las diferencias individuales, promoviendo el éxito y el bienestar de cada individuo.

Ambos conceptos son fundamentales, se presentan muy interrelacionados y tienen un estrecho vínculo con las tecnologías, con el fin de promover una educación equitativa y de calidad para todos.

La tecnología puede desempeñar un papel importante, y de hecho lo ha desempeñado, en la inclusión educativa universitaria al proporcionar herramientas y recursos que ayudan a superar barreras y facilitar el acceso al aprendizaje para todos los estudiantes (Dede, 1996; Haifeng, 2021).

Se recomienda que el abordaje de este tema debe hacerse desde una perspectiva ontológica con el propósito de evitar el estudio aislado del uso de la tecnología en la educación como un objetivo final en sí mismo (Cancino *et al.*, 2018). Esta aproximación también puede contribuir a una comprensión más profunda de la esencia de las herramientas tecnológicas y su interconexión con el proceso de aprendizaje.

La relación entre tecnología e inclusión educativa puede abordarse desde diversos enfoques. Desde una perspectiva teórica, se resalta el uso tecnológico en la superación de barreras físicas, geográficas o de movilidad. Estas perspectivas teóricas llevadas a la praxis se traducen en el uso de herramientas y procedimientos

como la educación en línea, plataformas virtuales y recursos digitales.

Por otro lado, desde un enfoque epistemológico, se pone énfasis en el cómo se adaptan y personalizan las tecnologías educativas para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. Cada individuo se comporta de manera única en su forma de adquirir conocimientos, con estilos de aprendizajes, intereses y ritmos únicos. La tecnología ofrece oportunidades acordes a los niveles de dificultad, permite la adaptación de los contenidos a los ritmos de asimilación del conocimiento, personalizados según las capacidades y estilos de aprendizaje

Desde una perspectiva metodológica, se investigan experiencias que evalúan la eficacia de la implementación tecnológica, teniendo en cuenta barreras sociales, políticas y económicas. Además, se plantean críticas a su uso y se resalta el papel cada vez más relevante de la inteligencia artificial en el ámbito educativo.

En el texto se hace uso del análisis bibliométrico (técnica investigativa que se emplea para evaluar y medir la producción científica en un campo de estudio en particular) para obtener información con respecto al enfoque y tratamiento que han planteado diferentes investigadores sobre las tecnologías en la educación universitaria y su vínculo con la inclusión. Este tipo de análisis se basa en la recopilación e interpretación de datos bibliográficos, por ejemplo: artículos científicos, libros, conferencias y otras formas de publicaciones académicas; todo ello con el fin de proporcionar una visión cuantitativa de la investigación en el área específica que se esté tratando, en este caso la inclusión educativa (universitaria) y las tecnologías.

DESARROLLO

Identificación de tendencias a través del análisis bibliométrico

Con el fin de descubrir tendencias en la temática se realizó un estudio bibliométrico a partir de fuentes publicadas en la base de datos de referencias bibliográficas Scopus, con diferentes criterios de búsqueda mediante palabras clave.

Para la extracción de datos de las bases de datos bibliográficas se emplean expresiones lógicas mediante los operadores booleanos Y lógico (*AND*), O lógico (*OR*) y NO lógico (*NOT*), combinando los diferentes elementos (etiquetas), como por ejemplo autor, área temática, tipo de documento, fuente, estado de la publicación, palabras clave y otros.

Las palabras clave constituyen en la investigación bibliométrica los elementos básicos que representan los conceptos de conocimiento y a través de ellos se puede descubrir las estructuras del conocimiento en un dominio dado expresado en sus relaciones (Chen & Xiao, 2016).

Con el fin de descubrir tendencias en la temática se realizó un estudio bibliométrico a partir de fuentes publicadas en la base de datos de referencias bibliográficas Scopus,

con diferentes criterios de búsqueda mediante palabras clave.

Una primera búsqueda exploratoria incluyó los términos: “educación inclusiva” o “inclusión educativa” y “tic” (tecnología de información y comunicaciones) o “tecnología”¹² que devuelve 881 documentos que cubren un amplio espectro de la temática.

Una segunda búsqueda¹³ restringe el alcance a los entornos universitarios o de educación superior, a la vez que amplía el dominio de inclusión dentro del entorno educativo, según: “educación” e “inclusión” y “tic” o “tecnologías” y el uso de comodines “*” que aseguren la inclusión de expresiones con el mismo significado semántico, como por ejemplo, “tecnología*” para “tecnologías para la educación”, “tecnologías educativas”, etc. Luego en la fase de análisis es posible depurar la data extraída mediante el empleo de tesauros.

Otros criterios para reducir la cantidad de recuperaciones fueron artículos o artículos de conferencias, en las subáreas de “Ciencias Sociales” y “Ciencias de la computación”, categorías de la mayor incidencia de fuentes con 228 y 104 respectivamente, para un total de 332 registros bibliográficos.

El procedimiento de análisis bibliométrico incluyó los siguientes pasos:

- Extracción de datos (Identificación, revisión, elegibilidad, selección).

Se realizó una búsqueda avanzada en Scopus y exportación en formatos CSV y RIS. La selección correcta de los parámetros de búsqueda de acuerdo con los objetivos de la investigación es una etapa determinante, tal que los resultados que se obtengan pueden variar ampliamente en función de las restricciones impuestas en la búsqueda, este hecho debe tenerse en cuenta en la interpretación (Chen & Xiao, 2016).

Es habitual que los resultados que se obtienen de las búsquedas contengan un gran número de palabras clave que comparten un mismo significado, en ese caso es útil la confección de un tesoro que agrupe los términos. El tesoro tiene la finalidad de depurar los datos, redefine la selección previa, para lo que también se establecen reglas.

Análisis bibliométrico

- VOSviewer¹⁴ versión 1.6.20.

Mediante esta aplicación se crea el mapa de palabras clave, para lo cual el algoritmo tiene en cuenta la cercanía y fortaleza de los enlaces existentes. La cercanía y fortaleza se calculan a partir del número de artículos en los que ambas palabras clave han aparecido juntas (utilizando conteo binario). VOSviewer también agrupa estas palabras y muestra los temas por colores. El tamaño de las

12 TITLE-ABS-KEY ((“inclusive education” OR “educational inclusion”) AND (ict OR technology))

13 TITLE-ABS-KEY ((education* AND inclusi*) AND (ict OR technology)) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , “SOC”) OR LIMIT-TO (SUBJAREA , “COMP”)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , “ar”) OR LIMIT-TO (DOCTYPE , “cp”)) AND (LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , “Higher Education”))

14 https://www.vosviewer.com/documentation/Manual_VOSviewer_1.6.20.pdf

burbujas representa la densidad de ocurrencia de las palabras clave. En VOSviewer se utiliza el mismo enfoque para el mapeo y el agrupamiento de las palabras clave.

- Biblioshiny ()¹⁵ perteneciente al paquete bibliometrix (McAllister *et al.*, 2022) en R (R Core Team, 2023).

Se utiliza con el fin de realizar diversos análisis, no contemplados en VOSviewer. Se configura un archivo de sinónimos (que hace función de tesaurus) y otro de palabras clave a excluir, ambos en formato txt. Con ello se logra la misma función del tesaurus empleado en VOSviewer, en ambos casos se mantienen los mismos criterios.

Obtención de salidas gráficas e interpretación de los resultados

- Construcción de un tesaurus.

Para el análisis de una gran cantidad de palabras clave es conveniente construir un tesaurus, el cual permite agrupar dichas palabras, sus sinónimos y homólogas. En algunos casos se utilizan palabras que pueden considerarse hiperónimos con el fin de agrupar términos que representan clases o conceptos, relaciones o funciones afines. El contenido del tesaurus fue traducido al idioma español.

En la construcción de esta herramienta se establecen reglas que determinan las y los investigadores. Para este caso se plantearon las siguientes:

- Fusionar diferentes formas de escribir la misma palabra, como “Universidad”, “universidades”.
- Fusionar palabras clave abreviadas con palabras clave completas o lo contrario, ejemplo, “UDL”, “diseño universal para el aprendizaje”.
- Fusionar sinónimos, como “educación superior”, “instituciones de educación superior”, universidad.
- Excluir palabras clave generales, como niño, niña, “escuela primaria”, estudio, diseño, etc., debido a que proporcionan poca información o no son relevantes para los objetivos de la investigación, al mismo tiempo que la utilidad del mapa resultante tiende a aumentar cuando se excluyen.

Irrupción de las tecnologías en la educación. Efecto Pandemia

Es un hecho que la mayoría de los procesos de aprendizajes en la actualidad, sobre todo, aquellos que se derivan de las instituciones, se encuentran mediados, de manera directa e indirecta, por el uso de las tecnologías en mayor o menor grado. Si bien este es un fenómeno que se ha asumido como forma lógica de evolución de la enseñanza en concordancia con el desarrollo tecnológico, existen aspectos que complejizan su implementación, y es que, los modelos de uso de las tecnologías aplicadas a la formación deben tener en cuenta, contextos socioeconómicos, políticos y culturales específicos (Delgado-García *et al.*,

2018). Las diversas problemáticas de estos modelos se manifiestan en función de tales contextos, lo que implica que los ritmos de adopción de las tecnologías no sea un proceso homogéneo en el tiempo.

Las universidades, como el resto de las instituciones dedicadas a la formación, han asumido y se han debido adaptar a los retos que supone la acelerada irrupción de nuevas tecnologías en la sociedad, lo cual ha traído consigo un impacto significativo en la educación a distancia y en el aprendizaje distribuido desde la década del 90 del pasado siglo (Dede, 1996).

La Figura 1 muestra la producción científica por años relacionada a temas de inclusión asociados a las TICs o tecnologías digitales para la educación en general, basada en 881 documentos. Puede observarse el incremento exponencial a partir de 2014, proceso potenciado posteriormente por la pandemia de COVID-19 (Armas-Alba & Alonso-Rodríguez, 2022). Este evento constituyó un factor fundamental que forzó la más amplia adopción de tecnologías en los sistemas educativos, principalmente las relacionadas con la educación a distancia (Cortez Soto *et al.*, 2023) y otros como el trabajo en la nube (Samyan & St Flour, 2021) y el aprendizaje móvil *M-learning* (Mejía Dávila, 2020).

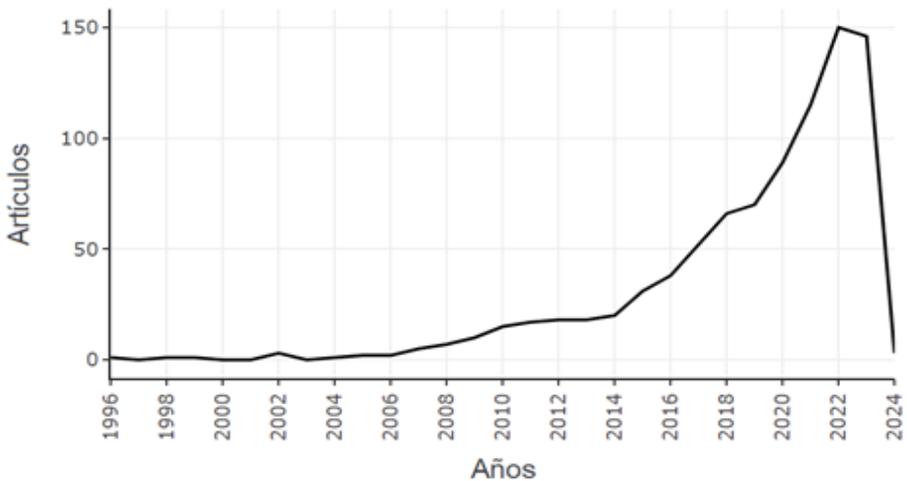


Figura 1. Producción científica anual de artículos y otros tipos de publicaciones, basada en una búsqueda general con los términos “educación inclusiva” o “inclusión educativa” y “tic” (tecnología de información y comunicaciones) o “tecnología” (881 documentos).

Fuente: elaboración propia.

Con el cierre de las instituciones, se produce una aceleración en el cambio del paradigma educativo que implicó una presión sobre los modelos tradicionales de la enseñanza con diversos efectos (Tiwarei & Mondal, 2022), donde se enfrentaron retos de diseño e implementación, revelando la necesidad de una innovación disruptiva con alcances en el currículo, especialmente en América Latina (Arceo & Tirado, 2022).

Un análisis específico relacionado al entorno de la educación universitaria muestra un pico similar (Figura 2), pero con una incidencia más reciente, y una

mayor velocidad de crecimiento con la pandemia, por el paso a una educación basada en la tecnología como resultado del confinamiento.

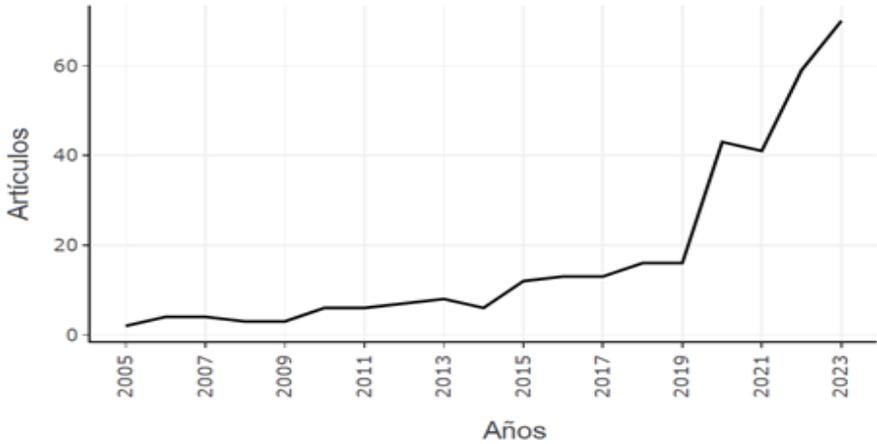


Figura 2. Producción científica anual de artículos y otros tipos de publicaciones, basada en una búsqueda general con los términos “educación” e “inclusión” y “tic” o “tecnologías” (332 documentos).

Fuente: elaboración propia.

Tras una revisión sistemática de la literatura Abu Talib *et al.* (2021)¹⁶, muestran cómo tal transición implicó aspectos positivos como negativos, citados a continuación:

Positivos

Aprendizaje remoto

- Ofrece flexibilidad en tiempo y ubicación, permitiendo a los estudiantes aprender desde cualquier lugar.
- Facilita la autorregulación del aprendizaje y el avance a su propio ritmo gracias a la flexibilidad temporal.
- Utiliza características como la grabación de conferencias para mejorar la accesibilidad.

Discusión y comunicación

- Facilita la comunicación moderna y conveniente, permitiendo discusiones y participación a través de chat.
- Elimina barreras de comunicación al no requerir reuniones en persona, fomentando una participación más amplia.
- Involucra a los padres de niños pequeños en la educación de sus hijos.

Impulso para el cambio

16 Fuentes específicas por ítem son citadas en el artículo.

- La transformación digital forzada revela problemas en el sistema educativo y promueve la revisión de modelos existentes.
- Estimula innovaciones pedagógicas y acelera el cambio en la educación y enfoques de enseñanza.
- Actúa como impulso para la reforma del currículo.

Igualdad en la efectividad

- El aprendizaje en línea y métodos didácticos como simulaciones se consideran sustitutos útiles para el aprendizaje tradicional.
- Logra la entrega efectiva de la educación durante la pandemia y ayuda a los estudiantes a cumplir con los requisitos académicos.

Eficiencia

- Contribuye a la difusión eficiente del conocimiento, con beneficios económicos y de eficiencia general.
- Ofrece flexibilidad y eficiencia sin necesidad de una infraestructura costosa, reduciendo costos educativos.

Exposición a la tecnología

- Incorpora tecnología en la educación para cerrar la brecha de alfabetización tecnológica.
- Prepara a estudiantes y personal académico para el mercado laboral al fomentar la experiencia en medios en línea y digitales.

Reducción de costos

- Atribuible a la disminución de costos educativos, proporcionando una experiencia de aprendizaje comparable sin la necesidad de infraestructuras costosas y reduciendo gastos adicionales como los de viaje.

Negativos

Desigualdad e inaccesibilidad

- Brecha de acceso a la educación en línea, exacerbando las diferencias socioeconómicas.
- Limitado acceso a dispositivos y Wi-Fi para estudiantes en regiones menos prósperas.
- Desventajas técnicas para estudiantes desfavorecidos.

Inadecuación

- La tecnología no sustituye completamente la experiencia práctica, especialmente en ciencias y salud (y en general en carreras con componentes prácticos como las ingenierías).
- Limitaciones en programas de educación médica y STEM.

Calidad de la comunicación

- Dificultades en construir relaciones debido a la falta de contacto cara a cara.
- Desafíos para evaluar y dar retroalimentación efectiva a los estudiantes.

Dificultades técnicas

- Problemas como mala conexión a Internet y fallas técnicas interfieren con la comunicación.

Estrés, carga de trabajo y moral

- Impacto negativo en la salud mental de estudiantes y aumento de la carga de trabajo para el personal académico.
- Falta de interacción social que afecta la salud mental.

Literacidad tecnológica

- Falta de preparación de instituciones educativas y profesorado para la transición digital.
- La falta de competencia tecnológica afecta negativamente la educación a distancia.

Compromiso, participación y motivación estudiantil

- Insuficiente compromiso debido a dependencia de clases grabadas, falta de motivación, estrés y distracciones.
- Fatiga por tiempo prolongado frente a las pantallas y sentimientos de aislamiento.

Evaluación del desempeño estudiantil

- Desafíos en rediseñar evaluaciones para capturar de manera justa el rendimiento estudiantil.

Equilibrio entre trabajo y vida personal

- Ofrece flexibilidad en tiempo y ubicación, pero puede difuminar los límites entre vida académica y personal.

Preocupaciones sobre la privacidad

- Inquietudes sobre violación de la privacidad, protección de datos y mala conducta anónima.

También se han reportado efectos post pandémicos, tanto en lo que respecta al proceso enseñanza aprendizaje (Safonov & Mayakovskaya, 2020), como en aspectos de salud mental de los estudiantes relacionados con la depresión, la ansiedad y el estrés (Babb *et al.*, 2022; Farfán-Latorre *et al.*, 2023).

En el primer caso los autores concluyen en el contexto de su investigación que “implementar programas para la digitalización del proceso educativo y la creación de cursos masivos en línea,” [pueden estar] “en realidad alejados de los círculos sociales de la sociedad posdigital”, por lo que pueden ocultar de cierta manera contradicciones reales del proceso de aprendizaje.

Los aspectos antes mencionados pueden utilizarse como guía para la construcción de indicadores que reflejen el estado actual del empleo de la tecnología con fines educativos y qué papel esta juega en la inclusión educativa.

Estructura conceptual de la inclusión educativa y las tecnologías

El análisis bibliométrico puede ayudar a identificar cierta estructura conceptual a partir de las fuentes consultadas, en cuanto a las relaciones entre palabras clave y factores agrupados de manera lógica. La Figura 3 muestra el mapa basado en coocurrencias de palabras clave en 332 registros extraídos de la base de datos bibliográficos Scopus con los términos “educación” e “inclusión” y “tic” o “tecnologías”. Para la interpretación del mapa de coocurrencias obtenido se deben tener en cuenta las condiciones establecidas en la extracción de los registros y la fuente.

Por su parte la Tabla 1 muestra las palabras clave por grupos formados reflejadas en el mapa de coocurrencias.

El mapa obtenido muestra una red de alta densidad bien estructurada que indica una fuerte relación entre los conceptos, así como su relevancia en la literatura al formar nodos agrupados centrados por “universidad”, tales como “estudiante”, “tic”, “aprendizaje en línea”, “educación”, “formación”, “inclusión” e “investigación”.

Conceptos como “equidad”, “stem” (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), “sistemas de aprendizaje”, “tecnología digital”, “tecnología educativa” y “covid-19”, constituyen palabras puentes que juegan un papel importante en la conexión de subtemas.

Los conceptos “discapacidad”, “educación inclusiva” y “accesibilidad” aparecen como términos importantes con alto número de conexiones, pero no centrados, ello puede interpretarse como una evidencia de que en la bibliografía consultada prevalece una visión amplia de la inclusión universitaria y no solamente enfocada en las necesidades especiales.

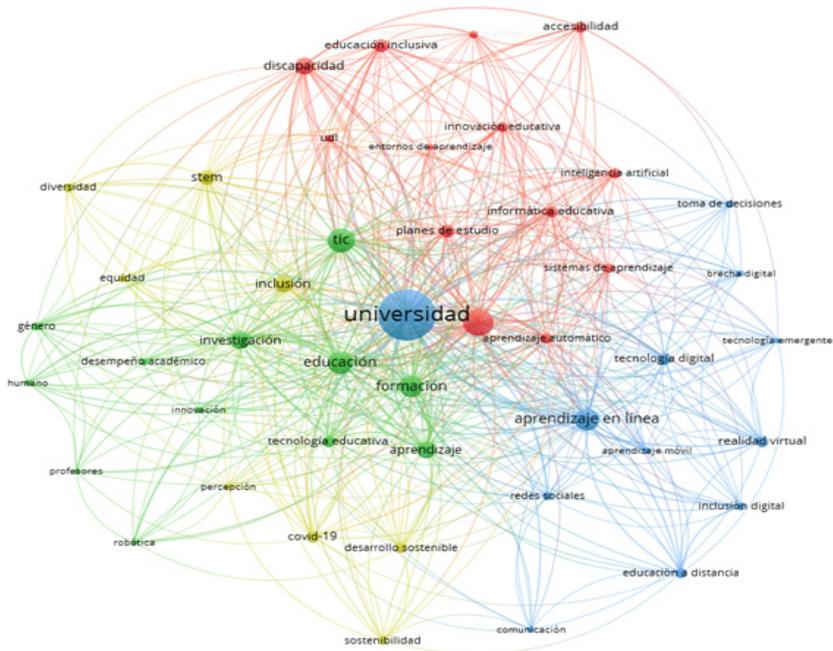


Figura 3. Mapa basado en cocurrencias de palabras clave en datos bibliográficos procesados mediante VOSviewer. Parámetros: unidad de análisis palabras clave; método de conteo completo; mínimo número de ocurrencias 5 (52 palabras clave de 1729 cumplen).

Fuente: elaboración propia.

Tabla 1. Palabras clave por agrupamientos obtenidos del mapa basado en cocurrencias en datos bibliográficos procesado en VOSviewer. Colores en la tabla identifican los colores en el mapa.

Agrupamiento 1	Agrupamiento 2	Agrupamiento 3	Agrupamiento 4
accesibilidad aprendizaje automático discapacidad educación inclusiva entornos de aprendizaje estudiante informática educativa innovación educativa inteligencia artificial interacción humano-computadora planes de estudio sistemas de aprendizaje	aprendizaje desempeño académico educación formación género humano innovación investigación profesores robótica tecnología educativa tic	aprendizaje en línea aprendizaje móvil brecha digital comunicación educación a distancia inclusión digital realidad virtual redes sociales tecnología digital tecnología emergente toma de decisiones universidad	covid-19 desarrollo sostenible diversidad equidad inclusión percepción sostenibilidad stem

Parámetros: unidad de análisis palabras clave; método de conteo completo; mínimo número de ocurrencias 5 (52 palabras clave de 1729 cumplen). Fuente: elaboración propia.

El primer agrupamiento está relacionado con la inclusión y la organización del proceso enseñanza aprendizaje mediado por la tecnología. El agrupamiento dos, reúne aspectos asociados al aprendizaje en sí mismo; así como, en el tercero y el cuarto aparecen como conceptos fundamentales la educación en línea y el COVID-19 respectivamente.

Diversas investigaciones ejemplifican los esfuerzos que dedican los distintos países e instituciones, en función de generar una base inclusiva en los sistemas educativos desde la perspectiva de la diversidad funcional. Este tema ha sido tratado desde fechas muy tempranas bajo el término de discapacidad. Diversidad funcional por tanto, resulta una evolución de la anterior denominación; aparece en tiempos recientes e intenta erradicar con su uso, las connotaciones discriminatorias del término discapacidad. Aunque el texto asume el uso del término más actualizado, para la investigación y análisis de datos, se tuvieron en cuenta ambos.

Al respecto, quizás el mayor énfasis en cuanto a accesibilidad a nivel teórico y práctico ha estado orientado hacia las diversidades funcionales de tipo física, intelectual, visual, auditiva, entre otras, y su inclusión en los sistemas educativos, así como en el diseño de metodologías y estrategias para una integración a cabalidad.

En el entorno universitario un ejemplo es la publicación *Tecnologías y accesibilidad en la Educación Superior Virtual. Guías para favorecer la inclusión y la accesibilidad*; que aporta una serie de recomendaciones en las cuales se tratan distintas dimensiones de la accesibilidad desde la virtualidad (Otón *et al.*, 2023). Texto altamente exhaustivo, en cuanto al uso de tecnologías como las plataformas *Learning Management System* (LMS) o al tratamiento de diversos recursos de aprendizaje y las posibilidades que brindan los MOOC (*Massive Open Online Courses*) en este contexto.

Aprendizaje colaborativo en línea (ACL)

En otro orden de ideas, es un hecho que, el ser humano como ser social necesita, para su desarrollo, de la interacción con sus semejantes. El espacio social, en todas sus dimensiones, funciona como marco para el establecimiento de normas, leyes, costumbres y tradiciones; que definen y regulan las relaciones entre personas y entre grupos. Las universidades son entornos de producción y reproducción social, así como lo son los espacios virtuales, fundamentalmente aquellos que funcionan en red. En estos contextos, las interacciones de las individualidades van edificando la colectividad, ayudando, entre otras cosas, a la construcción del conocimiento de forma grupal.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), aplicadas en entornos académicos, resultan herramientas indispensables para el desarrollo y gestión del conocimiento a partir de redes colaborativas. En este sentido:

(...) la irrupción de las TIC en espacios educativos ha facilitado la organización virtual de tareas de carácter colaborativo. Del mismo modo, los trabajos colaborativos en red resultan de gran utilidad didáctica en todas las etapas educativas, pero de manera muy especial en escenarios de enseñanza superior (Cotán Fernández *et al.*, 2020).

Otra de las ventajas que aporta el uso de las TIC en la enseñanza tiene que ver con el cambio de paradigma en la forma de aprendizaje. En la mayoría de los modelos educativos presenciales tradicionales, la relación que se establece entre docentes y estudiantes es en gran medida unidireccional, es decir, una persona con determinado estatus imparte conocimientos a un grupo que funciona como receptor de dichos conocimientos (receptor que en muchos casos resulta pasivo o con muy bajos niveles de actividad crítica).

El aprendizaje en línea, si bien no lleva obligatoriamente a romper con esta relación unidireccional, sí aporta una mayor cantidad de herramientas para que el proceso adquiera multidireccionalidad y resulte más interactivo. De este modo, refiriéndose al uso de TIC, Cortés Rincón afirma que:

El trabajo colaborativo ha permitido a los docentes dar un rol activo al estudiante, ellos tienen ahora un espacio donde publicar, compartir y ser escuchados. Empiezan a sentir las propuestas como propias y esto ha favorecido un ambiente de crecimiento colaborativo donde el docente no tiene la última palabra (Scott Goldie, 2016, p. 176).

En términos de gestión, el trabajo en plataformas o a través de recursos virtuales, tanto híbridos (presencial-virtual) como completos (virtuales a distancia), requiere una planificación a distintas escalas. La primera escala, o más inmediata, es en la que el personal docente interviene en el diseño de tareas específicas, las dinámicas de trabajo y dinámicas grupales, las formas evaluativas, etc. A una escala más macro, interviene la acción de la institución, las cuales, mediante la gestión universitaria, se encargan de hacer posible el uso de las herramientas, la disponibilidad de licencias, de entornos de trabajo, horarios, etc.

Si se analiza desde perspectivas teóricas se aprecia que, el Aprendizaje Colaborativo en Línea (ACL) se basa en la Teoría socioconstructivista (Bryceson, 2007) y el Conectivismo (Scott Goldie, 2016). La Teoría socioconstructivista propone un modelo pedagógico para la educación virtual que fomenta el aprendizaje en red, el aprendizaje situado, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje significativo, combina el constructivismo social y sociocultural con las redes sociales y herramientas informáticas en amplio desarrollo (Palacios-Núñez *et al.*, 2023). Los elementos principales del modelo son el docente, el estudiante, el proceso de aprendizaje, las nuevas tecnologías y las redes sociales.

Por otro lado, el Conectivismo es una teoría del aprendizaje para la era digital

que enfatiza el aprendizaje a lo largo de la vida y la creación de nuevas conexiones en la red como forma de aprendizaje. Según sus principios, el conocimiento no reside en el individuo ni en el grupo, sino en las interacciones en el grupo.

El ACL aprovecha las ventajas de los ambientes constructivistas y los entornos virtuales de aprendizaje, como la variedad de representaciones de la realidad, la personalización de la complejidad del mundo real y la realización de tareas auténticas en contextos significativos.

Desde las primeras experiencias en su aplicación se refirieron la inevitabilidad de su uso reconociéndose como una consecuencia del desarrollo y las dudas en cuanto a su efectividad.

Las principales condiciones para la implementación del Aprendizaje Colaborativo en Línea (ACL) son las siguientes:

- **Selección de tareas complejas y de carga cognitiva:** Las tareas grupales deben ser desafiantes y requieren creatividad para resolver algo nuevo y original.
- **Claridad y flexibilidad de la tarea:** Se debe proporcionar una guía clara y orientadora para el equipo en la realización de la tarea, así como manejar los tiempos y esfuerzos adecuados.
- **Significancia de la tarea:** La tarea debe ser relevante y útil para el futuro profesional de los estudiantes, además de estar en sintonía con el contexto en el que se desarrolla.
- **Tamaño y composición de los grupos:** Se recomienda trabajar en grupos pequeños de 2 a 5 integrantes para favorecer la interacción social, la comunicación eficiente y el intercambio de información. La composición de los grupos debe ser mixta en cuanto a habilidades, promoviendo la participación equitativa y la heterogeneidad, especialmente en tareas que requieren alta creatividad.
- **Formas de agrupamiento:** Se pueden utilizar diferentes métodos para formar los grupos, como la decisión del docente, la elección entre los integrantes o la selección al azar. La agrupación por afinidad de temas es una opción por considerar.
- **Influencia de las características del grupo:** Se debe tener en cuenta que las características del grupo tienen un impacto en el proceso de interacción y colaboración, por lo que es importante reflexionar sobre ellas.

Existe una amplia gama de recursos que en su uso generan sinergias entre el estudiantado y que sirven para fomentar el trabajo colaborativo. La selección de unas u otras depende de cuestiones como: tipo de actividad, interacción deseada, resultados de aprendizaje esperados, tamaño del grupo, disponibilidad, habilidades requeridas para su uso, evaluación, entre otros (Álvarez Olivas, 2015). A esta lista podrían añadirse aspectos relativos a la disponibilidad de

medios físicos (hardware), por parte de la institución y/o sus estudiantes. Como se mencionó con anterioridad, en muchos casos las dinámicas de aprendizaje se ven truncadas por limitaciones de tipo económica que impiden acceder a los medios físicos necesarios para desarrollar las tareas.

Aunque es un hecho que el trabajo con las TIC puede estimular la generación de interacciones grupales que favorezcan el aprendizaje, existen muchos factores que pueden provocar un resultado contrario. Ante esto, el personal educativo debe idear estrategias para involucrar y comprometer a sus estudiantes, deben prever alternativas ante panoramas en los que las dinámicas grupales no resulten orgánicas y productivas, y generar en cada individuo, sentido de responsabilidad y autogestión del conocimiento, de forma tal que el estímulo y la actividad no cesen al culminar el espacio de intercambio en clases.

Uno de estos factores es la falta de control en las evaluaciones, lo que facilita la deshonestidad académica (DA), problema con profundas raíces socioculturales y concomitante al aprendizaje en línea. En una revisión sistemática sobre este tipo de comportamiento (Chiang *et al.*, 2022), los autores concluyen que esta problemática es el resultado de la interacción del individuo con el ambiente. Destacan la importancia de crear un entorno positivo para fomentar comportamientos éticos, considerando tanto métodos tecnológicos como educativos que ofrezcan pautas para aquellos involucrados en plataformas de aprendizaje en línea. La conclusión enfatiza que la integración de tecnología y educación en línea debe mejorar la educación, y no convertirse en una oportunidad para comportamientos deshonestos, enfrentando el problema desde el punto de vista educativo, con incentivos a nivel general y motivación a nivel individual.

Una temática por investigar es cómo afecta a los estudiantes de grupos vulnerables desenvolverse en un entorno donde prevalezca la deshonestidad académica, y donde la tecnología es el medio que facilita comportamientos antiéticos, probablemente auto justificado por su condición particular.

Del trabajo de Chiang *et al.* (2022) se puede deducir la necesidad de concentrar esfuerzos en torno a esta temática en América Latina, donde la limitación de recursos facilita la ausencia de controles adecuados por parte de las instituciones.

Existen soluciones tecnológicas que buscan realizar evaluaciones en línea más justas, creíbles y seguras (Muzaffar *et al.*, 2021). La reciente irrupción de la inteligencia artificial puede propiciar una mejora del panorama actual, logrando los objetivos de una evaluación y seguimiento con equidad (Braiki *et al.*, 2020). Se prevé que la integración de tecnologías las educativas con soluciones basadas en IA, será crucial para mejorar la calidad y la seguridad de las evaluaciones en línea. Algunos de los aspectos más promisorios se listan a continuación:

- Supervisión en línea que permita monitorear audio, video y pantallas constituye un aspecto clave para garantizar la equidad.
- Plataformas IA para generar conjuntos únicos de preguntas para cada

estudiante.

- Reconocimiento facial impulsado por IA, permitirá verificar la identidad de los estudiantes en entornos en línea y en el campus.

Sin embargo, el costo de estas soluciones puede ser un serio impedimento para su implementación.

Por otro lado, estas herramientas deben tratarse con sumo cuidado y siempre que existan leyes que protejan la identidad, privacidad y libertades de sus usuarios. Es importante que las instituciones y personas que las empleen ya sean, universidades, docentes, el propio alumnado, etc., estén capacitadas para su uso y conozcan a profundidad lo que implica la aceptación de sus requerimientos y avisos legales.

Otras tecnologías emergentes con impacto en la inclusión educativa

La diversificación tecnológica es fundamental para las estrategias de inclusión educativa, teniendo en cuenta que ante mayor posibilidad y variedad de recursos, existe una mayor capacidad de adaptación a las necesidades concretas de los grupos e individuos. La lista de tecnologías emergentes va in crescendo, a continuación se mencionan algunas de ellas, sus proyecciones y aplicaciones:

En primer lugar, el crecimiento continuo de cursos en línea y plataformas de cursos masivos abiertos en línea (MOOCs), permitirá un mayor acceso a la educación a nivel mundial, este hecho se prevé como uno de los elementos con impacto positivo en la democratización de la educación (Barger, 2020).

La Inteligencia Artificial (IA) y el Aprendizaje Automático, por su parte, permitirán personalizar la experiencia de aprendizaje con sistemas de recomendación y análisis predictivo para mejorar el rendimiento estudiantil, así como el uso de datos para analizar patrones en la incorporación de conocimiento y mejorar la enseñanza. Se posibilitará la identificación temprana de estudiantes en riesgo y se facilitará el trabajo personalizado (Bagunaid *et al.*, 2022; Irish *et al.*, 2022).

Otros recursos que pueden resultar provechosos y atractivos son la integración de la Realidad Virtual (RV) y la Realidad Aumentada (RA) en entornos educativos para experiencias inmersivas con aplicaciones en simulaciones prácticas y/o tours virtuales (Jumani *et al.*, 2022).

Así mismo, el uso de elementos de juego (gamificación) permite aumentar la participación y la motivación del estudiantado. Se puede aplicar en evaluaciones, actividades y diseño de cursos (Khaldi *et al.*, 2023).

La Internet de las Cosas (IoT), además de aplicaciones como la implementación de dispositivos conectados para recopilar datos en tiempo real y mejorar la seguridad, permitirá potenciar experiencias de aprendizaje (Mircea *et al.*, 2021).

Los sistemas adaptativos buscan ajustarse a las necesidades y preferencias individuales de los estudiantes con énfasis en rutas de aprendizaje personalizadas

(Muñoz *et al.*, 2022).

Por su parte, la implementación de robots en actividades educativas y programas de ciencias puede estimular el pensamiento lógico y las habilidades de resolución de problemas (Chevalier *et al.*, 2020).

Finalmente, aunque no figura como un recurso que estimule el aprendizaje, es importante resaltar la ciberseguridad educativa, la cual, pone su enfoque en la seguridad de datos y la protección de la privacidad de los estudiantes, así como la implementación de medidas para garantizar la integridad de la información académica (Jin *et al.*, 2018).

Tecnologías y barreras educativas

Las universidades tienen como desafío, en lo que se refiere a la accesibilidad, responder a la necesidad de ofrecer al estudiantado los medios óptimos para hacer efectivo el aprendizaje en diversos contextos. Ello se intensifica ante el fenómeno de la popularización de la educación superior, lo cual implica que las responsabilidades de las instituciones aumentan y se diversifican en la medida que se incrementa la cantidad de personas con acceso a los centros de enseñanza (Haifeng, 2021).

En relación con este fenómeno, se identifican como principales barreras la movilidad, las barreras geográficas, físicas y económicas, que son cada vez más comunes y suponen problemas a solucionar. La población estudiantil con vínculos a los distintos sistemas educativos necesita de una accesibilidad y un sistema de aprendizaje universal que cuente con las estructuras y recursos que lo hagan aprovechable para cada individuo, garantizando así la igualdad de oportunidades (Roca Hurtuna, 2020; Otón *et al.*, 2023).

Las TIC funcionan como herramientas cruciales para la resolución de estas problemáticas. En este sentido, para acortar las brechas, se implementan recursos y técnicas como las aulas virtuales, las teleconferencias y herramientas de accesibilidad. Estos son solamente tres ejemplos de medios que permiten que las clases, evaluaciones y seguimientos de las distintas tareas puedan impartirse y monitorizarse aun cuando las personas se encuentren en localizaciones diversas.

Así pues, ante casos en que las personas se ven imposibilitadas a trasladarse a las sedes físicas, la virtualidad tiene el potencial de resultar un medio eficiente que facilite el aprendizaje y la experiencia lectiva, al mismo tiempo que estimula el trabajo grupal.

Grandes corporaciones del sector tecnológico se orientan cada vez más hacia el entorno educativo (Ej. Office 365, Google Workspace), tanto en el ámbito del software propietario como libre, desarrollando tecnologías basadas en el trabajo colaborativo. Esto ha implicado una mayor inclusividad y democratización, aspectos que propician su explotación en contextos universitarios. La versatilidad de las herramientas tecnológicas permite que se generalice o individualice el acceso, lo que favorece la atención de casos particulares sin irrumpir en las

dinámicas generales de los grupos.

Las TIC, en especial aquellas que favorecen el acceso a la educación en línea, también resultan útiles ante fenómenos como la estratificación vertical de los sistemas nacionales de educación superior (Kwiek, 2021), en tanto tienen la capacidad de cubrir los espacios de vacío que van dejando la concentración de la enseñanza en los principales centros socioculturales, económicos y políticos.

Aunque no deberían estandarizarse como recursos sustitutos que anulen por completo la presencialidad, podría enfrentar las consecuencias de dicha estratificación e ir de la mano de políticas que fomenten nuevos modelos de universidades, por ejemplo: aquellas que buscan un acercamiento a las comunidades (Segurado *et al.*, 2016); u otros que se centran en la internacionalización desde principios de cooperación e intercambio cultural.

En este sentido, en un informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación presentado ante el 44° período de sesiones de las Naciones Unidas (Consejo de Derechos Humanos, 2020) enfatizaba qué:

“La digitalización de la educación no debería reemplazar nunca a la enseñanza presencial que imparten los docentes, y la llegada masiva de entidades del sector privado a través de la tecnología digital debería considerarse un gran peligro a largo plazo para los sistemas educativos y el derecho a la educación para todos.”

Por otro lado, es un hecho que un entorno educativo mediado por la tecnología demanda un aumento progresivo de las necesidades tecnológicas, lo que puede hacer más profunda la brecha entre los grupos privilegiados y los desfavorecidos.

Debe tenerse en cuenta que de acuerdo con un reporte de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (IUT por sus siglas en inglés), según datos del 2023, un tercio de la población mundial (2 600 millones de personas) continúa desconectada¹⁷.

En este sentido, la dicotomía está en que la aplicación de las TIC puede suponer la eliminación de barreras de tipo físicas, ideológicas, de movilidad, y otras, con potencial para la democratización de la enseñanza; al mismo tiempo que puede, sin pretenderlo, extender las brechas a causa de la dificultad de accesibilidad a las mismas, ya sea por cuestiones de recursos, capacidades o adaptabilidad de los medios tecnológicos a sus usuarios. La eficacia del funcionamiento de las TIC en la educación pasa por la realización de diagnósticos que permitan identificar medios y herramientas adecuadas para la adaptación a los diferentes contextos.

Si bien las tecnologías pueden suponer un avance y acompañamiento positivo del proceso educativo, la dificultad o imposibilidad del acceso a estas no debería convertirse, en ningún caso, en un factor excluyente.

De lo anterior se deduce la pertinencia de investigaciones que arrojen más

17 (ITU, 2023)

luz sobre el estado actual del uso de la tecnología en relación con la inclusión educativa en las instituciones de altos estudios, como fundamento para la formulación e implementación de políticas públicas que fortalezcan la inclusión en la educación universitaria.

CONCLUSIONES

La mayor irrupción de las tecnologías en la educación universitaria ocurrió, como en otros niveles educativos, resultado de la brusca suspensión de las clases presenciales y confinamiento durante la pandemia de COVID-19. Un análisis de la situación post pandémica reporta la existencia en la actualidad de ventajas y desventajas heredadas de esta etapa que pueden constituir una guía para la construcción de indicadores.

El mapa de concurrencias generado a partir de cincuenta y dos palabras clave muestra una red de alta densidad bien estructurada alrededor del concepto “Universidad”, agrupadas en cuatro ejes, donde se aprecia un tratamiento de los temas de inclusión con un punto de vista abarcador no limitado a las discapacidades. Otros conceptos constituyen palabras puentes que juegan un papel importante en la conexión de subtemas.

Desde el punto de vista epistemológico el Aprendizaje Colaborativo en Línea (ACL) es un elemento esencial en desarrollo, que puede favorecer la inclusión, pero deben observarse las mejores estrategias para su aplicación, donde existen diversos factores que pueden contribuir a su fracaso, uno de ellos es la deshonestidad académica, cuyo control, además de la imprescindible atención al fomento de un ambiente ético, tiene un componente tecnológico no siempre accesible debido a las limitaciones de recursos.

Existe una dicotomía en cuanto a la influencia de la tecnología en la educación universitaria, si bien en la actualidad es un factor imprescindible en la eliminación de diversas barreras, en sistemas educativos cada vez más mediados por la tecnología, principalmente las tecnologías emergentes, pueden conllevar a la profundización de la brecha tecnológica y con ella acrecentar las diferencias entre los grupos favorecidos y no favorecidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abu Talib, M., Bettayeb, A. M., & Omer, R. I. (2021). Analytical study on the impact of technology in higher education during the age of COVID-19: Systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6719-6746. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10507-1>

Arceo, F. D. B. & Tirado, M. C. B. (2022). Curriculum Challenges in Times of Pandemic: Disruptive Innovation and Technologies for Inclusion and Social Justice. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 24. <https://doi.org/10.24320/REDIE.2022.24.E10.4500>

- Armas-Alba, L. & Alonso-Rodríguez, I. (2022). Las TIC y competencia digital en la respuesta a las necesidades educativas especiales durante la pandemia: Una revisión sistemática. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 2(1). <https://doi.org/10.51660/ripie.v2i1.58>
- Babb, S. J., Rufino, K. A. & Johnson, R. M. (2022). Assessing the Effects of the COVID-19 Pandemic on Nontraditional Students' Mental Health and Well-Being. *Adult Education Quarterly. American Association for Adult and Continuing Education*, 72(2), 140-157. <https://doi.org/10.1177/07417136211027508>
- Bagunaid, W., Chilamkurti, N. & Veeraraghavan, P. (2022). AISAR: Artificial Intelligence-Based Student Assessment and Recommendation System for E-Learning in Big Data. *Sustainability*, 14(17). <https://doi.org/10.3390/su141710551>
- Barger, R. P. (2020). Democratization of Education through Massive Open Online Courses in Asia. *IAFOR Journal of Education*, 8(2), 29-46.
- Braiki, B. A., Harous, S., Zaki, N. & Alnajjar, F. (2020). Artificial intelligence in education and assessment methods. *Bulletin of Electrical Engineering and Informatics*, 9(5). <https://doi.org/10.11591/eei.v9i5.1984>
- Bryceson, K. (2007). The online learning environment—A new model using social constructivism and the concept of 'Ba' as a theoretical framework. *Learning Environments Research*, 10(3), 189-206. <https://doi.org/10.1007/s10984-007-9028-x>
- Cancino, C. A., La Paz, A. I., Ramaprasad, A. & Syn, T. (2018). Technological innovation for sustainable growth: An ontological perspective. *Journal of Cleaner Production*, 179, 31-41. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.01.059>
- Chen, G., & Xiao, L. (2016). Selecting publication keywords for domain analysis in bibliometrics: A comparison of three methods. *Journal of Informetrics*, 10(1), 212-223. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2016.01.006>
- Chevalier, M., Giang, C., Piatti, A. & Mondada, F. (2020). Fostering computational thinking through educational robotics: A model for creative computational problem solving. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00238-z>
- Chiang, F.-K., Zhu, D., & Yu, W. (2022). A systematic review of academic dishonesty in online learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(4), 907-928. <https://doi.org/10.1111/jcal.12656>
- Consejo de Derechos Humanos. (2020). *Derecho a la educación: Preocupaciones, desafíos y oportunidades en relación con los efectos de la crisis de la enfermedad por coronavirus en el derecho a la educación*. Naciones Unidas. Asamblea General. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G20/158/06/PDF/G2015806.pdf?OpenElement>
- Cortez Soto, A. J., Unda Rojas, S. G., Gil-LaOrden, P., Martínez, M. R., & Tovalín Ahumada, J. H. (2023). Profesores universitarios: Condiciones de teletrabajo y uso de tecnologías en el marco de la enseñanza remota de emergencia. En *Texto Livre* (Vol. 16). Lundiana. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.42793>
- Cotán Fernández, A., Martínez Valderrey, V., García Lázaro, I., Gil-Mediavilla, M., y Gallardo-López, J. A. (2020). El trabajo colaborativo online como herramienta didáctica en Espacios de Enseñanza Superior (EEES). Percepciones de los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 12, 82-94. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2020.12.9>
- Dede, C. (1996). The evolution of distance education: Emerging technologies and distributed learning. *American Journal of Distance Education*, 10(2), 4-36. <https://doi.org/10.1080/08923649609526919>

Delgado-García, M., García-Prieto, F. J. & Gómez-Hurtado, I. (2018). Moodle and facebook as virtual learning teaching tools of mediation: The opinion of teachers and university students; . *Revista Complutense de Educacion*, 29(3), 807-827. <https://doi.org/10.5209/RCED.53968>

Farfán-Latorre, M., Estrada-Araoz, E. G., Lavilla-Condori, W. G., Ulloa-Gallardo, N. J., Calcina-Álvarez, D. A., Meza-Orue, L. A., Yancachajlla-Quispe, L. I., & Rengifo Ramírez, S. S. (2023). Mental Health in the Post-Pandemic Period: Depression, Anxiety, and Stress in Peruvian University Students upon Return to Face-to-Face Classes. *Sustainability*, 15(15). <https://doi.org/10.3390/su151511924>

Haifeng, L. (2021). *La Educación Superior en China, 2050: Hacia una Educación superior popularizada de alta calidad*. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/eng/wp-content/uploads/2021/03/Liu-ES.pdf>

Irish, I., Chatterjee, S., Tailor, C., Finkelberg, R., Arriaga, R., & Starner, T. (2022). Post Recommendation System Impact on Student Participation and Performance in an Online AI Graduate Course. *Proceedings of the Ninth ACM Conference on Learning @ Scale*, 24-34. <https://doi.org/10.1145/3491140.3528280>

ITU. (2023, 09). *La población mundial sin conexión sigue disminuyendo hasta los 2 600 millones de personas en 2023*. [Comunicado de prensa]. ITU. <https://www.itu.int:443/es/mediacentre/Pages/PR-2023-09-12-universal-and-meaningful-connectivity-by-2030.aspx>

Jin, G., Tu, M., Kim, T.-H., Heffron, J., & White, J. (2018). Evaluation of Game-Based Learning in Cybersecurity Education for High School Students. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 12(1). <https://doi.org/10.11591/edulearn.v12i1.7736>

Jumani, A. K., Siddique, W. A., Laghari, A. A., Abro, A., & Khan, A. A. (2022). Virtual reality and augmented reality for education. En D. R. Tiwari, N. Duhani, M. Mittal, A. Anand, & M. Khan (Eds.), *Multimedia Computing Systems and Virtual Reality* (pp. 189-210). CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781003196686>

Khalidi, A., Bouzidi, R., & Nader, F. (2023). Gamification of e-learning in higher education: A systematic literature review. *Smart Learning Environments*, 10(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00227-z>

Kwiek, M. (2021). *Educación superior en 2050: Alta participación y estratificación vertical*. (Una nota conceptual para IESALC UNESCO, Futuros de la educación superior, 2021). UNESCO.

Martin Barletta, C. (2023). *Inclusión y accesibilidad en la Educación Superior: Estrategias para promover un entorno educativo inclusivo*. Trayectorias Universitarias.

McAllister, J. T., Lennertz, L., & Atencio Mojica, Z. (2022). Mapping A Discipline: A Guide to Using VOSviewer for Bibliometric and Visual Analysis. *Science & Technology Libraries*, 41(3), 319-348. <https://doi.org/10.1080/0194262X.2021.1991547>

Mejía Dávila, M. R. M. (2020). M-Learning: Características, ventajas y desventajas, uso. *Revista Docentes* 2.0, 8(1), 50-52. <https://doi.org/10.37843/rted.v8i1.80>

Mircea, M., Stoica, M., & Ghilic-Micu, B. (2021). Investigating the Impact of the Internet of Things in Higher Education Environment. *IEEE Access*, 9, 33396-33409. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3060964>

Muñoz, J. L. R., Ojeda, F. M., Jurado, D. L. A., Peña, P. F. P., Carranza, C. P. M., Berríos, H. Q., Molina, S. U., Farfán, A. R. M., Arias-González, J. L., & Vasquez-Pauca, M. J. (2022). Systematic Review of Adaptive Learning Technology for Learning in Higher Education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 98(98), Article 98.

Muzaffar, A. W., Tahir, M., Anwar, M. W., Chaudry, Q., Mir, S. R., & Rasheed, Y. (2021). A Systematic Review of Online Exams Solutions in E-Learning: Techniques, Tools, and Global

Adoption. *IEEE Access*, 9, 32689-32712. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3060192>

Otón, S., Ingavélez, P. C., & Pérez, Á. A. (Eds.). (2023). *Tecnologías y accesibilidad en la Educación Superior Virtual. Guías para favorecer la inclusión y la accesibilidad*. Editorial Universitaria Abya-Yala.

Palacios-Núñez, M. L., Ráez-Martínez, H. T., Sánchez-Trujillo, M. de los Á., & Deroncele-Acosta, Á. (2023). Aprendizaje colaborativo en línea: Factores de riesgo desde la voz de los estudiantes universitarios como agentes de cambio. En *Travesías educativas multidisciplinares: Un enfoque científico en temáticas variadas para una educación transformadora* (p. 305). EXCED. https://editorial.excedinter.com/wp-content/uploads/2023/Libros/Exced_2023_L11.pdf#page=114

R Core Team. (2023). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>

Roca Hurtuna, D. M. (2020). *Educación Superior Inclusiva: Diseño e Implementación de una Formación Sobre Discapacidad en el Ámbito Universitario*. [Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir]. https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/1312/Roca%20Hurtuna,%20Montserrat%20Gema%20_Tesis%20definitiva.pdf?sequence=1

Safonov, A. S., & Mayakovskaya, A. V. (2020). Post-Digital World, Pandemic and Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 9(8), 90-94.

Samyan, N., & St Flour, P. O. (2021). The impact of cloud computing on e-Learning during COVID-19 pandemic. *International Journal of Studies in Education and Science (IJSES)*, 2(2), 146-172.

Schuelka, M. J. (2018). *Implementing Inclusive Education*. Institute of Development Studies. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/14230>

Scott Goldie, J. G. S. (2016). Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age? *Medical Teacher*, 38(10), 1064-1069. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2016.1173661>

Segurado, A. V., Cincunegui, C., & Armagno, F. (2016). *Suprimiendo barreras geográficas: La ampliación del acceso a la Educación Superior en pequeños y medianos municipios del Sudoeste Bonaerense*. (s.e.).

Tiwari, M., & Mondal, S. R. (2022). Technological Dynamism of Workforce Management for Effective Education Service Delivery During and After Covid-19. En S. R. Mondal, F. Di Virgilio, & S. Das (Eds.), *HR Analytics and Digital HR Practices: Digitalization post COVID-19* (pp. 199-215). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-16-7099-2_8

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

CAPÍTULO X. LA INCLUSIÓN DIGITAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Benjamín Wilson León Valle

bleonbleon@upse.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-3374-5207>,

Universidad Estatal Península de Santa Elena

RESUMEN

El desarrollo exponencial de la tecnología es el punto de partida que de alguna manera ha permitido ahondar en lo que se podría llamar en la sociedad, la brecha digital, esta tiene un impacto en los procesos de inclusión social y crea una división en los ciudadanos que tienen acceso al servicio de internet y los que no, en consecuencia las tecnologías de la información y comunicación (Tic), proporciona oportunidades positivas y negativas para la población, para el desenvolvimiento de actividades laborales, educativas, sociales, entre otras, un ejemplo fehaciente el sistema educativo presenta la opción de diferentes modelos de educación; en línea, virtual, presencial-virtual, presencial. En cualesquier de los casos implica el acceso a la tecnología para su formación a través de la web. En el contexto de la provincia esta oportunidad se convierte en una debilidad, debido a las condiciones estructurales con relación a la accesibilidad de la tecnología. Según el INEC, el acceso a esta se concentra en las principales provincias de Ecuador; Guayas 30 %, Pichincha 22 %, Azuay 12 % y el 36 % para el resto del país (INEC 2022). En la provincia de Santa Elena los resultados de una encuesta realizada en el 2022 por la misma institución indica que el 40 % de la población tiene acceso a internet y de este el 14 % corresponde a las zonas rurales. Lo que demuestra un desarrollo asimétrico de las comunidades, en lo social, económico, tecnológico, por lo tanto, la inclusión digital (Id) se convierte en un imperativo moral para la transformación de la sociedad. En este sentido, es importante indicar que con la inclusión digital adecuada se puede transformar el aprendizaje, reducir las brechas socioeconómicas, nivelar y fortalecer la educación superior, además, la Id en la formación universitaria es esencial para la generación de oportunidades laborales para los estudiantes y posteriormente profesionales de acuerdo con el contexto, puesto que se presenta una serie de opciones y recursos como alternativa de aprendizaje. En este sentido las reflexiones de este capítulo están orientadas a fundamentar epistemológicamente los beneficios socioeconómicos y culturales que representa la inclusión digital en la formación universitaria.

INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales, culturales, políticos, económicos, sanitarios, educativos, tecnológicos, entre otros, que se están produciendo en el mundo como consecuencia de la pandemia (COVID-19), requiere de nuevas y diferentes alternativas para el desarrollo de las diversas interacciones en y con la ciudadanía, particularmente

referente a los temas educativos debido a que se constituye en un pilar fundamental para el desarrollo, en este sentido las instituciones han incorporado en el modelo educativo el paradigma conectivista, es decir, la aplicación de las tecnologías, con el fin de no contribuir con la profundización de las asimetrías en torno al acceso y permanencia al sistema de educación, en el caso de estudio, la educación superior. Estas acciones contribuyen a la inclusión digital de las instituciones universitarias para la formación del estudiantado. Para el desarrollo de este capítulo se ha procedido a realizar un fundamento epistemológico con relación a la inclusión digital, puesto que la inclusión usualmente se la considera sólo con relación a las personas con discapacidad u orientada a los grupos vulnerables mediante las acciones afirmativas, además se necesita hacer la diferencia entre la inclusión y accesibilidad, que aparentemente pueden ser sinónimo pero que en realidad son diferentes procesos. En este sentido es importante realizar algunas definiciones conceptuales que permitan construir un fundamento teórico con respecto a la inclusión digital, que se desprenden de los instrumentos legales que permiten sustentar la inclusión digital. Finalmente, se presenta a la Universidad Estatal Península de Santa Elena como una institución que va a la vanguardia con relación a la inclusión digital.

DESARROLLO

Reflexiones epistemológicas de la inclusión

La diversidad cultural, económica y ahora tecnológica se encuentra presente en la sociedad como en las instituciones de educación, por lo que, se hace necesario que el sistema educativo sea capaz de prometer una educación en el que se reconozcan las diferencias particulares, tanto individuales, como estructurales de los y las ciudadanas, con el fin de interactuar en función de estas condiciones, ofrecer a todos las mismas oportunidades y proporcionar la posibilidad de aprender de las diferencias que se encuentran presentes en cada uno de los contextos, de modo que esto permita reforzar la empatía y tolerancia ante esta diversidad y las carencias de recursos tecnológicos que se los puede emplear en el proceso educativos.

En este sentido, se puede indicar que la inclusión en los procesos educativos es una necesidad fundamental para que los estudiantes puedan gozar plenamente de los derechos a una educación contextualizada, entonces, la inclusión digital debe propender a asegurar que todas las personas sin importar su situación económica, ubicación geográfica o habilidades tengan la oportunidad de utilizar y beneficiarse de la tecnología (IMT, 2023).

La transformación digital de las instituciones es un paso más en el camino que estamos recorriendo en conjunto, para profundizar la conversación en torno a los pilares de evolución tecnológica (Infobae, 2023). Para Jean Piaget la inclusión en educación significa forjar individuos capaces de una autonomía intelectual,

moral y que respeten esa autonomía del prójimo, en virtud precisamente de la regla de la reciprocidad”.

La inclusión digital aproximaciones conceptuales

La inclusión digital se refiere a asegurar que todas las personas sin importar su situación económica, ubicación geográfica o habilidades tengan la oportunidad de utilizar y beneficiarse de la tecnología digital (Tecnológico de Monterrey, 2023), esto implica acceso a internet y otros recursos digitales necesarios para aprovechar las herramientas de forma efectiva, lo que es garantizar que nadie se queda en la era digital, permitiendo a las personas acceder a información servicios y oportunidades educativas laborales y participación en procesos de ciudadanía responsable.

En este contexto, la inclusión digital es concebida como una forma de inserción social imprescindible para el crecimiento comunitario, que surge como superación de la dimensión netamente numérica y tecnológica del concepto de brecha digital, es decir más allá de los números; se personaliza en los ciudadanos y ciudadanas que han sido excluidos por el desarrollo tecnológico, probablemente a que esta se encuentra en gran medida administrada por empresas privadas, lo que constituye un verdadero reto para los gobiernos e instituciones de educación pública, en el que se encuentra la Universidad.

En este sentido, Robinson citado por Cabello manifiesta que se entiende como inclusión digital al conjunto de políticas públicas relacionadas con la construcción, administración y expansión de contenidos, desarrollo de capacidades locales en las redes digitales públicas inalámbricas, en cada región (Cabello, 2014).

La Organización de las Naciones Unidas la califica como un derecho universal clave para el desarrollo de las sociedades, acceder en igualdad de condiciones a las oportunidades digitales (ONU, 2018), debido a que estas brechas digitales reflejan desigualdades sociales, culturales, económicas, que afectan al desarrollo del tejido social particularmente a las personas en situación de vulnerabilidad, adultos mayores, mujeres y personas con discapacidad, a las poblaciones rurales, afrodescendientes, los pueblos originarios denominados indígenas, por lo que se convierte en un imperativo moral cerrar estas brechas.

El estudio realizado por la Unesco en el 2018 advertía que cerca del 10 % de la población mundial presenta carencia en el ámbito digital y de acceso a los servicios lo que agrava las oportunidades de aprendizaje, de no dársele el tratamiento responsable, se constituye en formas de marginación (UNESCO, 2018). En el documento presenta directrices para alfabetizar por medio del desarrollo de competencias digitales, como efecto acelerar el aprendizaje, empoderar a las personas y fortalecer las comunidades.

El Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos Creatividad e Innovación, llamado más adelante código ingenio dispuso en el año 2016 en el

artículo 40 acceso a internet el estado garantizará el acceso universal al servicio público de internet en los términos previstos en la Constitución de la República, adicionalmente, los organismos competentes vigilarán que el costo de este servicio sea equitativo y establecerán los mecanismos de control y regulación correspondiente.

Las universidades y escuelas politécnicas deberán poner a disposición acceso a internet inalámbrico libre y gratuito en toda el área de sus sedes y extensiones, los gobiernos autónomos descentralizados deberán poner a disposición libre y gratuita a la ciudadanía acceso a internet inalámbrico en los espacios públicos de concurrencia masiva destinados al ocio y entretenimiento de acuerdo con las condiciones que establezca el reglamento correspondiente (Registro Oficial 899, 2016). Si se cumple con lo que establece la ley, se garantiza la accesibilidad a internet de toda la población, particularmente los estudiantes que tendrían asegurado la conexión, y desde luego otras oportunidades profesionales.

El Plan de Desarrollo dominado Creación de Oportunidades 2021-2025 aprobado por el Consejo Nacional de Planificación con resolución número 002-2021-CNP de 20/09/2021 establece en su preámbulo lo siguiente: las ideologías basadas en la imposición fracasan precisamente porque sus principios están basados en la coacción, siempre habrá alguien que no esté de acuerdo, quien piense distinto, alguien cuya historia de vida le haya mostrado que no es el camino, por lo tanto, la socialización con los actores de propuestas innovadoras garantiza la sostenibilidad de las propuestas, en este caso de inclusión educativa, además se debe trabajar en concienciar de su uso.

En este contexto el artículo 5.5 indica que se debe mejorar la conectividad digital y el acceso a las nuevas tecnologías de la población. En esta línea de pensamiento las políticas 5.4 están encaminadas a fortalecer la conectividad y acceso a las TIC como una vía para mejorar el acceso a otros servicios (Senplades, 2021).

El Consejo Europeo destaca también que la inclusión digital es un proceso que permite que las personas en situación de riesgo de exclusión social tengan los mismos recursos para que puedan participar en la vida económica social cultural política con las mismas oportunidades, el objetivo es que todos puedan disfrutar de un estilo de vida justo e igualitario acceder a los derechos fundamentales y participar en las decisiones que afectan a la sociedad (Comisión Europea, 2021).

En este sentido se debe buscar a través de este proceso disminuir la brecha digital con el acceso y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación Tic, pues esto presupone un freno para el desarrollo del ser humano. Sandoval explica que existe una diferencia en la inclusión digital, por un lado, reconoce que la inclusión digital es restringida.

Según esta clasificación se privilegia la instrucción para operar hardware y software tendiendo a que el usuario pueda acceder al entorno digital en calidad de consumidor de contenidos disponibles, usuario de tecnología, por otro lado,

identifica lo que denomina inclusión digital ampliada una propuesta que ofrece las condiciones a partir de la posesión, usa recursos digitales para en función de sus propios intereses y objetivos que puede hacerse autónomo en el proceso continuo de la adquisición de habilidades y competencias necesarias para la operación de las Tic y ser capaz principalmente de crear información y operar de los recursos de comunicación (Sandoval, 2012).

La Constitución de la república del Ecuador con relación al tema expresa: que el Estado ejercerá la rectoría del sistema a través de la autoridad educativa nacional, que formulará la política nacional de educación; asimismo regulará y controlará las actividades relacionadas con la educación, así como el funcionamiento de las entidades del sistema.

El artículo 346, numeral 11 manifiesta que las instituciones de educación garantizarán la participación activa de los estudiantes, familiares y docentes en los procesos educativos, además de garantizar los principios de equidad social, territorial, y regional que todas las personas tengan acceso a la educación pública (Registro Oficial, 2008). Es pertinente reflexionar que la Ley Orgánica de Educación Superior en el capítulo IV de igualdad de oportunidades manifiesta que las instituciones de educación superior cumplirán con este principio, (...) a través de su inclusión o del desarrollo de programas como los destinados a la implementación de educación superior a distancia o en línea (Registro Oficial, 2018).

Los programas de estudio podrán ser en modalidad presencial, semipresencial, a distancia, virtual, en línea. Para este fin la ley indica que las instituciones de educación superior capacitarán al personal en las diferentes modalidades de aprendizaje con el fin que adquieran competencias necesarias para impartir el curso o asignatura diseñada en el ámbito de la modalidad.

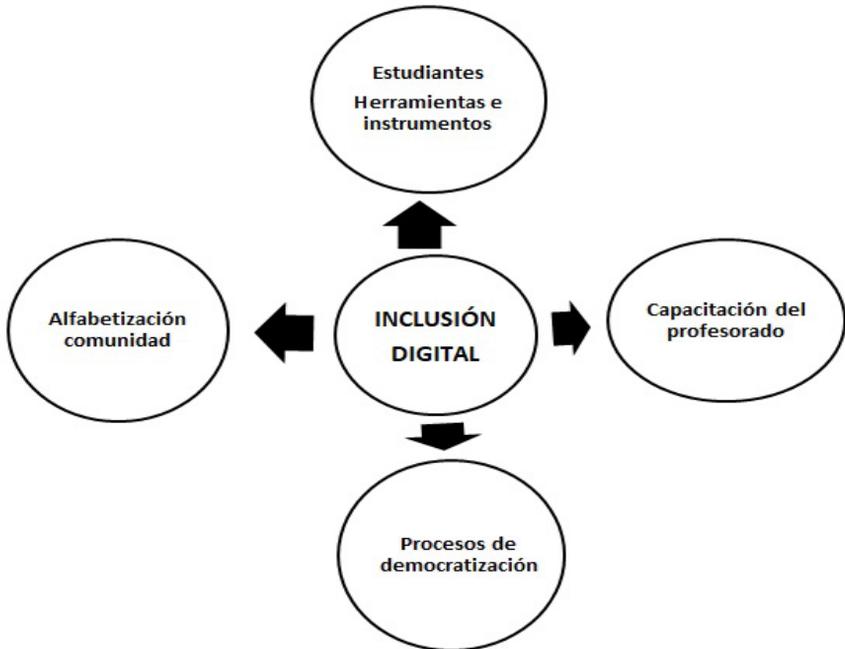
En la Ley Orgánica de Protección de Datos. Artículo 23 derecho a la educación digital, expresa que las personas tienen derecho al acceso del conocimiento, aprendizaje, preparación, estudio, formación, capacitación, enseñanza e instrucción, relacionados con el uso y manejo adecuado, constructivo, seguro y responsable de las tecnologías de la información y comunicación en estricto apego a la dignidad e integridad humana, los derechos fundamentales y libertades individuales con especial énfasis en la intimidad de la vida privada, autodeterminación informativa e identidad y reputación.

El adelanto de la tecnología debe garantizar a la ciudadanía digital el derecho a la protección de los datos personales, así como promover una cultura sensibilizada al derecho a la educación digital, este tendrá un carácter inclusivo sobre todo en lo que respecta a las personas con necesidades educativas especiales, que necesiten de la tecnología para afianzar el aprendizaje, el sistema educativo nacional incluyendo el sistema educación superior, garantizará la educación digital no sólo a favor de los estudiantes de todos los niveles, también de los docentes del sistema de educación, debiendo incluir dicha temática en su proceso de formación (Registro Oficial 459, 2021).

En resumen, la inclusión digital se convierte en una ecuación sine qua non para el desarrollo del país y de la población, además de contribuir a la democratización del acceso a las tecnologías de la información y comunicación para permitir la inserción de todos a la sociedad de la información, con el fin de conseguir que todas las personas tengan acceso a las oportunidades de internet. Para procurar la inclusión digital se presentan algunas opciones antes mencionadas por los organismos internacionales, en concordancia con la legislación ecuatoriana, articulada operativamente con las leyes y reglamentos.

Además, de la presentación de la inclusión como proceso que necesariamente debe ser apalancada al nivel de una política pública, debido a que las políticas públicas son acciones y decisiones planteadas por el Estado para abordar las necesidades de la sociedad, desde esta perspectiva la inclusión digital es una necesidad, esta implica no solo el acceso a las herramientas digitales también el desarrollo de las habilidades necesarias para utilizar la tecnología, por otro lado, el rango de una política pública permite la sostenibilidad de la inclusión digital.

CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE LA INCLUSIÓN



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en el cuadro la inclusión digital se constituye en el centro del proceso, presenta algunas aristas como son la capacitación del profesorado como eje fundamental de la continuación de la capacitación, continua con los estudiantes, la comunidad a través de los estudiantes la vinculación con la comunidad en proyectos de alfabetización digital, como resultante los procesos de democratización, sociedades justas o por lo menos equitativas.

La inclusión digital disminuye la brecha

La brecha digital puede ser definida en términos de la desigualdad de posibilidades que existen de acceder a la información y al conocimiento y a la educación mediante las Tic, no se relaciona solamente con aspectos exclusivamente de carácter tecnológico, es el reflejo de una combinación de factores sociales, culturales, económicos, educativos que de manera particular evidencia las limitaciones y falta de infraestructura de telecomunicaciones e informática. Probablemente este sea uno de los primeros conceptos con que se inicia la reflexión alrededor del tema.

También el impacto social de las tecnologías de información y comunicación, desde entonces se percibe que estas tecnologías van a producir diferencias en las oportunidades de desarrollo de las poblaciones y que se establecerá una distancia entre quienes tienen y no tienen acceso a las mismas.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL propone un enfoque de desarrollo con las Tic, concibiendo la tecnología como un medio para favorecer al desarrollo humano y social, de manera más inclusiva y pone como elemento central de la transición hacia las sociedades de la información de los diferentes aspectos como son; la educación, salud, medio ambiente (Sunkel, 2010), la concepción de las tic para el desarrollo considera que tiene como herramienta que posibilita el progreso sectorial no como un fin mismo, sino que está presente en los imperativos de la política pública.

Desde esta perspectiva las TIC han llegado a contribuir a la modernización y progreso del aprendizaje, a la mejora de las competencias y habilidades cognitivas en los estudiantes y también para hacer más eficientes los procesos de gestión académica en las instituciones de educación superior.

La brecha digital se profundiza con los ciudadanos que necesitan de la innovación y la tecnología como parte de la vida, producto de las desigualdades económicas no tienen los suficientes medios para acceder a ellos. Esta exclusión digital también se la entiende como disparidad de los que tienen acceso a internet, de los que no poseen computador frente a los que sí tienen, lo que evidencia que la brecha digital es la misma brecha social.

En diciembre del 2022 Ecuador lanzó la Agenda de Transformación Digital 2025 en este documento se presentan estrategias para reducir la brecha digital y fortalecer la digitalización de procesos, para alcanzar cobertura más rápida y eficiente para la población (Ministerio de Telecomunicaciones, 2022).

La brecha digital en la sociedad de la información alimenta otra mucho más preocupante la brecha cognitiva que acumula los efectos de las distintas brechas observadas en los principales ámbitos constitutivos del conocimiento el acceso a la información la educación la investigación científica la diversidad cultural la lingüística que presenta el verdadero desafío planteado a la edificación de las sociedades el conocimiento la brecha cognitiva apunta a una sociedad donde los conocimientos se piensan hacer el dominio de solo un segmento de la sociedad

mientras que las mayorías se encuentran excluidas del mismo lo cual hace referencia a la existencia de una pronunciada brecha cognitiva que puede generar un escenario de conflictos y de mayor inequidad (Leal, 2008).

La tecnología de la información y la comunicación provee a los estudiantes de herramientas y conocimientos que requieren para el ejercicio de la profesión en el siglo 21 la UNESCO hace más de una década escribió en el informe mundial sobre la educación en 1998 el impacto de las TIC en los métodos convencionales de enseñanza y de aprendizaje argumentando también que las transformaciones del proceso de enseñanza aprendizaje de forma que los docentes y estudiantes acceden al conocimiento y a la información, en el área educativa.

Los objetivos estratégicos apuntan a mejorar la calidad de educación por medio de la diversificación de contenidos métodos la promoción de la experimentación la innovación la difusión y el uso compartido de información y las buenas prácticas de formación de comunidades de aprendizaje y la estimulación de un diálogo fluido sobre las políticas a seguir con la llegada de las nuevas tecnologías el énfasis de la profesión docente está cambiando desde un enfoque centrado en el profesor que se basa en las prácticas alrededor del pizarrón o del discurso y en las clases magistrales hacia una formación centrada principalmente en el estudiante dentro de un entorno interactivo de aprendizaje para ello las TIC se constituyen en una fuente de innovación educativa que permite a los docentes y estudiantes cambios determinantes en el quehacer diario, tanto en el aula de clase, como en la formación híbrida, también en línea para alcanzar el proceso enseñanza aprendizaje.

Las herramientas de información favorecen a la institución porque se cuenta con bibliotecas a nivel mundial, las tecnologías permiten entrar en el mundo nuevo lleno de información de fácil acceso, tanto para estudiantes, como para docentes, de igual manera facilita el ambiente de aprendizaje que se adapta a las nuevas estrategias que permite el desarrollo cognoscente lo que estimula el uso de las computadoras, los estudiantes desarrollan la capacidad y entendimiento a favor de los procesos de aprendizajes significativos y la experiencia, (Kliksberg y Novacosvsky, 2015).

Existen plataformas de aprendizaje en línea que ofrecen cursos de inclusión digital, recursos en línea y programa de alfabetización digital para ayudar a las personas a crear habilidades básicas en el uso que cubren las nociones básicas sobre el uso de las Tics, para que puedan aprender sobre la inclusión digital.

En efecto en condiciones de igual acceso al saber la adquisición de conocimiento por parte de las personas que poseen un alto nivel de formación es mucho mayor que el que de aquellas que solo tienen un acceso limitado a la educación tienen acceso a cierto tipo de saber potencia su capacidad para seguir adquiriendo conocimiento y por lo contrario los que quedan al margen son víctimas de un círculo vicioso porque su déficit de conocimiento agrava aún más las dificultades para incorporarlos.

La denominada brecha según la definición adoptada por la Asociación Latinoamericana de Integración, en el 2003 se refiere a la línea o la distancia que separa al grupo de población que puede acceder a los beneficios de las Tic y a un grupo que no cuenta con posibilidades de hacerlo esta distancia se vincula con los distintos niveles de alfabetización creencias y problemas de accesibilidad a la tecnología por oposición a la inclusión digital que supone el acceso a la capacidad de empleo que estas tecnologías también se hablan de exclusión digital en alusión a los efectos discriminatorios de la brecha digital así las brechas digitales resultan determinadas en formas múltiples.

La educación radica en una manera diferente de comprender la relación con el otro, tenemos que romper con las relaciones instituidas, con las relaciones de poder, con las relaciones contractuales, de sumisión, de sometimiento del otro, con las relaciones que se imponen y, como único propósito establecen la obediencia.

La convergencia de las Tic como instrumento educativo

La emergencia sanitaria aceleró diversos procesos en materia de aplicación de tecnología que se realizaban en las diferentes Instituciones de Educación Superior. Las TIC, se han convertido en instrumentos indispensables en la educación actual. Su uso ayuda y facilita la realización de diversas tareas simultáneamente y están relacionadas con diversos aspectos de la vida, desde la información para hacer una actividad económica, educativa, comunicativa, entre otras, son procesos indispensables, que llegaron para quedarse para la transformación de la comunicación.

Desde el nacimiento de internet surgió una manera distinta de comunicar e informar que junto a los progresos de la revolución tecnológica ha causado cambios rápidos en el entorno comunicativo (Ramos, 2017), las personas han modificado las formas de comunicarse y de relacionarse en la actualidad se lo hace de forma virtual. Este no es un fenómeno nuevo. Para McLuhan, los medios de comunicación acercan a los ciudadanos del planeta hasta convertirla en lo que él denomina “la aldea global”, además, acota que los cambios producidos principalmente por la radio, el cine, televisión, medios de comunicación audiovisual, que difunden imágenes, sonidos de cualquier lugar y momento, ocupaban un espacio cada vez más importante en el hogar y la vida cotidiana, también, sostenía que los medios y las tecnologías en general afectan a la percepción y la cognición de manera casi imperceptible para los sujetos (McLuhan, 1996), La profundidad de pensamiento que presenta McLuhan con relación a las Mass Media es impresionante, puesto que la Tecnología de Información y Comunicación (Tics) y las social medias todavía no estaban en su apogeo, sin embargo, esta reflexión tiene mucha vigencia, puesto que marca el camino de un proceso de inclusión imperceptible que se va incorporando a medida que se ve desarrollando, sin embargo, en el contexto educativo esto se debe ir incorporando como un elemento independiente a la esfera de la vida educativa de la población estudiantil.

La progresiva transformación de la web en un entorno audiovisual con suficiente capacidad para que los usuarios accedan a contenidos multimedia plantea una serie de decisiones estratégicas para los procesos de comunicación. Las Mass Medias se vieron obligados a evolucionar en estas plataformas que establecen versiones nuevas de comunicación que deben adaptarse a las actualizaciones propias de tecnologías de Información y Comunicación, de la misma manera la educación debe apropiarse de este proceso debido a que la educación es un proceso comunicativo.

En este sentido el reto ante la exponencial demanda de usuarios como consecuencia, las producciones multimedia crecen en cantidad y calidad, por lo que es posible que la división estricta entre texto, audio y video tienda a desaparecer conforme aumenta el potencial multimedia, desarrollada por las plataformas en las Tics, (Salaverría & García, 2008). Este dato es relevante debido a que en la inclusión digital la utilización de herramientas multimedia puede representar una alternativa para la formación de los estudiantes universitarios.

Las Tics, se han convertido de manera eficiente en un eje transversal en la transformación y desarrollo de los países, los avances en la tecnología conllevan cambios en los medios y de los modos de usarla, estas han modificada todas las áreas en las que se desenvuelve el ser humano en la cotidianidad. De modo que, determinar el impacto de las Tics en los procesos comunicacionales, se convirtió en objeto de estudio desde el siglo pasado por investigadores a nivel mundial. Esto es, por todas las posibilidades que brindan las Tics, al desarrollo de las nuevas formas de organizarse, comunicarse, educar, enseñar, aprender y con ello a la transformación de la sociedad.

Por otro lado, las Tics como recurso y herramienta permiten la distribución de la información en diferentes plataformas que sirven para crear nuevas formas de información y comunicación de forma mediática, lo que facilita el acceso, emisión y tratamiento de la información, lo que significa una ventaja para el usuario, por la facilidad con que se accede a la información, veraz, contrastada, con responsabilidad social. Sin embargo, esto se convierte en una desventaja, puesto que de igual manera, se pueden utilizar estas herramientas para subir cualquier tipo de contenido e información, sin el proceso de verificación de datos en la rutina productiva.

Para García son como pautas de comportamientos, cualidades de la profesión, asimiladas por costumbres o ejecutadas de forma mecánica, que se encuentran presente el todo el proceso de producción informativa y formativa (García, 2009), en la misma línea de pensamiento Boczkowski manifiesta que el cambio por el cual se abandona el proceso tradicional de selección de la información y se implementan rutinas en la sala de redacción, se centra en facilitar la circulación de información producida por una amplia red heterogénea de usuarios transformados en productores de contenido (Boczkowski, 2006).

Scolari indica, que los medios digitales presentan nuevas características

en la forma de comunicar entre las cuales está la inmediatez, multimedialidad, hipertextualidad, hiperactividad con los usuarios, en este caso, los estudiantes universitarios, debido a estas particularidades deben estar presente en la producción y transmisión de la información que lleve a la empresa a tener más exigencia con sus trabajadores convirtiéndose en polivalentes en la elaboración de noticias, como saber sobre los soportes en línea (Scolari, Carlos, 2008) Por otra parte, dentro de estos nuevos medios de comunicación digitales se tiende el acceso a una infinidad de fuentes de información inmediatez noticias de todas partes y de conocer información del entorno lo que lleva a limitar la capacidad de comprensión de toda información (Gómez, 2015).

Las matrices culturales que vienen a ser los conocimientos adquiridos, a las capacidades cognitivas y a los referentes individuales y colectivos que hacen particular a una cultura a una sociedad. Es a través de las Tic, que en la actualidad se forma la cultura como un espacio de interacción con las colectividades, configurando la comunidad virtual. Esta viene a ser dimensión tecnológica que revela el rol instrumental, que se requiere para provocar un producto o servicio, para producir un formato cultural. La cultura virtual, una nueva forma de identidad asumida por los cibernautas, como una expresión multidimensional, que se construyen y se autodefinen, se auto estructuran, y son estructurantes. Las estadísticas a nivel mundial respecto al uso de la Social Media (Digital 2022 Mundial). Estadísticas del Ecuador respecto al uso de la Social Media (Digital 2022 Ecuador).

CUADRO COMPARATIVO DE LAS MÉTRICAS MUNDIAL Y NACIONAL DE UTILIZACIÓN DE LAS TICS

Digital 2022 Informe Mundial utilización de las Tics	Digital 2022 Informe Ecuador utilización de las Tics
Con relación al uso del Instagram para el año 2022 tienen aproximadamente 1.270 millones de usuarios convirtiéndose en una de las redes sociales más populares a nivel mundial, lo que quiere decir, que es un medio masivo de comunicación e información	A principios del 2022 Facebook reporta 12,70 millones de usuarios, datos publicados en recursos publicitarios de Meta.
Tik Tok se ha convertido en uno de los fenómenos sociales a nivel mundial desde su inicio en 2018 esta plataforma mundial tiene un incremento del 38% (Fernández, 2022). Los usuarios pasan 19,6 horas por mes usando la plataforma Android.	YouTube tenía 11.70 millones de usuarios a principios de 2022, según las actualizaciones de los recursos publicitarios.
El 58.4% de la población usa redes sociales es decir cuatro puntos 6 dos millones de personas	Con relación a Snapchat 2,55 millones de usuarios en el Ecuador a principios del 2022.

Entre los mayores de 13 años el 74.8% usan redes sociales	Ecuador tiene una población de 18 millones de habitantes de los cuales 14.60 millones usan las redes sociales.
De entre los usuarios y las redes sociales el 46.1% es público femenino y el 53.9% masculino.	Tik Tok una de las redes más usadas en el Ecuador tiene el 74 % de crecimiento. Con 3.2 millones de usuarios. En una varianza de 17 % (Ecuador Digital 2022).
La investigación App Annie indica que el usuario típico de YouTube ahora pasa casi un día completo 23,7 horas al mes usando la aplicación móvil.	El 98 % de la población ingresa desde un dispositivo móvil. Se conecta en Facebook
Facebook ocupa el segundo lugar en términos de tiempo total acumulativo dedicado al uso de aplicaciones de redes sociales con usuarios de Android con un promedio de 19,6 horas en la aplicación de la plataforma cada mes.	La red social LinkedIn, alcanza a 2.9 millones de usuarios.
WhatsApp ocupa el tercer lugar en términos de tiempo total dedicado con usuarios que pasan un promedio de 18.6 horas al mes usando la aplicación de mensajería en teléfonos Android.	Twitter llega a 1.15 millones de usuarios. Representa el 8.5% de la población.
Instagram ocupa el cuarto lugar con 11,2 horas por mes (Digital , 2022).	Instagram con 5.10 millones de usuarios, representa el 37,7 de la población

Fuente: Digital 2022 Métrica Mundiales, y del Ecuador utilización de las Tics. Elaboración propia.

Este dato es importante porque permite conocer cuáles son las aplicaciones con la que los usuarios están interactuando, el tipo de contenido que están consultando, lo que constituye una base para la presentación y elaboración de nuevas propuesta para la transformación educativa, además se indica las horas de conexión de las distintas plataforma, de esta manera se puede realizar mediaciones educativas con estas plataformas en incorporarlas como elementos que contribuyan a la formación del carácter de los ciudadanos de forma individual y desde luego colectivo, a través de la comunidad virtual. Además de presentar contenidos que cumplan con las exigencias de la educación en la actualidad.

La progresiva transformación de la web en un entorno audiovisual con suficiente capacidad para que los usuarios accedan a contenidos multimedia plantea una serie de decisiones estratégicas para las empresas de comunicación,

Según datos de un pilotaje las plataformas más utilizadas; WhatsApp ocupa el primer lugar con un 42 %, que representa a 105 respuestas, la segunda es el Facebook con un el 36 %, es decir, 90 respuestas, la tercera plataforma es el Instagram , con el 5,2 %, equivalente a 13 respuestas, YouTube ocupa el cuarto lugar con 4,8 %, con 12 interacciones, Twitter 3,2 %, 8, en el mismo rango se encuentra Snapchat con 8 interacciones.

Los medios están asumiendo el reto ante la exponencial demanda de usuarios como consecuencia, las producciones multimedia crecen en cantidad y calidad, por lo que es posible que la división estricta entre texto, audio y video tienda a desaparecer conforme aumenta el potencial multimedia, desarrollada por las plataformas en las Tics (Salaverría & García, 2008). Los resultados indican cómo exponencialmente son utilizadas las plataformas, particularmente las que se encuentran alojadas en el móvil y que son las más utilizadas por los estudiantes universitarios.

Competencia digital docente Caso UPSE

La Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE) forma profesionales que aportan al desarrollo sostenible, contribuye a la solución de los problemas de la comunidad y promueve la cultura. Ser una universidad reconocida por su calidad académica, impacto de sus investigaciones y su aporte al desarrollo de la sociedad. Es decir, un compromiso con la investigación y la innovación. Cuenta con una infraestructura moderna y equipada con tecnología de punta, que incluye aulas, laboratorios, bibliotecas, centros de investigación y espacios deportivos y culturales. Además, ofrece una amplia gama de servicios a sus estudiantes, como becas, tutorías, programas de intercambio y actividades extracurriculares.

La UPSE es una universidad literalmente joven con 25 años al servicio de su población se encuentra en constante crecimiento en todas las áreas de la institución, que se ha convertido en un referente educativo en la provincia de Santa Elena y en el Ecuador. Su compromiso con la calidad educativa y su enfoque en la investigación y la innovación la convierten en una institución de educación superior de gran prestigio y proyección.

La Universidad Estatal Península de Santa Elena desde el 2019 en la rectoría de la Dra. Margarita Lamas, y vicerrectoría académica del Dr. Néstor Acosta Lozano se instauró una serie de capacitaciones con relación a la utilización de las tecnologías de información y comunicación, solo para mencionar entre los cursos dictados están:

- Tendencias de la Educación virtual en la Educación Superior Experiencia en una IES.
- Prácticas Innovadoras de Enseñanza para la formación de Comunicadores
- Innovación digital de Teletrabajo con metodologías activas de aprendizaje Fase I y Fase II
- Teletrabajo y Manejo de Herramientas Institucionales Zoom, Team y Moodle.

Este y otros módulos fueron allanando el camino a la inclusión del profesorado hacia la inclusión digital. El Dr. Néstor Acosta, con su binomio la Dra. Gisella Paula Chica, el 2021 asumen por elección democrática el rectorado y vicerrectorado, ellos en el liderazgo académico enfatizan las nuevas directrices de

la universidad hacia procesos de internacionalización, en este sentido, el trabajo está orientados a fortalecer el idioma, es decir una planta docente con dominio de un idioma extranjera Inglés, Mandarín, Portugués, Francés, Italiano, esto es parte de los procesos de inclusión universitaria de la UPSE en el mundo, además de fortalecer las competencias metodológicas propuesta de formación docente para la enseñanza en línea, cuyo objetivo específico es facilitar el conocimiento de nuevas estrategias de tipo pedagógico que puedan mejorar el rendimiento económico de sus estudiantes con la finalidad de formar profesionales de alta calidad académica.

En el Reglamento al Régimen Académico Artículo 69 indica que los Ambientes y medios de estudio o aprendizaje. La planificación curricular de la carrera o programa determinará las condiciones de implementación de los ambientes de aprendizaje, presenciales, virtuales o mixtos; las formas de interacción profesor-estudiante; el uso de convergencia de medios educativos y de tecnologías de la información y de la comunicación; y otros elementos relevantes, según su modalidad. Entre las modalidades según el mismo instrumento en el artículo 70 indica que son: presencial, semipresencial, en línea a distancia y dual (Reglamento de Régimen Académico, Registro Oficial 473, 2019). En virtud de lo antes mencionados, se incorporó la capacitación de las competencias digitales, esto permitió que los docentes de la institución estén altamente calificados para enfrentar en época de pandemia los requerimientos de la educación virtual, puesto que contábamos con la plataforma, y la utilización de herramientas tecnológicas que ofrecen las tecnologías de información comunicacional, y las plataformas educativas, esto permitió asumir el reto con responsabilidad, pero sobre todo con el conocimiento tecnológico que en momento ameritaba, de modo que no se suspendieron las actividades académicas, más bien se dio continuidad al proceso educativo, con estas y diversas capacitaciones.

- Competencias digitales para la docencia.
- Transformando la educación con Chat GPT y la inteligencia artificial desde cero.

En la actualidad la Institución está orientada hacia la inclusión digital no solo con la ampliación de la web, también incorporando en las aulas las pizarras táctiles interactivas, Las pizarras táctiles interactivas son dispositivos electrónicos que permiten a los usuarios interactuar con contenido digital a través de una pantalla táctil. Se utilizan en una variedad de entornos, estas herramientas digitales están destinadas a dinamizar las actividades académicas y desde luego la calidad de la enseñanza. Esta herramienta permite que el estudiante pueda interactuar de forma directa con los contenidos, busque de la información lo que permite perfeccionar el perfil profesional.

La universidad no es la única depositaria de la información, tampoco la única capaz de difundirla, lo que conlleva un desafío y oportunidades para evidencia la calidad en el acceso de los estudiantes, en la formación universitaria en entornos significativamente interactivos, las posibilidades de utilizar las aplicaciones de

web 3.0 centrada en el análisis de datos, inteligencia artificial, información de calidad, utilización de las redes sociales, entre otros.

CONCLUSIONES

La inclusión es un concepto que hace referencia a la aplicación de la educación para que los ciudadanos puedan tener las mismas posibilidades y oportunidades para realizarse.

En el sistema de educación la inclusión está orientada a la accesibilidad de las personas con discapacidad y a los grupos vulnerables, en este sentido la inclusión digital permite reducir las asimetrías socioculturales y tecnológicas que en el proceso educativo esta diferencia puede ocasionar disparidad en el perfil profesional.

La planificación curricular de la carrera o programa determina las condiciones de implementación de los ambientes de aprendizaje, presenciales, virtuales o mixtos; las formas de interacción profesor-estudiante; el uso de convergencia de medios educativos.

La inclusión digital es un derecho plasmado en la Constitución y las leyes que se desprende de esta, por lo tanto las instituciones de educación superior deben impulsar el equipamiento con las tecnologías de información y comunicación con el fin de contribuir con lo que estipula la ley.

Ampliar la cobertura y conectividad es un aspecto fundamental para que los estudiantes puedan desarrollar competencias y habilidades digitales en la búsqueda y curación de contenidos para su uso crítico.

Las Tic con sus aplicaciones permiten a los estudiantes interactuar con los contenidos que están consultando, lo que constituye una base para la presentación y elaboración de nuevas propuestas para la transformación educativa.

Los resultados indican que el 77 % de la población estudiantil se conecta por celular, por lo que exponencialmente son utilizadas las plataformas, particularmente las que se encuentran alojadas en el móvil y desde luego las más utilizadas por los estudiantes universitarios.

La universidad incorporó una serie de capacitaciones entre las que se destacan las competencias digitales para la docencia y transformando la educación con Chat GPT y la inteligencia artificial desde cero. Este recurso ha permitido que los docentes de la institución estén altamente calificados para enfrentar los requerimientos de la educación virtual.

Finalmente, toda planificación se convierte en acciones estériles si no se cuenta con un personal idóneo y calificado con un buen perfil profesional en los nodos más importantes para que contribuyan significativamente a la visión institucional plasmada por los líderes en la Educación Superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benítez, H. (1 de mayo de 2021). *Ciudadanía Universitaria* (Boletín UNAN). https://cudi.edu.mx/primavera_2009/presentaciones/Anexo_impacto_de_TIC.pdf.

Boczkowski, P. (2006). *Digitalizar la noticia*. Manatíal.

Cabello, R. (5 de diciembre de 2014). *Reflexiones sobre la inclusión digital como modalidad de inclusión*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4796/ev.4796.pdf?

Comisión Europea. (2021). *Informe de la Comisión al Parlamento Europeo*. Annual Report on the Application of the EU. [commission.europa.eu: https://commission.europa.eu/system/files/2021-12/1_1_179442_ann_rep_en_0.pdf](https://commission.europa.eu/system/files/2021-12/1_1_179442_ann_rep_en_0.pdf)

Digital. (26 de enero de 2022). Digital 2022 Global Overview Report. <https://wearesocial.com/uk/blog/2022/01/digital-2022-another-year-of-bumper-growth-2/>

Fernández, R. (julio de 2022). *Statista*. <https://es.statista.com/estadisticas/1038171/numero-de-usuarios-activos-mensuales-de-instagram-en-el-mundo/#:~:text=La%20cifra%20de%20usuarios%20activos,los%20usuarios%20estimados%20para%202021> .

García, B. (2009). Gabinetes de comunicación online; claves para generar información corporativa en la red. *Revista de Comunicación Social*, 14-27.

Gómez, B. (7 de julio de 2015). *El consumidor ante la infoxicación en el discurso periodístico*. Universidad de Valladolid. <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/52598/48351>

Kliksberg, B., & Novacosvsky, I. (2015). biblioteca.virtual@unir.net <biblioteca.virtual@unir.net>; EPUB. <https://doi.org/biblioteca.virtual@unir.net> <biblioteca.virtual@unir.net>;

Leal, E. (30 de enero de 2008). <https://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v4n2-tello/305-1221-2-PB.pdf>

McLuhan, M. (1996). *Comprender los Medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Paidós .

Ministerio de Telecomunicaciones. (7 de diciembre de 2022). *Brecha Cero*. <https://brechacero.com/ecuador-lanzo-agenda-de-transformacion-digital-2025/>

ONU. (2018). Declaración sobre el progreso y desarrollo de lo social. ONU.

Ramos, Y. (10 de mayo de 2017). Implicaciones de la Infoxicación en los medios digitales. eprints.rclis.org: <http://eprints.rclis.org/32262/1/ENSAYO%20INFOXICACION.pdf>

Registro Oficial. (20 de octubre de 2008). *Constitución de la República*. https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-delEcuador_act_ene-2021.pdf

Registro Oficial. (02 de agosto de 2018). *Ley Orgánica de Educación superior*. <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>

Registro Oficial 459. (21 de mayo de 2021). *Ley Orgánica de Protección de Datos*. https://www.finanzaspopulares.gob.ec/wp-content/uploads/2021/07/ley_organica_de_proteccion_de_datos_personales.pdf

Registro Oficial 899. (9 de diciembre de 2016). *Código Orgánico de la Economía Social de los conocimientos, creatividad e innovación*. (s.e.).

Reglamento de Régimen Académico, Registro Oficial 473. (23 de abril de 2019). *Reglamento De Régimen Académico*. https://www.ces.gob.ec/lotaip/Anexos%20Generales/a3_Reformas/r.r.academico.pdf

Salaverría, R., & García, J. (junio de 2008). *La convergencia en los medios*

de comunicación: retos para el periodismo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2921399&orden=0&info=link>

Sandoval, L. (2012). *Tecnología, comunicación y ciudadanía.* En Sandoval, Tecnología, comunicación y ciudadanía. Buenos Aires.

Scolari, Carlos. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una tutoría de la comunidad digital.* En C. Scolari, *Hipermediaciones: elementos para una tutoría de la comunidad digital.* Gidisa.

Senplades. (2021). *Plan de Creación de Oportunidades. Secretaría Nacional de Planificación.* (s.e.).

Sunkel, G. (2010). *TIC para la educación en América Latina.* CEPAL.

Tecnológico de Monterrey. (8 de diciembre de 2023). *Iniciativa de inclusión digital.* <https://tec.mx/es/florecimiento-humano/inclusion-digital>

UNESCO. (18 de mayo de 2018). *Directivas para la inclusión digital.* <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion-todos/iniciativa-pearson/directivas>

CAPÍTULO XI. LA INCLUSIÓN LABORAL. CONSENSOS Y REALIDADES EN LA FRONTERA NORTE DE MÉXICO

María del Carmen Santos Fabelo

masantos@uacj.mx

<https://orcid.org/0000-0002-4329-6791>

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Irma Mayela Sánchez Rodríguez

mayelasanchez@prodigy.net.mx

<https://orcid.org/0009-0006-6698-7882>

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

María de los Ángeles López Nores

angeles.lopez@uacj.mx

<https://orcid.org/0000-0001-6833-4160>

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

RESUMEN

Introducción: Superar las barreras que obstaculizan la inclusión laboral de las personas con discapacidad es un tema contemporáneo. La investigación fue una primera aproximación al panorama existente en Ciudad Juárez, México. Materiales y métodos: Se empleó el método de investigación mixto. Se conformaron siete unidades de análisis y se contrastó de forma cruzada los hallazgos. Se analizaron estadísticas oficiales, se utilizó la observación, entrevistas y bitácoras. Resultados: Se logró conformar una panorámica general del fenómeno que evidencia su complejidad, así como las barreras y desafíos que subsisten. Se constató que las empresas con programas de inclusión laboral en Ciudad Juárez sólo cubren sus plantillas con el 0.94% de discapacitados lo que no se corresponde con la representación social de ese sector poblacional en edad laboral. Discusión: Los hallazgos son coincidentes con los de estudios realizados en otras latitudes, demostrándose que mientras que el consenso mundial, las políticas públicas y las estructuras creadas para romper barreras y desafíos son abundantes, los resultados hasta el presente son muy pocos. Conclusiones: Las personas en situación de discapacidad, con la formación adecuada y ubicadas en el lugar de trabajo correcto pueden ser tan productivas o incluso más que el resto de la población.

INTRODUCCIÓN

Una visión asistencialista hacia la discapacidad predominó en el mundo hasta la entrada del año 2000. Las personas con discapacidad (PcD) hasta ese momento

eran vistas como dependientes. El enfoque desde entonces evoluciona con la apreciación de las potencialidades de estas personas y el beneficio que, para ellos y la sociedad, significa brindarles el apoyo necesario para su inclusión laboral. Este nuevo rumbo transita lento al encontrar disímiles barreras mientras que la problemática presenta una tendencia hacia su agudización.

Las leyes no son suficientes para acrecentar la inclusión laboral de personas con discapacidad. La actitud de la sociedad en general es fundamental y en especial el sector laboral. Según la investigación *Actitudes frente a la vinculación laboral de personas con discapacidad*, en Latinoamérica hace mucho tiempo que se legislan normas al respecto, pero las condiciones de vida de esta población no han mejorado (Puin M, 2002).

La inclusión laboral de PcD es un proceso complejo pues intervienen diversos factores individuales y sociales para encausarla. En este sentido las necesidades de apoyo varían de una persona a otra. Son diferentes las características del medio familiar, las necesidades educativas especiales que puedan presentar la PcD, el entorno en que vive, los conflictos emocionales etc. Encontrar respuestas adecuadas para la inserción de los jóvenes con discapacidad al trabajo resulta una tarea ardua. Al respecto un estudio realizado en Cantabria España nos muestra el itinerario de un Centro de Educación Especial en ese lugar financiado por la Unión Europea. Los objetivos planteados, las fases de trabajo con los jóvenes y el seguimiento de estos, dan cuenta de la complejidad y arduo trabajo que entraña esta labor (Riaño Galán, García Ruíz, Rodríguez Martín, & Álvarez Arregui, 2016).

Aristizábal Gómez *et al.* (2021) señalan la importancia de los ajustes razonables que han de efectuarse por los empleadores para poder avanzar. Relatan la experiencia en Colombia, los aciertos y desaciertos que prevalecen en ese país. Demuestran cómo es posible llegar a un ambiente laboral beneficioso tanto para la empresa como para los trabajadores en situación de discapacidad.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023), actualmente existen 1 300 millones de PcD en el planeta. Ello significa que 1 de cada 6 personas presenta una discapacidad importante y estos seres humanos enfrentan muchas situaciones injustas. La discriminación en el acceso al empleo es una de las señaladas por este organismo.

Existen diversos organismos internacionales que trabajan en favor de la inclusión laboral de PcD. Conducen los esfuerzos de países afiliados en favor de superar las brechas y desafíos que están presentes en el mundo. Sin dudas son un fuerte aliado en el camino que queda por recorrer.

México ha venido mostrando interés en el asunto. Un decreto aprobado por la Comisión Permanente del Honorable Congreso de la Unión en el mes de julio del 2001 incorporó un tercer párrafo al artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que prohíbe de manera explícita la discriminación de las personas por tener capacidades diferentes. También en el

país se han promulgado diversas normas y creado numerosas estructuras para dar seguimiento a la inclusión laboral de PcD.

Ciudad Juárez está enclavada en una zona desértica de México, ubicada muy próxima a la frontera sur de los Estados Unidos de América. A pesar de su variado clima con temperaturas extremas durante el año es muy atractiva para la inversión extranjera, fundamentalmente norteamericana. En virtud de ello es muy fuerte la industria maquiladora en la que se basa en lo fundamental su economía. En estas empresas se concentra la mayor fuente de empleo para sus habitantes.

La ciudad se caracteriza por la prevalencia de condiciones de inseguridad. El crimen organizado, el tráfico y el consumo de drogas, las condiciones de marginalidad de ciertos sectores poblacionales entre otros factores adversos acrecientan la vulnerabilidad de las PcD, en especial para la búsqueda de empleo. Estas razones justifican estudiar la problemática para conocer ¿Cuál es la situación de inclusión laboral, que enfrentan las PcD en Ciudad Juárez?

El objetivo general de este artículo es identificar y describir las aristas que circundan la inclusión laboral de la población con discapacidad en Ciudad Juárez y conocer cuáles son las alternativas educativas y formativas de preparación para la vida laboral que se ofrecen a los jóvenes en esta situación. En tal sentido se identifican cuáles son algunas de las empresas que ofrecen programas de inserción laboral para las PcD. Describir cómo son las prácticas de inserción laboral en esas entidades permitió buscar referentes en otros actores.

El conocimiento del testimonio de los empleadores, de los padres de familia de los empleados en situación de discapacidad, de ellos mismos, de sus jefes inmediatos y compañeros de trabajo fue importante. Permitted aproximarse a los alcances de esta práctica, las áreas de oportunidad y los vacíos en su ejercicio real.

DESARROLLO

La investigación se realizó utilizando el enfoque mixto para obtener resultados más completos en el estudio. Además, resultaba ser muy oportuno para el estudio de la inclusión laboral en Ciudad Juárez, pues no fue encontrada ninguna bibliografía precedente al respecto. Además, en los momentos en que se realizó el estudio la ciudad no contaba con un censo o registro oficial del dominio público relativo al número de empresas con proyectos de inclusión laboral.

En tales circunstancias el muestreo por conveniencia fue la herramienta ideal para seleccionar la muestra de trabajo para esta investigación. Mediante la denominada “bola de nieve”, una fuente fue conduciendo a otra. De esa manera se tuvo acceso a las empresas y sujetos entrevistados.

La muestra se estructuró en siete unidades de análisis: I. Empresas, II. Centros de atención múltiple, III. Personas con discapacidad IV. Padres de familia VI.

Instituciones oficiales VI. Compañeros de trabajo de discapacitados y VII. Fuentes de información estadística. Se realizaron 58 entrevistas en el lugar de trabajo y/o en los ambientes naturales de los participantes. Se exploraron las prácticas, vivencias e información estadística de los diferentes actores involucrados.

Las herramientas utilizadas fueron la observación, construcción de bitácoras, estudio de documentos y realización de entrevistas. Los datos obtenidos fueron triangulados entre las unidades constituidas y fundamentados con información estatal, nacional e internacional. Los hallazgos se contrastaron con diversos estudios recientes publicados en revistas indexadas en las bases de datos de Redalyc, Scielo, Scopus, Dialnet y Redib.

Procedimientos:

- Identificación de las organizaciones mundiales y nacionales que contribuyen a encausar consensos sobre la inclusión laboral de PcD y el estudio de la labor que realizan para obtener el enfoque contemporáneo del tema objeto de estudio.
- Estudio de los resultados del censo de población y viviendas de México del año 2020 en cuanto a las PcD. Se extrajeron los datos de interés locales referidos a la población del objeto de estudio.
- Selección aleatoria de un grupo de empresas para constatar el índice de participación de empleados en situación de discapacidad con relación al total de trabajadores de sus plantillas. Ello permitió realizar comparaciones con el peso que ese sector poblacional en edad laboral tiene en la sociedad de acuerdo con el censo de población.
- Entrevistas con los jefes inmediatos de empleados con discapacidad en dos empresas diferentes a los cuales se le entrevistó mediante un cuestionario que permitiera medir la percepción que tienen al respecto sobre la inclusión de estos trabajadores.
- Entrevistas a compañeros de labor de trabajadores en situación de discapacidad a los que se cuestionó sobre aspectos básicos de la inserción de estos en sus entidades.
- Entrevistas a trabajadores en situación de discapacidad para conocer aspectos puntuales sobre su situación particular.
- Encuestas a directivos de empresas para conocer su apreciación sobre la inclusión laboral de PcD, la situación actual en su entidad y las proyecciones futuras.
- Estudio de la concepción de los Centros de Atención Múltiple en cuanto a su trabajo para preparar a jóvenes con discapacidad para el empleo. Se visitaron varios para conocer de sus experiencias.
- Encuentros con padres de PcD para conocer sus criterios integrales

respecto a la inclusión laboral de sus hijos.

- Consultas a instituciones importantes relacionadas con la inclusión laboral a fin de conocer como impactan en el proceso.
- Consultas de diversas fuentes de bibliografía científica reciente, para contrastar los hallazgos con la situación en lugares foráneos, no pudiéndose realizar lo mismo con estudios locales al no existir estos.

Enfoque contemporáneo de organizacionales mundiales y nacionales

Diversos organismos mundiales trabajan en favor de la inclusión laboral de personas con discapacidad. Entre las más importantes se encuentran la ONU, la OIT, la UNESCO, la UNICEF y la OMS. En México se han constituido varias estructuras organizacionales para apoyar el trabajo de la inclusión laboral de PcD. El Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONADIS) tiene como propósito promover los derechos humanos. Vela por la plena inclusión de las personas con discapacidad. Establece políticas públicas que garanticen su participación en todos los ámbitos de la vida (CONADIS, 2021).

El Consejo Nacional de Población (CONAPO) es otro organismo cuya política es asegurar que la sociedad mexicana sea partícipe de manera justa y equitativa de todos los beneficios del desarrollo económico y social del país. De igual manera El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), es una entidad del Estado regida y creada por la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación; garantizar la igualdad y los derechos fundamentales que dicta la Constitución. (CONAPRED, 2019).

Resultados del censo de población y viviendas de México en el año 2020 sobre discapacitados

Con el fin de utilizar adecuadamente en la investigación los resultados del Censo de Población y Viviendas efectuado en México en el año 2020, se efectuaron varias consultas previas sobre el significado de los indicadores referidos a la discapacidad. En tal sentido se estudiaron criterios del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) sobre las personas que deben considerarse en situación de discapacidad (CONEVAL, 2021). Además, se revisaron las aclaraciones de la INEGI sobre el significado de los indicadores (INEGI, 2021a).

La Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo efectuada en Ginebra, Suiza el 6 de junio de 1973, adoptó el convenio sobre la edad mínima de admisión al empleo que quedó fijada en 15 años. México es dignatario de ese acuerdo. Teniendo en cuenta esa edad mínima y considerando como máxima la de 59 años en que las personas se encuentran en posibilidades de trabajar presentamos la información que nos ofrece el censo de población

y viviendas (INEGI, 2021 b) efectuado en el año 2020 atemperado a las condiciones expuestas (Tabla 1). El objetivo es poder contrastar la cantidad de PcD en ese rango de edad con la oferta de empleo en Ciudad Juárez para ese sector poblacional que veremos más adelante.

Tabla 1 Población con discapacidad en edad laboral en Ciudad Juárez por grupos quinquenales de edad

Grupos Quinquenales de Edad	Población Total	Sin Especificar Situación de Discapacidad *	Población Sondeada Sobre Discapacidad	Población con Discapacidad ^b	% de Población Sondeada con Discapacidad	Población sin Discapacidad o con limitaciones	% de Población Sondeada sin Discapacidad
15-19 años	138 623	84	138 539	2 868	2.1	135 671	97.9
20-24 años	135 291	97	135 194	2 717	2.0	132 477	98.0
25-29 años	125 741	103	125 638	2 343	1.9	123 295	98.1
30-34 años	113 630	109	113 521	2 314	2.0	111 207	98.0
35-39 años	111 538	92	111 446	2 385	2.1	109 061	97.9
40-44 años	108 859	99	108 760	3 135	2.9	105 625	97.1
45-49 años	106 145	83	106 062	4 281	4.0	101 781	96.0
50-54 años	88 659	75	88 584	5 256	5.9	83 328	94.1
55-59 años	64 195	55	64 140	5 054	7.9	59 086	92.1
TOTALES	992 681	797	991 884	30 353	3.1	961 531	96.9

Fuente: Elaboración en base a extractos de los resultados del Censo de Población y Viviendas 2020. Tabulados del cuestionario básico (INEGI, 2021). (<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Tabulados>)

Notas: a En los resultados del censo aparece como: No especificado b En los resultados del censo aparece como: Con discapacidad según actividad cotidiana que realiza con mucha dificultad o no puede realizarla

El empleo de discapacitados en las empresas muestreadas

Se utilizó una muestra de 10 empresas para constatar la proporción de personal discapacitado en sus plantillas de trabajadores. Pertenecen al sector del comercio, así como a franquicias extranjeras, actividad hotelera, maquiladoras, supermercados y una oficina de gobierno. Con apego al principio de confidencialidad y para garantizar la privacidad de las fuentes, se le asignaron claves de identificación en sustitución de sus nombres reales. El orden de asignación de las claves no tiene significado en cuanto a importancia o preferencia por una u otra, simplemente se fueron estipulando conforme se realizaron las entrevistas. Se determinaron las claves E01, E02 y así sucesivamente hasta la clave E10.

La empresa E01 perteneciente al sector comercio tiene 120 empleados de los cuales uno de ellos está en situación de discapacidad lo que representa el 0,83 % de su plantilla laboral. La empresa E02 corresponde al ramo de las franquicias extranjeras y no proporciona datos de la plantilla laboral debido a que, hasta el momento, por política de la compañía no se contratan personas en situación de discapacidad. Otra franquicia es la E09 donde uno de sus 55 empleados está en situación de discapacidad, es decir, el 1,82 %.

Las empresas E03, E04, E05 y la E10 pertenecen al gremio de la industria maquiladora. La E03 tiene 4 200 empleados y 37 de ellos son empleados en

situación de discapacidad (EcD) representando el 0,88 % del total; la E04 tiene 3000 trabajadores y 26 de ellos cursan con algún tipo de discapacidad lo que representa un 0,87 %; la E05 con 8,000 trabajadores y 47 EcD que representan únicamente el 0,59 %. Por último, en el grupo de maquiladoras la empresa E10 tiene el 0,47 % de sus contrataciones para personas con discapacidad (PcD) (20 de 4 300 empleados).

Con la clave E06 se tiene un hotel de la localidad con 62 empleados y dos de ellos son EcD los cuales fueron vinculados a través del CAM laboral, esto representa el 3,23 % y la convierte en la empresa con mayor porcentaje de representación en su plantilla; una oficina de gobierno municipal con la clave E07 fue visitada debido a que estaba ofertando un programa de contrataciones exclusivamente para personas en situación de discapacidad motriz, al momento de la entrevista aún era un proyecto a mediano plazo y no se contaba con datos de la plantilla laboral de dicha oficina.

La empresa de la muestra con mayor número de trabajadores resultó ser una cadena de supermercados (E08) que agrupa un total de 13 000 trabajadores entre los cuales figuran 149 con discapacidad. Si bien es la empresa de la muestra con más discapacitados en su plantilla, estos solo alcanzan el 1,15 % de los trabajadores. No obstante, es una de las organizaciones con las que mayormente se trabaja en los programas de prácticas laborales y contrataciones gestionados por los Centros de Atención Múltiple.

En la tabla 2 se puede apreciar el resumen de los datos aportados por la investigación en las empresas de la muestra. Los datos se agrupan en orden ascendente por el % de discapacitados en sus plantillas a los efectos de desechar aquellos cuyos resultados consideramos son atípicos.

Tabla 2 Porcentaje de representación de empleados en situación de discapacidad respecto a la plantilla total de la muestra

Clave Empresa	Ramo	Total Empleados	Total Empleados con Discapacidad	%
E02 (*)	Franquicia	Sin dato	No contrata	0.00
E07 (*)	Gobierno	Sin dato	Sin dato	0.00
E10	Maquiladora	4,300	20	0.47
E05	Maquiladora	8,000	47	0.59
E01	Comercio	120	1	0.83
E04	Maquiladora	3,000	26	0.87
E03	Maquiladora	4,200	37	0.88
E08	Supermercado	13,000	149	1.15
E09	Franquicia	55	1	1.82
E06 (*)	Hotel	62	2	3.23
Totales (* No se incluyen por ser atípicas)		32,675	281	0.86

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recopilados en las empresas

El dato más significativo es que en las empresas muestreadas solo el 0,86 % de los trabajadores son discapacitados, mientras que la población en edad laboral en la misma ciudad donde estas se encuentran asciende al 3,1 % como fue observado en la tabla 1.

Entrevistas a los jefes inmediatos de trabajadores con discapacidad (TcD)

El jefe inmediato de los TcD es un actor fundamental en el proceso de inserción laboral. Es él quien recibe al empleado, lo capacita y da seguimiento diario a su desempeño en el trabajo. Por esa razón se exploró brevemente la percepción que tienen de acuerdo con su experiencia. Los jefes inmediatos que se entrevistaron tenían a su cargo entre uno y cuatro empleados con discapacidad y la mayoría de ellos mencionó tener experiencia en esa actividad de entre cinco y siete años. Se entrevistaron a cinco en dos empresas diferentes. De ellos dos con cargo de jefes de grupo, dos supervisores y un gerente de recursos humanos. Se identificaron con las claves JI1, JI2, JI3, JI4 y JI5 (Tabla 3). Un balance general del resultado de estas entrevistas muestra una visión positiva hacia la práctica de la inclusión laboral y abogan por su desarrollo, por los beneficios que implica para todos.

Tabla 3 Resultados de entrevistas a jefes inmediatos

Pregunta	J11 Jefe de Grupo	J12 Jefe de Grupo	J13 Supervisor	J14 Gerente RH	J15 Supervisor
Número de empleados con discapacidad que tiene a su cargo	2	1	1	4	1
Cantidad de años de trabajo con empleados con discapacidad	7	1	5	2.5	6
En general ¿cómo es el desempeño de los empleados con discapacidad?	Muy bueno	Muy bueno	Muy bueno	Muy bueno	Muy bueno
¿Cómo ha sido su experiencia de trabajar con empleados con discapacidad? ¿Ha sido difícil, fácil, por qué?	Muy buena	Fácil	Al principio difícil, ya no	Sorprendente	Muy buena
¿Qué valores considera usted que ha desarrollado en el personal (que no tenía o no practicaba y ahora sí) debido a la convivencia con personas con discapacidad?	Confianza	Respeto	Comprensión, paciencia	Inclusión, respeto	Amabilidad, respeto
¿Cuál es el impacto que usted ha observado en el personal de la empresa (empleados, directivos, proveedores, etc. En el ejercicio de esta práctica?	Han generado confianza, nos han enseñado	Se les apoya, ya los ven normales	Buen ambiente	Respeto, inclusión, desarrollo de habilidades para trabajar con personas con discapacidad	Buen ambiente
¿Recomendaría usted a otras empresas que abrieran programas de inclusión laboral? ¿Sí, no, por qué?	Sí	Sí, siempre que no hay riesgo para la persona	Sí	No respondió	Sí, son muy responsables en su trabajo
¿Qué le recomendaría a su empresa para mejorar los resultados del programa de inclusión laboral dentro de la organización?	Abrir más estaciones de trabajo	Que no se detenga el proyecto	Seguimiento a los empleados con discapacidad	Capacitar y concientizar a los gerentes	Contratar más discapacitados. Son trabajadores muy responsables.

Fuente: Elaboración propia a partir de bitácoras de las entrevistas a jefes inmediatos

Entrevistas a los compañeros de labor de trabajadores discapacitados

Se realizó una entrevista a tres compañeros de trabajo de PcD en distintos ámbitos laborales. Ante la pregunta ¿Cómo es su relación con los compañeros que tienen alguna discapacidad? Los tres respondieron que la relación es buena. Uno de ellos añadió “Cuando entré ella fue la que me enseñó” y otro manifestó que hay comunicación y apoyo.

Interrogados sobre ¿Cómo ha sido su experiencia de trabajar con PcD? ¿Ha sido difícil? ¿Fácil? 3 ¿Por qué? Los tres trabajadores respondieron que fácil. Uno de ellos agregó “yo pensaba que una persona discapacitada no podía hacer nada” y otro dijo. “Al principio sí sentí dudas, pero después, bonita, armonía, fácil, son obedientes, no son groseras”

Se les preguntó ¿Qué valores considera usted que ha desarrollado en lo personal (que no tenía o no practicaba y ahora sí) debido a la convivencia con personas con discapacidad? Todos respondieron que paciencia. Dos agregaron respeto y uno confianza y compañerismo.

Interrogados sobre ¿Cómo consideran el desempeño de los trabajadores discapacitados los tres respondieron que bueno? Uno agregó que trabajan mejor que los demás y otro expresó “A pesar de que tienen su enfermedad, pero son personas obedientes sin malicia”.

Entrevistas a los empleados en situación de discapacidad

Se tomó una muestra de cinco empleados con discapacidad en dos de las 10 empresas visitadas. Les fue asignado un código de identificación: ED1, ED2 hasta ED5. Fueron cuatro hombres y una mujer.

En cuanto al nivel de estudios uno de ellos se identificó sin estudios, uno tenía primaria incompleta, dos con secundaria terminada y uno había cursado tres semestres de la carrera de psicología. En todos los casos el nivel de puesto era de operador o en área de limpieza. Respecto a la antigüedad en la empresa el trabajador ED1 tiene diez años laborando, el resto tiene entre un año y medio y dos años. Cuando se les preguntó ¿le gusta su trabajo? todos dijeron que sí y uno de ellos mencionó “me encanta”. También se les preguntó ¿Cómo se siente en este trabajo?, de las opciones de respuesta presentadas dos dijeron sentirse contento, satisfecho, útil, aceptado y seguro pero un 60% (3) mencionaron sentirse en ocasiones incómodo, rechazado o excluido. Esto debe ser un “foco rojo” para las empresas; muestra de que abrir la puerta no es suficiente, debe haber un profundo trabajo interno de información, sensibilización y desarrollo humano.

En cuanto a la relación con el jefe inmediato el 60% eligió la respuesta: Excelente, tiene un plan de vida y desarrollo para mí; el 20% la consideró muy buena, me respeta, motiva y promueve la convivencia; solamente uno de ellos la consideró regular, solo habla de trabajo, no se interesa por mí, no me motiva. El 100 % de ellos consideró las relaciones con sus compañeros como excelentes, se muestran comprensivos, cuento con ellos cuando los necesito. Con este referente, se entiende que la inclusión laboral es una práctica que beneficia a todos los actores involucrados, pero para asegurar un proceso de inserción exitoso, especialmente para los postulantes, éstos deben haber recibido la educación y capacitación acordes a las exigencias del mercado laboral actual.

Opiniones de directivos de empresas sobre la inclusión laboral

Se muestreó la percepción u opinión que algunas empresas de la localidad tienen respecto al tema de la inclusión laboral. A tales efectos se encuestaron 10 directivos de igual número de entidades seleccionadas. En estas empresas la que más tiempo lleva contratando PcD no supera los 10 años. Hay 9 de ellas que han contratado PcD y consideran que los mismos tienen posibilidades de crecimiento en su puesto de trabajo o en otros. Se muestra a continuación los resultados de cada uno de los cuestionamientos realizados:

¿Su empresa cuenta actualmente, o a futuro, con proyectos que favorezcan y/o promuevan el incremento en la inclusión laboral y social dentro de la misma?

Solamente el directivo de una empresa respondió afirmativamente, otro refirió la existencia de una meta de tener el 5% de empleados con discapacidad, otro dijo tener interés en el tema. Las respuestas del resto indican que sus entidades no cuentan actualmente con proyectos concretos y tampoco a futuro plazo.

Según su experiencia. ¿Cuáles han sido los resultados de la práctica de su empresa respecto a la contratación de personas con discapacidad?

Con excepción del directivo de una empresa que nunca ha contratado trabajadores en situación de discapacidad en las nueve restantes consideran la experiencia como positiva expresándose las siguientes opiniones: “Es gratificante brindar apoyo a las personas”, “han mejorado mucho sus habilidades sociales”, “son muy responsables”, “son buenos trabajando”, “tienen gran potencial”.

¿Considera usted que la empresa (directivos, gerentes, supervisores, empleados en general, etc.) cuentan con la información adecuada respecto al tema de discapacidad?

Con excepción de los directivos de dos empresas que expresaron el trabajo que realizan en materia de información sobre discapacidad en el resto se aprecia que existe desinformación o desconocimiento al respecto.

Los centros de atención múltiple

Fueron visitados un total de siete Centros de Atención Múltiple de la localidad. Este tipo de centros tienen como una de sus misiones preparar a los jóvenes en situación de discapacidad para insertarlos en el mundo laboral. A partir de la información recopilada pudimos construir un itinerario del funcionamiento que mostramos seguidamente.

En Ciudad Juárez inició en el año 2006 el programa denominado “Modelo de Integración Laboral en Ambientes Reales de Trabajo (MILART). Este es un proyecto de inserción laboral en el cual, durante la primera fase, los jóvenes ingresan a un esquema llamado “Programa de Formación Laboral” (PFL). Ese programa se instruye en los llamados Centros de atención integral (CAM). Aquí reciben ocho módulos que buscan desarrollar las habilidades propias para una adecuada interacción en el ámbito laboral con el apoyo de un equipo técnico.

Este puede estar conformado por un médico general, un psicólogo, un trabajador social, un maestro de comunicación y un terapeuta físico; los alumnos se capacitan considerando sus fortalezas y necesidades.

Una vez concluida satisfactoriamente esta primera etapa, los alumnos avanzan al proyecto MILART. En esta segunda etapa, los CAM tienen la facultad de buscar empresas cercanas al centro educativo para mayor accesibilidad; que estén dispuestas a permitir a los jóvenes demostrar de manera práctica todo lo aprendido en la primera fase. Se forman cuadrillas de hasta 10 jóvenes por centro de trabajo, supervisadas y acompañadas en todo momento por un maestro coordinador.

En esta etapa del proyecto no hay obligación de remuneración alguna. El simple hecho de que la empresa abra sus puertas y les dé la oportunidad de “vivir” la dinámica real del mundo laboral, permite a los jóvenes fortalecer su formación y propicia la autonomía, seguridad y auto concepto de una manera invaluable. Durante el tiempo de las prácticas, algunos jóvenes logran adaptarse satisfactoriamente a la dinámica laboral y son sujetos de una oferta de trabajo. Son contratados por las empresas participantes bajo todos los lineamientos legales que marca la Ley Federal del Trabajo. También cabe agregar que son pocos los beneficiados en ese sentido.

Técnicamente, el tiempo máximo de permanencia en este programa es de cuatro años y/o haber cumplido los 24 años. Cuando una de estas premisas se presenta, es momento de tomar una difícil decisión. El centro escolar se ve obligado a “graduar” a estos jóvenes, toda vez que, debido a su condición, no alcanzaron los estándares requeridos para participar en el programa MILART. Al no ser sujetos del área laboral y rebasar los tiempos estipulados, son enviados a casa con un “Proyecto de integración familiar” (PIF).

Este proyecto consiste en una rutina de actividades en el hogar, estableciendo horarios y tareas, que le permitan al joven consolidar los hábitos necesarios para su propia autonomía dentro y fuera del hogar. El programa marca un seguimiento en casa por parte del CAM dos veces por semana, por un tiempo razonable que es abierto, no establecido, según se requiera por parte de los padres. Cabe mencionar que, en muchos de los casos, los padres no están preparados para llevar a cabo estos programas debido a su bajo nivel académico, a la obligación de atender a los demás hijos, trabajar, proveer alimentación y demás responsabilidades propias del papel paterno.

En Ciudad Juárez, concluir la educación básica, es requisito indispensable para acceder a un puesto de nivel operativo o de trabajo general en cualquier empresa del sector público o privado. En ese sentido, no es difícil predecir el futuro laboral de este grupo, con un panorama tan desalentador. Se podría afirmar que los actores en el proceso educativo tienen una gran deuda con este colectivo, si al final de dicho proceso, no se logra que los jóvenes en situación de discapacidad sean miembros activos de su sociedad.

Este proyecto es una buena alternativa para continuar su formación y algunos de ellos son beneficiados con una contratación que, en otras circunstancias, tal vez no se daría si lo intentaran de manera independiente al CAM y sin haber pasado por el entrenamiento que éstos ofrecen. Algunos de los directivos entrevistados de los CAM, coinciden en que las empresas no tienen la cultura de trabajar con personas que tienen ciertas limitaciones en su actividad y no los aceptan

La realidad en Ciudad Juárez es que, para los jóvenes con discapacidades leves o moderadas, la formación educativa no es la que exige el mundo laboral y para aquellos que cursan con una discapacidad más severa o profunda, ésta es mucho más oscura y excluyente. Se ha constatado empíricamente la escasa opción educativa y de rehabilitación que hay para ellos una vez que salen del ámbito educativo formal.

Entrevistas a los padres de familia de discapacitados

Se entrevistaron 11 padres de familia, todos con hijos en formación laboral en los CAM. Las edades de los hijos de los padres entrevistados fluctúan entre los 18 y los 28 años. Tres de ellos presentan Síndrome de Down, cuatro con autismo en diferentes niveles, uno con microcefalia, dos con discapacidad intelectual y uno con retraso psicomotor leve. En su mayoría, los ahora jóvenes han transcurrido su vida escolar desde sus primeros años hasta el momento actual, en alguno o en varios de los centros de atención múltiple. Son muy pocos los casos en los que el alumno fue integrado a algunos grados de la educación primaria en la escuela regular, regresando nuevamente al CAM para su formación laboral.

Se les preguntó: ¿Cuáles son los principales obstáculos que el usuario y su familia/tutores han encontrado durante su vida escolar?, obteniendo como respuestas: maltrato; falta de información (ignorancia); actitud negativa y poca sensibilización. Además, falta de preparación de los maestros; discriminación; falta de recursos en las instituciones; poco apoyo a las escuelas y falta de atención; burlas de los compañeros.

También se les pidió a los padres de familia mencionar las fortalezas y/o habilidades observadas en sus hijos. Los identificaron como: tenaces, metódicos, perseverantes, meticulosos, ordenados, disciplinados. También como responsables, entusiastas, obedientes, respetuosos y sociables.

Respecto a los programas de formación laboral en su mayoría los jóvenes tenían en promedio tres años dentro del programa de prácticas en las empresas, tiempo durante el cual no han recibido ningún tipo de remuneración económica, con excepción de dos de ellos. Hasta el momento de la entrevista, solo uno de ellos era sujeto de una próxima contratación. No obstante, la madre no lo ha permitido para evitar que la joven pierda su derecho a la pensión vitalicia que el Instituto Mexicano del Seguro Social le otorgaría al momento de fallecer la madre.

Un aspecto importante que se debe resaltar, son los cambios en las habilidades socio adaptativas que los jóvenes han mostrado después de estar asignados a las

prácticas en los centros de trabajo. Los padres mencionan aspectos como: madurez, más trabajador, disminuyó su hiperactividad, mejoró su lenguaje y comunicación, independencia, responsabilidad, puntualidad, más sociable, movilidad en el transporte público, entre otras. Con relación a los principales obstáculos que han encontrado durante el proceso de inclusión laboral, los padres mencionan situaciones de dependencia del discapacitado hacia la familia o alguno de sus miembros. También, la falta de comunicación debida a su discapacidad, miedo de la madre y/o padre a dejarlos solos, bromas, discriminación, entre otros. Algunos también consideran no haber tenido ningún obstáculo durante el proceso.

Una pregunta trascendente fue, ¿Cómo visualiza en el futuro la situación laboral de su hijo? Las respuestas fueron variadas: estático; incierto, no sé qué hacer; que reciba pago por su trabajo; laborando, siendo autosuficiente; desarrollando totalmente sus habilidades. También señalaron integrado a algún centro de trabajo o mejor; con un negocio familiar. Tal vez algunas de las expresiones fueron más bien el deseo ferviente de una madre y no una realidad próxima a suceder.

Por último, se les dio la oportunidad de dejar algún comentario, sugerencia y/o aportación final de las cuales se obtuvieron respuestas como: “a la sociedad que no tengan miedo de tratarlos”, “respeto”, “sensibilización”, “no discriminación”. También dijeron “Preparar a los maestros”; “incluirlos en la escuela regular”; “apoyo en sus necesidades”; “más trabajo para los jóvenes en situación de discapacidad”; “reforma a la ley del instituto mexicano del seguro social”. También solicitan apoyo, recursos y capacitación para los CAM. Señalan al programa como insuficiente.

Indagación en instituciones fundamentales de control y apoyo

EL servicio de administración tributaria (SAT)

Los estímulos fiscales (EF) son deducciones aplicables a los contribuyentes que contratan personas en situación de discapacidad en sus empresas. Este mecanismo está establecido en México. El objetivo de este instrumento es que el patrón, sea persona física o moral, pague menos impuestos por el simple hecho de contratar PcD. En entrevista con personal del SAT se evidenció que esta institución no presenta algún indicador o registro para medir dicho impacto. Sin embargo, es evidente que los resultados de la implementación de estímulos fiscales no son los esperados.

El Instituto Mexicano de seguro social (IMSS)

Es función del IMSS emitir los certificados de discapacidad que avalan oficialmente la existencia de una discapacidad en un trabajador. En la investigación se constató que tampoco esta institución mide el impacto de la política de inclusión laboral de discapacitados. No tienen habilitada ninguna opción de registro o identificación de si “X” trabajador cursa con algún tipo de discapacidad. Por tanto, desconocen

que porcentaje de los trabajadores económica y oficialmente activos corresponde al colectivo de personas en situación de discapacidad. Un dato que verdaderamente se necesita conocer para mejorar y proponer las iniciativas y proyectos a futuro en ese terreno.

La Asociación de maquiladoras, A.C (AMAC- Index Juárez)

La industria maquiladora enclavada en Ciudad Juárez es la principal fuente generadora de empleo en la región, pues acoge el 67% de los trabajadores. Sin embargo, únicamente el 13% de las aproximadamente 321 plantas establecidas en la localidad cuenta con programas de inclusión. La puerta ha sido abierta un poco más pero no es suficiente; hace falta que los líderes en la industria demuestren más interés al respecto. Se intentó tener una entrevista personal con la presidencia del grupo INDEX quien representa a todo el gremio maquilador en la ciudad. Desafortunadamente en los dos años que duró esta investigación ninguno de los dos presidentes que estuvieron al mando en dos diferentes periodos, tuvo el espacio para una charla exploratoria. Ello hubiera posibilitado conocer los planes a futuro que ésta industria tendría.

La investigación dejó la percepción de la existencia de consenso mundial en cuanto a la voluntad de impulsar la inclusión laboral para PcD. Son muchas las estructuras organizativas creadas para encausar esa aspiración, también los son la promulgación de normas, acuerdos y consensos. Sin embargo, dichas acciones son contrastantes con los resultados concretos que son pocos. Las investigaciones de campo son escasas, la mayor parte de la literatura científica se basa en revisiones bibliográficas. Se dedican insuficientes esfuerzos para constatar directamente con los sujetos implicados lo que está sucediendo y como resolver concretamente los problemas. Se necesita hacer más visible la realidad para agilizar el avance que está resultando muy lento.

El estudio demuestra que no existe correspondencia entre el peso relativo que los discapacitados en edad laboral ocupan en la sociedad juarensis (3.1%) y la participación de estos dentro de las plantillas de trabajadores contratados (0.86%). Se evidenció que las oportunidades de obtener un empleo continúan siendo mucho más favorables para las personas sin discapacidad. Desafortunadamente no se encontraron estudios locales sobre el tema, pero los hallazgos de la falta de equidad, sus causas y el panorama circundante no difieren sustancialmente de lo que ocurre en escenarios foráneos, tanto en el plano nacional como extranjero.

Se observa que la inclusión laboral de personas con algún tipo de discapacidad es una práctica relativamente nueva. De las empresas encuestadas, la que mayor tiempo lleva contratando personas de este colectivo tiene 10 años con esta experiencia. También se puede observar que todavía los procesos de inclusión laboral son prematuros; aun cuando algunas empresas están dando la oportunidad a este tipo de trabajadores, todavía no existen programas sólidos que avizoren un futuro estable y próspero; la mayoría de sus representantes menciona no tener

programas establecidos a futuro para incrementar esta práctica, no obstante, casi todos reconocen que los resultados obtenidos de un ejercicio de inclusión laboral son satisfactorios o muy satisfactorios para ambas partes. Así mismo, se observó que no es suficiente la información que las empresas tienen y/o difunden dentro de las mismas en el tema de la discapacidad.

La inclusión laboral para PcD supone la equiparación de oportunidades de acceso al empleo en la sociedad. Al respecto Vargas & Sánchez (2021) señalan “Surge un antagonismo visible entre el avance en normas y leyes para beneficio de las personas con discapacidad y la falta de sensibilidad y compromiso humano, un aspecto social hablado, pero no practicado pág.14”. En igual sentido se pronuncian Gomez & Peñaranda (2019) cuando valoran que las acciones de los organismos internacionales a favor de la inclusión laboral encuentran limitaciones en su práctica barreras físicas, culturales y actitudinales.

Para Espinoza & Gallegos (2018) en Ecuador el Gobierno se ha ocupado de fomentar programas masivos de acceso. En ello coincide Imacaña & Villacrés (2022) que reconocen que el estado ha trabajado en políticas públicas para favorecer el empleo de los discapacitados, pero son muy pocas las personas en esta condición que están laboralmente activas. Agregan que se carece de mecanismos adecuados para la inserción laboral. Coincidente con esta posiciones Ramírez & Caldera (2018) refiere que, en Guanajuato, México la inclusión laboral es mínima a pesar de las estructuras creadas a nivel Federal y Estatal con este propósito.

En Colombia Arcos *et al.* (2018) refieren las pocas oportunidades reales existentes para estas personas a pesar de existir todo un arsenal de herramientas jurídicas y económicas para ello. En Costa Rica según Canossa Montes de Oca (2020) han sido promulgadas legislaciones específicas, pero no se logran resultados tangibles. Para Díaz *et al.* (2021) “las cuotas de contratación tampoco parecen colaborar lo suficiente al objetivo de la inclusión laboral en la gran mayoría de los países” (p. 11).

Hay rechazo encubierto a emplear una mayor proporción de discapacitados. En ello influye el desconocimiento de los empleadores, pero también incentivos fiscales, el rol de la familia, las políticas públicas y otros factores. Aristizábal Gómez *et al.* (2021) señalan “el desconocimiento ante la discapacidad; la falta de capacitación al sector empresarial sobre cómo adecuar su empresa de forma inclusiva; poca humanidad frente a seres humanos que llegan a ser vistos como cargas o inútiles” (p. 11).

Por los resultados de las entrevistas se puede inferir que impera aquella visión asistencialista del siglo anterior. Muchas expresiones indican que la discapacidad es vista como una enfermedad. Ello es el reflejo del vacío que aún existe en cuanto a educación, información y actualización en materia de discapacidad e inclusión.

El estudio demostró que los discapacitados que acceden al empleo poseen cualidades y valores semejantes a los del resto de los trabajadores. Logran empatía

y reconocimiento frente a sus directivos, jefes inmediatos y compañeros de trabajo, los cuales recomiendan abrir más programas de inclusión en sus propias empresas y en otras. Los discapacitados que están laborando sienten un nivel de realización personal que no logran fuera del trabajo. La práctica de la inclusión laboral beneficia a todos los actores involucrados como se expresa en Pérez *et al.* (2022):

Los procesos de inclusión laboral permiten el fortalecimiento de la autoestima, la autonomía, las habilidades sociales, entre otras, que favorecen el mejoramiento de la calidad de vida de las personas en condición de discapacidad; no obstante, estos procesos al no ser optimizados de manera adecuada pueden generar efectos adversos en dicha población. (p. 15)

Flores & Alava (2020) refieren que ciertamente una pensión puede ayudar solventar necesidades, pero una política inclusiva genera mejores beneficios para el individuo, la familia y la sociedad. Agrega que es necesario el control para el cumplimiento pleno de las normativas para este propósito. Ese aspecto es el que evidentemente necesita mayor encausamiento.

El estudio demuestra que seleccionar a las PcD para ser empleados por lo que puedan aportar y no por sus características físicas constituye un beneficio para la empresa. Genera un entorno donde sus empleados se sienten seguros y motivados. Experimentan sentido de pertenencia y se esfuerzan por obtener mejores resultados.

Los jefes primarios, aquellos a los cuales están subordinados directamente los trabajadores discapacitados exteriorizan una opinión muy positiva sobre las funciones laborales de estos. Manifiestan como incluso han transformado los valores de ellos mismos en temas tan importantes como el respeto, la confianza y la amabilidad. Reconocen el impacto generado en todo el personal que trabaja en la empresa o se relacionan con la misma. Las apreciaciones de estos dirigentes son muy importantes para transformar la realidad, pues influyen y son determinantes en las decisiones de los directivos y a su vez de las estructuras superiores de dirección empresarial.

La práctica de la inclusión laboral de PcD es relativamente nueva en las empresas muestreadas para la investigación. Sus directivos tienen una favorable opinión sobre la misma, pero aún en la organización en que dirigen se carecen de programas a largo plazo y consolidados sobre este fin. Diferente es el caso de la Universidad de Manabí en Ecuador, es un buen ejemplo donde se da espacio a los discapacitados en diferentes profesiones y oficios creándose condiciones para ello con seguimiento puntual según (Briones & Román, 2020).

Es interesante como la familia ve el problema de la discapacidad y su relación con el empleo. Por un lado, reconocen que existen muchos obstáculos entre los que figuran el maltrato, la falta de información sobre las potencialidades de sus hijos y el desconocimiento de cómo abordar la problemática. Por otro lado, la familia observa fortalezas que no son debidamente aprovechadas tales como

la disciplina, responsabilidad, entusiasmo, actitud para trabajar, cooperativos. Esperan de la sociedad que no haya miedo a trabajar con ellos, solicitan respeto, que no haya discriminación, que existan más espacios inclusivos.

Los Centros de Atención Múltiple han sido una opción que ha contribuido a la formación para el trabajo a educandos con discapacidad. Pero en muchas ocasiones se alarga el tiempo de permanencia en los mismos debido a razones de edad para comenzar sus prácticas, no existiendo programas intermedios que permitan aprovechar esos periodos. En otros casos se dificulta el acceso a estas instituciones por carencia de infraestructura fundamentalmente de transporte.

Es necesario un proyecto ambicioso encaminado a generar un cambio cultural en materia de discapacidad; políticas públicas que aseguren una verdadera inclusión educativa de calidad que deben estar acompañadas de un debido seguimiento de cumplimiento. Además, un proceso formativo que les de las habilidades socio adaptativas indispensables para encajar y sobrevivir en un mundo laboral por demás cruel y exigente. Está comprobado que cuando se ha brindado la oportunidad de trabajo a este colectivo, han demostrado su enorme potencial y lo erróneo de los prejuicios acerca de sus capacidades. La clave está, además de una formación adecuada, ubicarlos en posiciones que se adapten a sus habilidades, intereses y competencias. No obstante, siempre estarán en desventaja aquellas personas de entornos económicamente desfavorecidos. Estarán en ventaja quienes cuentan con el amparo de recursos suficientes para ofrecerles mejores oportunidades de desarrollo como buena alimentación, vivienda adecuada, mejor educación y más.

CONCLUSIONES

Si bien la inclusión laboral es un proceso complejo, también es una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano para todos los involucrados. Debe ser un proyecto en equipo entre la escuela, los padres de familia, las empresas, los jefes inmediatos, los compañeros de trabajo, los propios postulantes y la sociedad en general. Las personas en situación de discapacidad, con la formación adecuada y ubicadas en el lugar de trabajo correcto pueden ser tan productivas o incluso más que el resto de la población. El desafío es alto por las altas exigencias que las empresas de hoy tienen y porque todavía existe miedo entre algunos actores involucrados. Los padres tienen miedo de exponer a sus hijos ante una sociedad que discrimina y excluye y las empresas tienen recelos porque en muchos de los casos les falta información. Es especial tienen una visión distorsionada sobre las bondades que las prácticas de inclusión brindan a todos los participantes. La apreciación sobre los discapacitados se transforma cuando se observa su desempeño, responsabilidad y valores su práctica laboral.

El estudio encontró como limitación no contar con el indicador de población económicamente activa con discapacidad, al no ofrecerse en el último censo de

población y viviendas realizado. Ello hubiese permitido realizar comparaciones más precisas. En igual sentido fue limitante no poder contactar a representantes de la unión de maquiladoras en la ciudad. Son estas industrias las que ofrecen la mayor fuente de empleo en la ciudad y sería interesante conocer sus proyecciones. Por otra parte, no se encontró un estudio anterior que abordase el tema objeto de estudio, lo que no permitió realizar comparaciones evolutivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arcos, L. J., Martínez Álvarez, L. A. & Restrepo Bedoya, J. C. (2018). Propuesta de un modelo de inclusión laboral para personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Salud ocupacional*, 8(1), 1-6. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/rc_salud_ocupa/article/view/5115/435

Aristizábal Gómez, K. V., Rodríguez Buenahora, O. & Blanquiceth Ulloa, V. A. (2021). Los ajustes razonables: Estrategia de inclusión laboral para las personas con diversidad funcional en Colombia. *Jurídicas cuc*, 17(1), 9-42. <https://doi.org/10.17981/juridcuc.17.1.2021.01>

Briones Párraga, F. J., & Román Cao, E. (2020). Experiencias de la inclusión de personas con discapacidad en la Universidad Técnica de Manabí. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 1-11. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2020/04/inclusion-personas-discapacidad.pdf>

Canossa Montes de Oca, H. A. (2020). Retos para la inclusión laboral de personas con discapacidad EN COSTA RICA. *Economía y Sociedad*, 25(58), 50-68. Obtenido de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/eys/v25n58/2215-3403-eys-25-58-50.pdf>

CONADIS. (5 de octubre de 2021). *Estructura Orgánica del Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. <https://www.gob.mx/conadis/documentos/organigrama-del-consejo-nacional-para-el-desarrollo-y-la-inclusion-de-las-personas-con-discapacidad>

CONAPRED. (noviembre de 2019). *Poner al centro la igualdad-memoria de gestión 2015-2019*. Gobierno de México. [http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Poner_al_centro_la_Igualdad.Ax%20\(1\).pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Poner_al_centro_la_Igualdad.Ax%20(1).pdf)

CONEVAL. (5 de agosto de 2021). *Nota técnica sobre la identificación de personas con discapacidad, 2020*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP_2018_2020/Notas_pobreza_2020/Nota_tecnica_identificacion_de_personas_con_discapacidad_2020.pdf

Díaz García, L. I., Bastías Parraguez, C., Alarcón García, S. & Ritz Parra, K. (2021). Regulación de la inclusión laboral de personas con discapacidad en el sector privado de Iberoamérica. Una evaluación desde la convención. *Revista chilena de derecho*, 48(3), 25-54. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34372021012000025&lng=es&tlng=en

Espinoza Mina, M. A., & Gallegos Barzola, D. d. (2018). Inserción laboral de las personas con discapacidad en Ecuador. *Espacios*, 39(51), 3. <https://es.revistaespacios.com/a18v39n51/a18v39n51p03.pdf>

Flores, J. A. & Alava, M. F. (2020). La pensión por discapacidad del MIES: Tipo y grado e inclusión laboral. *Espacios*, 41(40), 206-217.

Gomez Ortiz, E. J., & Peñaranda Soto, E. (2019). El estado del arte de la responsabilidad social empresarial e inclusión laboral de las personas con discapacidad. *Espacios*, 40(22), 19. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n22/19402219.html>

Imacaña Núñez, S. A., & Villacrés López, J. M. (2022). La inclusión laboral de las personas con discapacidad en el Ecuador. *Revista científica Sociedad & Tecnología*, 170-183. <https://doi.org/10.17981/rct.170-183>

INEGI. (3 de diciembre de 2021a). *Comunicado de prensa núm. 713/21*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_PersDiscap21.pdf

INEGI. (16 de marzo de 2021b). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Tabulados>

OMS. (7 de marzo de 2023). *Discapacidad*. Organización Mundial de la Salud: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

Pérez Botina, F. J., Erazo Burbano, A. J., Matabanchoy Salazar, J. M., & Bastidas Jurado, C. F. (2022). Constructos psicológicos relacionados con los procesos de inclusión laboral en personas en condición de discapacidad: una revisión sistemática en Latinoamérica. *Revista eleuthera*, 24(1), 15-34. <https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.2>

Puin M., D. C. (2002). Actitudes frente a la vinculación laboral de personas con discapacidad. Universidad Nacional de Colombia. *Revista de la Facultad de Medicina*, 50(4), 196-199. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/19932/21074>

Ramírez Gutiérrez, Y. M., & Caldera González, D. D. (2018). Desafíos para la inclusión laboral de personas con discapacidad en el estado de Guanajuato. Jóvenes en la ciencia. *Revista de divulgación científica*, 4, 469-474. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/2319/1806>

Riaño Galán, A., García Ruiz, R., Rodríguez Martín, A., & Álvarez Arregui, E. (2016). Calidad de vida e inserción sociolaboral de jóvenes con discapacidad. *Revista electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 18(1), 112-127. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/907>

Vargas Merino, J. A., & Sánchez Esli, W. (2021). Emprendimiento como alternativa de inclusión laboral en personas con discapacidad en Latinoamérica: Una revisión sistemática entre los años 2010-2020. *INNOVA Research Journal*, 6(3.1), 1-18. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n3.1.2021.1827>

¿La diversidad es algo que está fuera, aparte de nosotros? ¿Incluir es un término aplicable solo a las personas que viven en condiciones de vulnerabilidad? ¿Cuáles son las mediaciones de la inclusión educativa universitaria? ¿Las universidades están preparadas para dar respuesta a los desafíos de la inclusión educativa? A estas y otras interrogantes responde este libro, el cual es el primer volumen de los cuatro que dan cuerpo a la obra completa *REPENSAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA*, en la cual se reúnen investigadores que representan a diversas instituciones de educación superior de Latinoamérica.

ISBN: 978-959-207-760-7



9 789592 077607



Ediciones UO