



REPENSAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

PERSPECTIVA POLÍTICA, JURÍDICA, DE
POLÍTICAS PÚBLICAS Y SERVICIOS SOCIALES EN
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA
(Volumen II)

Comp. Yanesa Montenegro Hidalgo

REPENSAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

**PERSPECTIVA POLÍTICA, JURÍDICA, DE
POLÍTICAS PÚBLICAS Y SERVICIOS SOCIALES EN
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA
(Volumen II)**

Compiladora Vanessa Montenegro Hidalgo

REPENSAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

**PERSPECTIVA POLÍTICA, JURÍDICA, DE
POLÍTICAS PÚBLICAS Y SERVICIOS SOCIALES EN
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA
(Volumen II)**

Compiladora Vanessa Montenegro Hidalgo



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

© 978-959-207-761-4, 2024

© Sobre la presente edición: Vanessa Montenegro Hidalgo
Ediciones UO, 2024

ISBN: 978-959-207-761-4 (Volumen 2)

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. Vanessa Montenegro Hidalgo/	13
CAPITULO I. PENSAR UNA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA. Mariano Ameghino, Juliana Cedro y Andrea Volpatti/	18
CAPÍTULO II. EJE JURÍDICO-LEGAL PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA. Cristóbal Homero Machuca Reyes, Sandra Josefina Andino Espinoza, Roberto Nahin Palacios Quinto y Diana Maribel Armijos Robles/	29
CAPÍTULO III. UNA REVISIÓN DISCIPLINAR DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA. Vanessa Montenegro Hidalgo, Oswaldo Aníbal López Chañag, Daniel Oswaldo Muñoz y Mónica Liliana Patiño Araujo/	57
CAPITULO IV. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA: TRAYECTORIAS Y RELACIONES ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES. Vanessa Montenegro Hidalgo, Oswaldo López Chañag y Daniel Oswaldo Muñoz/	81
CAPITULO V. GÉNERO E INTERCULTURALIDAD ABORDAJE Y DEUDA EN EL ANÁLISIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA. Vanessa Montenegro Hidalgo, Mónica Liliana Patiño Araujo y Oswaldo Aníbal López Chañag/	105
CAPITULO VI. TEORÍAS ASOCIADAS A SERVICIOS SOCIALES EN PROYECTOS QUE PROMUEVEN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA. Fabián Cobos Alvarado, Mónica Peñaherrera León y Juan Merchán Alvarado/	124

CAPITULO VII. ENFOQUE INCLUSIVO DEL SERVICIO DE BECA ESTUDIANTIL, UPSE 2023. Diana Lourdes Lino Catuto, Josué Alexander Reyes Suárez y Ramón Rivero Pino/ 135

REFLEXIONES FINALES. Vanessa Montenegro Hidalgo/ 160

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 heterogénica. 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

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.

y lo visible” (Soto, 2020b, s.p.). Su tarea analítica en esta dirección, nos debe 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-l9DZdfT6Yn0S7ri_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

Este libro hace parte del Proyecto de Investigación “Inclusión educativa universitaria. Construcción de estrategia científico-académica para las instituciones que forman parte de la Red Internacional REDIPIES, en el período 2023-2025”, coordinado por la Universidad Estatal Península de Santa Elena de Ecuador, y en el que participan 16 universidades de 6 países de América Latina entre ellos, Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, México y Perú.

La *Red Internacional de Investigación Científica “Intervención Profesional para la Inclusión Educativa Universitaria”* (REDIPIES) tiene como objetivo aunar esfuerzos en la práctica social y a partir de hallazgos científicos con perspectivas interdisciplinarias e interinstitucionales, responder a situaciones problema y servir como mediadora de la inclusión educativa universitaria; a la vez, brindar soluciones programáticas, de difusión, publicación de resultados y movilidad académica, con el fin, de contribuir al perfeccionamiento de la intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa universitaria.

En esta obra, la persona curiosa y asidua lectora encontrará fundamentos especialmente teóricos acerca del proceso de inclusión educativa universitaria, cuya indagación no está acabada, al contrario, permanece abierta específicamente en la dimensión **política, jurídica, de políticas públicas y servicios sociales**, que tal como se establece en la letras del proyecto, incluye una reflexión a partir de ciertas teorías, categorías y conceptos, producto de la revisión de antecedentes teórico y empíricos que incluyen marcos analíticos, metodologías variadas y problemas asociados al tema de interés.

Este libro responde a un núcleo problemático histórico y actual en la mayoría de países de América Latina, relacionado con la desconexión de las políticas educativas universitarias con las realidades y los contextos locales, así como la existencia de marcos legales, políticas poco claras y ajenas a las desigualdades y las diversidades desde lo inter, pluri y multicultural. Si bien, se ha avanzado en el reconocimiento de exclusiones y discriminaciones, las políticas, su comprensión y apropiación de los marcos legales han sido frágiles para dar respuesta a sectores menos favorecidos o personas que atraviesan situaciones de vulnerabilidad o requieren atención prioritaria, por tanto, hay una escasa efectividad en el diseño y la implementación de las políticas públicas e institucionales, develando problemas en los marcos de comprensión, vacíos en los contenidos de derechos y deberes; escasa responsabilidad y corresponsabilidades; ambigüedades, contradicciones y reproducción de asimetrías socio estructurales incluso al interior de las universidades y mínimos impactos de los servicios sociales.

Ante esta problemática y complejidades, este libro se constituye en un espacio de reflexión, debate y discusión que permite enriquecer el ámbito democrático

en torno a un quintuple entramado y sinergia conceptual y práctica que puede orientar las acciones de inclusión educativa.

A continuación se presenta el esquema síntesis:



Fuente: elaboración propia

En el centro del esquema están los sujetos sociales y políticos, que son la base y fundamento de todo sistema, lo humano marca a la vez, la diferencia y la diversidad, sujetos titulares de derechos que demandan igualdad y justicia social y participan de forma activa en la construcción de una sociedad más incluyente y plural.

La política, que desde tiempos memoriales es una dimensión que nos atraviesa como ser humanos y en general como humanidad, se relaciona con lo que los filósofos clásicos decían, la política es a la vez, ciencia y arte que hace parte de la constitución humana.

Lo político, es aquello que habita en nosotros, Bourdieu diría es un habitus que se recrea y deviene en un campo; aquella arena de tensiones, luchas, contradicciones, relaciones de poder, disputas, sentidos y búsqueda de lo justo, lo múltiple, lo diverso, lo incluyente y diferente.

Lo jurídico legal, establece el andamiaje normativo y regulatorio que orienta los cursos de acción y brinda un soporte institucional a lo político, vinculado con las ciudadanías, los entornos históricos y socioculturales.

Las políticas públicas son la cristalización del entramado y por consiguiente, expresan visiones, lecturas de realidad, lentes analíticos e interpretativos, resultado de voluntades políticas de distintos actores sociales que constituyen la plasmación de futuros deseados y alternativas de solución ante problemáticas que han persistido en el tiempo y se vuelven prioritarias; cursos de acción y conjunto

de instrumentos que buscan mejorar las condiciones de vida de las personas y las comunidades en sus entornos directos.

Y finalmente, los servicios sociales que desde lo programático se constituyen en unidades y proyectos de intervención social a escala micro, meso o macro que potencian las capacidades individuales y colectivas, fomentan la sostenibilidad y construyen las bases de impactos duraderos en las poblaciones y en tiempos-espacios concretos.

Este libro se convierte en un aporte para redimensionar lo público, especialmente desde lógicas colaborativas, discutiendo los procesos de gobernabilidad y las dinámicas sustantivas de los Estados, así como, posicionando los procesos de gobernanza y co-gobernanza donde tienen lugar las ciudadanías múltiples en procura de comprender e intervenir en y desde la educación superior con sus dinámicas internas y los procesos externos, de relación con los mundos circundantes, de responsabilidad social histórica, política y cultural; sus efectos en los entornos locales y los compromisos a todo nivel, con la finalidad de seguir ampliando la reflexión acerca de la educación superior y la inclusión educativa.

Ahora bien, los capítulos del libro intentan llevar un hilo conductor y una coherencia entre sí, sin embargo, adentrarse a cada capítulo es la oportunidad también para descubrir, constatar, hacerse nuevas preguntas, y ¿por qué no?, tener desencuentros y encontrar puntos para seguir disertando.

El primer capítulo invita a pensar en una Universidad Latinoamericana como una casa común, donde la narrativa histórica muestra los cambios que tuvo la institución universitaria transferida de modelos europeos desde los procesos de la conquista y la colonia. Los países latinoamericanos a pesar de sus marcadas diferencias, también tienen una historia política compartida producto de tensiones e intereses contrapuestos que habilitan pensar en forma conjunta desde una matriz problémica, hasta trazar algunas líneas generales o posibles soluciones de inclusión con la identificación de los distintos modelos de universidad. Estos modelos históricamente han sido resultado de procesos políticos y sociales en busca de identidad, y coadyuvan al mismo tiempo, a pensar una agenda co-construida, debatida, deliberada y situada, que se atreva a comprender las desigualdades, pero a la vez, brindar alternativas propias de una inclusión educativa universitaria como posibles procesos de integración regional.

El segundo capítulo revisa el componente jurídico legal en relación a la inclusión educativa universitaria en América Latina, que da cuenta de la existencia de un conjunto de normas y principios legales que respaldan el derecho de todas las personas a acceder a la educación superior de manera inclusiva y no discriminatoria, basado en la igualdad de trato, igualdad de oportunidades y el respeto a los derechos humanos de todas las personas según sus necesidades, condiciones y contexto. No obstante, la crisis en la aplicación de la ley, genera inseguridad jurídica, leyes ambiguas, contradictorias e inestables, y crea incertidumbre sobre cómo las instituciones y las personas deben cumplirlas. La fragilidad en la institucionalidad

tiene un impacto negativo en la efectividad de las leyes, disminuyendo la confianza de la ciudadanía en la gestión pública y en la calidad de los servicios públicos. Este capítulo invita a construir una base jurídica-legal en relación a los derechos humanos, la cultura del derecho y la seguridad jurídica rompiendo la lógica de la teoría liberal del derecho, que proponga indicadores para generar un debate y evidenciar la efectividad o no de la aplicación del derecho, y con ello, lograr en la educación superior un sistema inclusivo y una convivencia pacífica tanto en el ámbito familiar como en la sociedad en su conjunto.

El tercer capítulo aborda el tema de las políticas públicas en la inclusión educativa universitaria aproximándose a una mirada disciplinar, pero sin pretensiones exhaustivas, reconociendo que las políticas públicas responden a un problema socioeducativo signado por múltiples contrastes como las desigualdades, la inclusión y la exclusión, la equidad y la igualdad, las acciones afirmativas o medidas compensatorias que incluso pueden acrecentar las brechas si no son debidamente implementadas. El capítulo, brinda un recorrido por enfoques de política pública de inclusión educativa como la discapacidad, la integración y la diversidad, encontrando coexistencias y ambigüedades que se preguntan por los derechos y los cambios que se producen en los Estados, movilizadas en la mayoría de los casos, por lógicas del mercado, y donde la educación necesita cada día llevar a cabo ejercicios autorreflexivos para no ser una rueda más del engranaje, sino ser núcleo del pensamiento crítico y la praxis comprometida para sentar posiciones legítimas de cambio; aquellos cambios que pueden ser a nivel micro, meso o macro donde los derechos son el eje, aunados a procesos de internacionalización y procesos de evaluación que son significativos a la hora de cerrar brechas entre la formulación y la implementación de las políticas públicas.

El cuarto capítulo continúa profundizando en las políticas públicas de inclusión educativa, desde la agencia de dos actores esenciales, la docencia y el estudiantado, dando lugar a las políticas no solo de acceso que es lo más desarrollado en términos de inclusión educativa, sino también a las políticas de permanencia que aluden a la vida universitaria, las dinámicas e interacciones que posibilitan en el mejor de los casos, la culminación del ciclo universitario. Sumado al quehacer docente desde su rol pedagógico y formativo que también requiere de políticas institucionales que fomenten su trabajo y cuiden el vínculo universitario mediante oportunas garantías laborales. Un aspecto que se involucra es el rol de la tecnología y la inclusión digital como aprendizaje de los escenarios emergentes como la Pandemia y la Post-pandemia, la virtualidad y la inteligencia artificial que se convierten en mecanismos y circunstancias donde la educación necesita reevaluarse y enfocarse hacia la innovación, fortaleciendo los vínculos humanos que la sostienen.

El quinto capítulo explora dos dimensiones, el género y la interculturalidad, asuntos emergentes en el análisis de políticas públicas de inclusión educativa universitaria, donde si bien, éstos temas están en la palestra pública, es necesario comprender la complejidad y profundidad que ellos encierran. El género no solo alude a las mujeres sino también a las Orientaciones Sexuales e Identidades de Género

Diversas (OSIGD) donde el panorama está todavía más atrapado en términos de inclusión, debido a que existen demarcaciones culturales, estereotipos y estigmas que es necesario replantear, y dónde es fundamental establecer el diálogo intercultural e inclusivo y reconocer el aporte que han hecho los grupos étnicos privilegiando el ser sujetos titulares de derechos. La dinámica migratoria en este escenario también es relevante, hoy en día se procede de muchos lugares y la movilidad humana desafía las políticas públicas locales y nacionales dentro de todos los ámbitos.

El sexto capítulo plantea una disertación teórica en torno a los servicios sociales que se pueden incorporar en proyectos de inclusión educativa, a partir de iniciativas de intervención e investigación social, su contenido incluye teorías del conocimiento en servicios sociales, del profesional en trabajo social; el construccionismo social; la teoría crítica y los servicios sociales; la teoría del empoderamiento y la teoría del capital cultural. Estas teorías y modelos permiten mejorar la toma de decisiones, los procesos de interacción social, efectivizar las intervenciones para promover la inclusión social especialmente de personas en situación de vulnerabilidad y generar oportunidades desde la educación inclusiva para mejorar las condiciones de vida.

El séptimo y último capítulo, es el único de este volumen que presenta un estudio de caso respecto al servicio de beca estudiantil desarrollado en la Universidad Estatal Península de Santa Elena - Ecuador, permitiendo sistematizar aportes teóricos, caracterizar dicho servicio y analizar cómo contribuye a la inclusión educativa. Si bien, todavía hay una percepción asistencialista en algunos estudiantes sobre este servicio, las personas beneficiarias se ven favorecidas en su sostenimiento, tienen la oportunidad de optimizar su desempeño académico y desarrollar capacidades desde la formación integral. En cuanto a las potencialidades del sistema se halla el acceso y el aporte a la reducción de brechas. Para enfrentar los obstáculos, es necesario fomentar el conocimiento del sistema, mejorar la distribución de los apoyos por tipo de becas y aminorar el abandono. En definitiva, el servicio de beca estudiantil aplica un enfoque inclusivo con algunas oportunidades de mejora.

De esta manera, invitamos a disfrutar esta producción académica, y si es de su interés, entablar diálogos y colaboraciones con los autores y autoras de esta obra con el ánimo de crear vínculos, seguir indagando sobre estos temas de significativa importancia y encontrar aristas más amplias y convergentes en torno a la inclusión y la educación superior.

Vanessa Montenegro Hidalgo⁵

5 Docente Investigadora del Programa de Sociología de la Universidad de Nariño - Colombia, investigadora del Grupo Multidisciplinario de Investigación Social (GRUMIS) y el Grupo de Investigación Economía y Políticas Públicas de la Universidad de Nariño. Contacto: vanemonhi@gmail.com

CAPITULO I. PENSAR UNA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

Mariano Ameghino

mameghino@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5792-9190>

Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina

Juliana Cedro

jucedro@yahoo.com

<https://orcid.org/0009-0001-7749-4040>

Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina

Andrea Volpatti

profesoravolpatti511@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6866-4434>

Universidad Pedagógica Nacional, Argentina

RESUMEN

Los procesos de formación de Estados nacionales han necesitado de una fuerte diferenciación de los países de la región Latinoamericana, el resultado ha sido en gran medida la pérdida de una identidad regional. A la hora de pensar soluciones regionales para los problemas comunes en cuanto a inclusión en educación superior, nuestros países se encuentran con la necesidad de rescatar la historia común y los hitos compartidos que han moldeado las instituciones universitarias latinoamericanas. Este capítulo tiene como objetivo pensar los diversos modelos de universidad que son fruto de las derivas políticas sociales de la región y la necesidad de rescatar la historia común para recomponer agenda común que haga posible el debate regional y, sobre todo, el desarrollo de posibles soluciones que respeten nuestra identidad y responda a nuestro contexto particular.

INTRODUCCIÓN

Pensar la problemática de inclusión en educación superior, y sobre todo posibles políticas públicas para propiciarla a nivel regional, presenta una serie de desafíos propios de la diversidad en cuanto a legislación, composición poblacional, distancias, distribución de la riqueza en cada uno de nuestros países. Queremos con este trabajo reflexionar sobre las posibilidades de pensar una Universidad Latinoamericana a partir de la institución universitaria en sí misma ¿Qué modelos de Universidad podemos pensar? ¿Cómo han cambiado

esos modelos en la región? ¿Podemos encontrar un eje que unifique la región de alguna manera? Creemos que este ejercicio puede ayudarnos a pensar de manera conjunta el desafío de la inclusión en educación superior en la región latinoamericana.

La conquista y colonización de América en el siglo xv trajo consigo la creación, en nuestro continente, de una serie de instituciones que fueron el espejo de sus pares europeas tanto en estructura como en funcionamiento. Así, como una institución transferida, llegan a América las universidades, pero fueron cambiando al ritmo que las sociedades americanas cambiaban, porque las universidades son parte de la sociedad que va moldeando sus características de acuerdo a sus necesidades e intereses.

Los cambios sufridos por la institución universitaria (Laplagne Sarmiento & Urciá, 2023) en América a través de la historia fueron fruto de tensiones y luchas entre intereses contrapuestos dentro de la sociedad. Como señala Soprano:

“Cada proyecto de sociedad parece tener un proyecto de universidad que lo acompaña, cuyo rol es empujar los nuevos cambios, destacando que la diversidad de modelos universitarios existentes se corresponden no sólo con el reconocimiento de desiguales tradiciones, trayectorias y contextos históricos que determinan los mismos; sino con las decisiones que asumen los actores sociales que participan -ciertamente con desiguales poderes y responsabilidades- de su diseño e implementación en cada caso específico” (Soprano, 2014).

Si partimos de esta premisa, la historia política compartida por nuestros países desde la invasión europea hasta la actualidad nos otorga una base firme donde pensar en forma conjunta tanto problemas como posibles soluciones en torno a las formas de inclusión de nuestras poblaciones en los estudios universitarios.

El objetivo de este trabajo es indagar en la bibliografía reciente sobre las tensiones y debates que atravesaron a la educación superior entre principios del siglo xx y la actualidad prestando especial atención en el modo en que esos debates han resultado en cambios dentro de las universidades americanas. Estamos convencidos de que son estos debates sobre la historia compartida los que contribuyen a diseñar modelos educativos que actualicen la relación entre investigación, docencia y extensión desde un marco de cooperación regional (Mera, 2015)

Sabemos que cada uno de los países que integran el continente americano tiene características propias y no pretendemos, en este sentido, hacer un análisis detallado país por país, sino más bien trazar algunas líneas generales de una agenda común que, aún con diferencias regionales, ha atravesado todo el continente.

DESARROLLO

Pensar la Universidad Latinoamericana

A la hora de pensar la universidad latinoamericana es fundamental diseñar el marco metodológico que nos permita ver similitudes y diferencias. Nos permitimos tomar las líneas de convergencia que plantea Lértola-Mendoza (2001) en su propuesta para una historia de la universidad latinoamericana. Ella enumera 4 puntos de convergencia:

- Salamanca como modelo legal y académico común para la institución universitaria en América.
- La similitud de los agentes de estas instituciones a saber: el clero, los criollos ilustrados, los profesionales de la incipiente burguesía.
- Procesos sociopolíticos que atraviesan la historia del nacimiento de los nuevos estados nacionales y sus desarrollos durante el siglo XX.
- Los desafíos actuales de globalización.

Aunque existen distintos puntos de convergencia en los procesos de las universidades en Latinoamérica, creemos que centrarnos en los procesos políticos compartidos por Latinoamérica nos ofrece un primer eje cronológico que nos permite una aproximación regional. Esto se debe a que tanto la historia de nuestros países como de sus instituciones comparten hitos fundamentales,

De esta manera, podemos tomar tres etapas que no presentan mucho debate:

- Etapa colonial, con las universidades como instituciones implantadas y copia de sus pares europeas.
- Etapa de independencias y formación de Estados nacionales, donde las universidades tuvieron un rol profesionalizante de las elites locales, pero también cambiaron junto con las instituciones locales dando lugar a reformas, en las que los estudiantes participaron en torno al rol de la universidad.
- Globalización que, también en toda la región, abrió nuevos debates y desafíos de la mano de la implementación de modelos económicos neoliberales en los países de la región.

De esta manera, atenderemos fundamentalmente los hitos más importantes, ya que son los momentos en los que se generaron las preguntas y desafíos que marcan una agenda común para América Latina y el Caribe. Sin desconocer que en cada país esas preguntas han tenido respuestas disímiles, creemos que las diferencias sólo enriquecen la mirada y el debate acerca de los desafíos actuales.

Movimiento reformista

Para 1918, América Latina había experimentado cambios profundos en sus estructuras económicas, políticas y sociales con respecto al siglo XIX. Se trató

de cambios que repercutieron en todas las instituciones y, por supuesto, también en las universidades. Las guerras de independencia, el proceso de revolución mexicana y el desarrollo de los procesos republicanos son algunos de los factores que podemos pensar, hacen entrar en crisis en toda la región ciertas formas restrictivas de las universidades tradicionales que dejan de ser solo para una pequeña élite para abrirse a un sector más amplio de la sociedad. El desarrollo de las repúblicas no solo requirió la formación de una burocracia formada por profesionales, sino que convirtió a los súbditos en ciudadanos que asentados en una nueva base de igualdad comenzaron a pedir por nuevos derechos y el acceso a las instituciones universitarias fue uno de ellos. Como puede verse en el estudio realizado para este libro por los colegas de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador, el siglo xx es el siglo de la ampliación de la educación superior y es un derecho que reconocen las constituciones de los distintos países de la región. Este cambio de paradigma, la construcción del derecho a los estudios superiores, fue un proceso que podemos rastrear a lo largo de la historia.

En marzo de 1918, los estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba, en la República Argentina, comenzaron una huelga que encontró eco en las otras universidades del país y en varias figuras políticas con gran influencia en el país. En la Universidad de Córdoba, como otras del continente, la influencia clerical residuo de la universidad colonial era muy profunda y no correspondía ya a su época. El manifiesto que los estudiantes hicieron público en junio de 1918 hizo hincapié en la necesidad de que los estudiantes participen en el gobierno de la universidad, en el respeto del carácter público de la información sobre todos los actos y medidas del gobierno universitario y en la autonomía de las universidades. Si bien el movimiento de reforma universitaria nacido en Córdoba en 1918 es considerado una bisagra para la institución universitaria en el continente, existen antecedentes que muestran cómo las formas tradicionales entraron en crisis con las nuevas estructuras republicanas desde los primeros años del siglo xx.

En principio, el movimiento estudiantil comenzó a organizarse en centros de estudiantes durante los primeros años del siglo xx, y también podemos contar con antecedentes como las huelgas estudiantiles en la Universidad de Buenos Aires en 1906 y la Reforma universitaria de 1908 en Uruguay (Dip, 2023).

Más allá de un manifiesto profundamente político que llamó a los jóvenes de América a romper los últimos lazos con la Europa monárquica y monástica que aún vivían en las reglas que regían la vida universitaria, en lo que se refiere a la nueva organización, la reforma de 1918 tuvo propuestas limitadas. Su logro más extremo fue tal vez la participación de los estudiantes en el gobierno de las universidades, la autonomía de las universidades a lo que se sumó el pedido urgente de libertad de cátedra que buscaba terminar con el autoritarismo académico.

Los documentos de este movimiento tuvieron un recorrido extendido en América Latina, sobre todo en Perú y México. Se organizó, por ejemplo, el Congreso Internacional de Estudiantes, que se llevó a cabo en la ciudad de

México entre el 20 de septiembre y el 8 de octubre de 1921, donde se reunieron representantes de todo el mundo, pero sobre todo estudiantes de Latinoamérica. Fueron espacios de debate en los que comienza a gestarse una visión local de la institución universitaria.

No podemos ignorar, sin embargo, la importancia de los movimientos contrarreformistas posteriores que tendieron a amenguar los efectos que cuestionaban las estructuras previas con las que se estaban constituyendo las bases nacionales (Gallegos *et al.*, 2019). Y es que, como ya hemos señalado, cada cambio en la institución universitaria responde a tensiones y conflictos dentro de la sociedad y nunca son lineales.

Los avatares políticos de la región fueron, en muchos casos, obstáculos que dificultaron la aplicación de los principios reformistas. En Venezuela dictadura de Juan Vicente Gómez se encargó de perseguir a los reformistas de 1928 y recién en la década de 1940 se proclama en ese país el plan de reforma en la que se autorizaba que las escuelas universitarias postulen candidatos a dirigir la universidad que el gobierno nacional designaba, aunque esto fue derogado en la nueva reforma de 1946 (Rondón, 2019).

Fue, entonces, con avances y retrocesos, que el movimiento reformista puso en marcha un proceso de debate y pensamiento regional acerca de lo que debían ser las instituciones universitarias en nuestros países y la relación que debían guardar con las necesidades de sus sociedades. De aquí, consideramos, su importancia: comienza a discutirse con respuestas disímiles, pero con una agenda común. Por eso compartimos la perspectiva que coloca allí el inicio de lo que entendemos como universidad latinoamericana (Del Valle y Perrota, 2023).

Si bien el movimiento reformista había abierto la puerta a grandes debates, como la autonomía universitaria y el cogobierno de docentes y estudiantes, la institución universitaria continuaba siendo un espacio de minorías económicas, ámbitos de educación de elites ahora republicanas.

Recién la década de 1940 fue, para algunos de los países de la región, momento de procesos de ampliación de derechos para los sectores trabajadores que incluyeron la apertura de las universidades a amplios sectores sociales. En Perú, el socialismo de José Carlos Mariategui y el APRA liderado por Raúl Haya de la Torre, que en décadas anteriores había participado activamente del movimiento reformista, generaron durante la década del 40 condiciones políticas para el fortalecimiento de los centros universitarios que organizaron grandes movilizaciones (Gallego, 2022). Ese fortalecimiento permitió grandes avances en cuestiones de autonomía universitaria y presupuesto.

En Chile, 1944 fue un año de grandes movilizaciones estudiantiles que dieron por resultado lo que podemos denominar como una segunda ola de reforma universitaria en el país que logró importantes avances de la participación de docentes y estudiantes en el gobierno de las universidades.

En Argentina fue el movimiento peronista, aun cuando cuestionó de alguna manera la autonomía reformista, el movimiento político que impulsó un proyecto industrial que hizo de las universidades un eslabón fundamental para la formación de técnicos e ingenieros. Esta necesidad del proyecto económico industrial de los gobiernos peronistas fue acompañada por una importante ampliación de derechos económicos y sociales para los trabajadores y llevaron al gobierno a decretar, en 1949, la gratuidad de las universidades nacionales. Esta medida transformó en pocos años al movimiento estudiantil tanto en número como en su perfil social. Como señala Ezequiel Bergonzi en una nota publicada por el diario *Página/12* en 2019 el decreto de gratuidad de las universidades nacionales en Argentina tuvo efectos sobre las políticas educativas de varios países en la región. Se trata de un debate inconcluso, que tiene en cada país sus tiempos, avances y retrocesos. Entre tanto, Uruguay, Bolivia, Cuba y Venezuela han aplicado la gratuidad mientras que en México, por ejemplo, hay universidades estatales gratuitas aunque no todas lo son.

Tal vez lo que distingue el modelo argentino no es tanto la gratuidad como su combinación con el ingreso irrestricto a las universidades nacionales. Estas dos características en conjunto han generado un perfil de estudiante universitario trabajador que fue un actor político fundamental en la resistencia a las dictaduras de las décadas del 60 y 70.

La realidad es que a partir de la década de 1960 la matrícula de estudiantes universitarios en América Latina no ha parado de crecer haciendo que el movimiento estudiantil universitario sea masivo (Rama, 2009).

Neoliberalismo y dictaduras

Durante las décadas del 60 y 70, los procesos políticos dictatoriales en el continente encontraron en las universidades un objetivo claro de sus prácticas represivas. Podemos buscar el motivo en el proceso de los años previos. Para mediados del siglo xx las universidades que habían sido atravesadas por el movimiento reformista eran instituciones democráticas con una activa vida política. Los estudiantes formaban centros de estudiantes y votaban representantes, se organizaban políticamente y formaban parte activa del debate sobre planes de estudios y modalidad de cursada.

En los países donde se aplicaron gratuidad o planes de becas extendidos, el perfil de estudiante trabajador generaba en los gobiernos de facto una amenaza que fue atacada de raíz. Las universidades fueron intervenidas, se aplicaron aranceles a exámenes y se prohibieron las actividades políticas.

En Argentina, el gobierno de facto de Juan Carlos Onganía promulgó la ley de intervención a las universidades nacionales a un mes de tomar el poder. La medida obligaba a renunciar a cualquiera que no estuviese de acuerdo con la norma y reprimió ferozmente a docentes y estudiantes que tomaron las universidades para resistirse. Miles de profesores dejaron sus cargos y se fueron del país, donde ya

no podían trabajar. El proceso conocido en Argentina como la “fuga de cerebros” dejó a las instituciones con un importante vaciamiento de recursos que afectaría su desarrollo por años.

En Perú, la reforma de la educación universitaria promovida por el gobierno militar de Juan Velasco Alvarado apuntó, en 1969, directamente a las organizaciones estudiantiles y sus actividades políticas. La reforma siguió “patrones extranjerizantes muy ostensibles al servicio del capitalismo y las transnacionales” (Sosa Villalta, 2019).

El proceso militar en Chile no fue diferente, el gobierno de Pinochet ordenó en 1973 la intervención de todas las universidades y la depuración del cuerpo docente con criterios políticos. Con la reforma de 1980 todos los estudios universitarios pasaron a estar arancelados y se dio fin a los aranceles diferenciados que permiten a numerosos estudiantes con menores recursos acceder a la educación superior, “En Chile, las familias y los estudiantes solventan el 83 % del gasto total del sistema de educación superior. Como consecuencia, el gasto público para la educación terciaria es notablemente bajo” (Lopez Meyer, 2013).

De alguna manera, estas prácticas represivas allanaron el camino a la mercantilización de la educación de la última década del siglo XX. Una vez desarticulados los centros de estudiantes y sus vínculos con la sociedad civil ya no quedaban fuerzas suficientes para enfrentar las políticas neoliberales de vaciamiento de los sistemas públicos de educación.

La última década del siglo XX encontró a la región gobernada casi en su totalidad por gobiernos de perfil neoliberal. La agenda en educación superior fue cooptada por el concepto de “calidad educativa” y las formas de medir esa calidad mediante listados o rankings universitarios se volvieron algo cotidiano. Lejos de ser solo un modo más de obtener información para elaborar políticas públicas, estas formas de evaluación han sido exitosas en el control del conocimiento científico. Como señala Arturo Villavicencio al estudiar el caso ecuatoriano:

“(…) la evaluación y su otra cara, la calidad, se convierten en la moneda corriente del intercambio nacional e internacional del conocimiento, reproduciéndose de esta manera los mismos patrones de intercambio que siempre han regulado las relaciones Sur-Norte: desiguales e inequitativas.” (Villavicencio, 2017)

El gran éxito del neoliberalismo durante la década de los noventa fue la imposición de la lógica de mercado en los procesos e instituciones de estudios superiores. El mercado necesita de estándares comunes que permitan la competencia, y la globalización requiere además, una estandarización que facilite la circulación de docentes y estudiantes dentro del sistema global. Es por esta razón que, aún en países que resistieron con éxito la implementación de pagos de matrícula o derechos de examen, no fue posible evitar la creación de instituciones de evaluación y acreditación de las carreras universitarias por fuera

de la institución. Argentina es un claro ejemplo de esto. Con una larga tradición de educación pública gratuita en todos sus niveles, durante la década de los años noventa una nueva ley de educación superior (*Ley 24.521*) dispuso la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que continúa vigente.

Un modelo de universidad latinoamericana

Si bien es cierto que con el retorno a la democracia en los distintos países de la región, nuevamente los sistemas políticos democráticos pusieron la mirada en modelos de universidad más abiertos e inclusivos, los cambios dentro de los sistemas universitarios latinoamericanos en los últimos años, y los debates abiertos sobre la necesidad de inclusión educativa como una herramienta fundamental para disminuir la desigualdad en nuestra región, no están exentos de tensiones ni trazan una línea recta. La democracia política no puso freno a los procesos de mercantilización que habían iniciado los regímenes militares y en muchos casos lo profundizaron. La tensión entre los ideales políticos y la realidad de los procesos económicos han marcado la agenda universitaria los últimos 40 años.

En las universidades de América Latina y el Caribe, la reacción a los procesos de internacionalización mercantil de fines del siglo xx fue inmediata, tanto a partir de la movilización del sector académico como de las propias instituciones de educación superior, las centrales sindicales de docentes universitarios y las federaciones estudiantiles organizadas regionalmente, en un contexto, además, en el que un largo proceso de movilización social (desarrollado entre 1994 y 2005) lograba resistir con éxito la intención de Estados Unidos y sus aliados continentales de imponer un Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA), tratado comercial que incluía también provisiones para la liberalización de la educación superior.

La Primera Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 1996) fue celebrada en La Habana, Cuba en noviembre de 1996. En esa primera reunión, las universidades de América Latina y el Caribe dieron grandes pasos para facilitar la integración de los sistemas nacionales por medio de la búsqueda de movilidad de estudiantes y docentes, pero sobre todo, se trata de un espacio valioso de institucionalización del debate y la agenda común de la región.

Las conferencias propiciadas por UNESCO no solo se convirtieron en la principal para discutir el desarrollo y las perspectivas de la universidad sino que, en algunos casos, funcionaron como una brújula para los gobiernos, actores universitarios y las instituciones en cuanto a la orientación política de reformas y cambios, tanto a nivel de los sistemas como de las propias universidades, y, en otros, como una clara orientación discursiva o retórica respecto del deber ser de la educación superior. En términos generales, las sucesivas CRES fueron profundizando en sentido democrático la concepción que nuestra región sostuvo acerca de la universidad, tanto dentro de los límites del continente como en los espacios de discusión mundial.

Entendemos que la “idea de Universidad Latinoamericana” está en el trasfondo de lo que, como hito, nuestra región concretó en la Conferencia Regional de Cartagena de Indias en 2008 (CRES, 2008) que en su declaración definió la universidad como “un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad del Estado”. Esta definición impacta directamente y de manera profunda en la idea misma de lo que la institución universidad es, para qué existe y para quiénes.

Declarar la universidad como un bien público y social implica poner un límite muy claro a la mercantilización de la educación. No es un bien transable en el mercado, sino un bien público. Se trata de una respuesta concreta al intento de avance de las políticas neoliberales.

Pero la declaración de la CRES (2008) va un paso más allá. Al declarar la universidad como un derecho humano universal asume que todos los seres humanos, más allá de su condición económica o género, tiene derecho a los beneficios de vivir en una sociedad con universidades. Tanto para ingresar, permanecer y egresar de la universidad como el derecho a vivir en una sociedad que cosecha los beneficios de que esas universidades existan. Esta mirada se diferencia del individualismo neoliberal. Se hace cargo de la realidad de que no todos los ciudadanos podrán, o tendrán interés, en cursar estudios superiores pero toda la sociedad se beneficia de que existan universidades. Esto nos lleva a pensar también en esos beneficios y la importancia de fomentar la vinculación e investigación dentro de las instituciones de estudio superior.

Así, en estas conferencias logró instalarse el clivaje central para la educación superior en nuestra región, entre la perspectiva de bien público y la de bien de mercado; reconfigurado luego, desde el 2008, en términos de derecho versus mercancía.

Cobran especial valor los debates ocurridos en su seno desde los años noventa hasta la actualidad, en especial en las conferencias regionales que se sucedieron en 1996, 2008 y 2018 y las mundiales de 1998, 2009 y 2022.

Es posible encontrar en ellas una condensación de las tensiones y disputas en torno a la noción de la educación superior como un servicio de mercado o, por el contrario, como un derecho y bien público y social que se están dando en la región. Podemos decir que estas conferencias consolidan en sus debates lo que pensamos como una Universidad Latinoamericana.

CONCLUSIONES

Creemos que los hitos recorridos y los debates compartidos nos permiten pensar una universidad Latinoamericana con una agenda compartida. Es esa base común la que nos habilita a pensar la problemática de la inclusión educativa con una mirada regional y situada.

Si, como se propone, cada modelo de orden social se corresponde con un modelo de institución universitaria, incluso la integración regional que hemos experimentado en los últimos veinte años se puede ver reflejada en nuevos modelos universitarios. Existen experiencias actuales como las de la Universidad de Integración Latinoamericana (UNILA) situada en la triple frontera entre Argentina, Paraguay y Brasil; en Foz de Iguazú. Su idea original fue la de una Institución Transnacional, con jurisdicción en más de un país. Finalmente, desencuentros mediante y porque estos procesos nunca son lineales, la institución es solo brasileña pero por allí transitan ciudadanos y ciudadanas de diferentes países, etnias, pueblos de la región, idiomas, lenguas que comparten culturas, el arte, la historia, la música, las comidas, la construcción de ciudadanía latinoamericana. Diversa, múltiple, contrahegemónica que pide a gritos restaurar identidades olvidadas. En Palabras de Rodolfo Kusch, no es que seamos sujetos sin identidad, es que no la conocemos.

Queda claro que es imposible pensar una universidad inclusiva sin debatir profundamente las desigualdades en nuestras sociedades. Se trata de un proceso dialéctico en el que las universidades pueden aportar a la igualdad social, solo si proyectamos al tiempo, una sociedad más igualitaria y ese proceso se hace efectivo y palpable sólo a través del diseño, implementación y evaluación de políticas públicas que piensen la inclusión universitaria desde una mirada latinoamericana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bergonzoli, E. (2019, 21 de noviembre). La Gratuidad Universitaria en América Latina. *Página/12*. <https://www.pagina12.com.ar/232052-la-gratuidad-universitaria-en-america-latina>

Del Valle, D. y Perrotta, D. (2023). *Internacionalización universitaria y movilización política*. CLACSO; IEC-CONADU.

Dip, N. (2023). *Movimientos estudiantiles en América Latina. Interrogantes para su historia, presente y futuro*. CLACSO; IEC-CONADU.

Gallegos Ruiz Conejo, O. L. y De la Puente, T. (2022). Antecedentes de la reforma universitaria en el Perú: una breve mirada a las normativas. *Telos*, 24, 2, 445-456.

Gallegos Ruiz Conejo, A. (2019). *Reforma universitaria en el Perú y la autonomía de las universidades públicas (2014- 2019)*. [Tesis de doctorado. Universidad Nacional Mayor de San Marcos].

Lertola Mendoza, C. (2001). Lineamientos para una historia de la universidad latinoamericana. *Anuario de filosofía Argentina y Americana*, 18-19, pp. 39-49.

López Meyer, C. (2013 1-7 de julio). *El difícil acceso a la universidad en Chile. Causas del conflicto estudiantil*. [Presentación en papel. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires].

Mera, C. (2015). *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*. Clacso.

Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en américa latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a09.htm>

Rondón Morales, R. (2019). Antecedentes y hechos en torno a la Ley de Universidades de 1958. *Educere*, 23, 75, 367-377.

Soprano, G. (2014). Las universidades como proyectos políticos, institucionales y académicos. Sentidos plurales de la educación militar y universitaria en perspectiva histórica y comparada. *Revista de la Escuela Superior de Guerra del Ejército*, 586(3), 71-89.

Sosa Villalta, E. (2020). *Perú: la reforma educativa durante el gobierno militar de Juan Velasco*. (s.e.).

Villavicencio, A. (2017). Los rankings universitarios en: Cabrera Narváez, S., Cielo, C., Moreno Yáñez, K. y Ospina Peralta, P. (eds). *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016)*. (pp. 127 -151). Universidad Andina Simón Bolívar.

CAPÍTULO II. EJE JURÍDICO-LEGAL PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

Cristóbal Homero Machuca Reyes

cristobalmachucareyes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0305-7884>

Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

Sandra Josefina Andino Espinoza

sjandinoespinoza@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8030-8536>

Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

Roberto Nahin Palacios Quinto

rpalacios@upse.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-3305-9581>

Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

Diana Maribel Armijos Robles

diana.armijos@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-0292-0938>

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

RESUMEN

El presente capítulo aborda la inclusión educativa universitaria desde el componente jurídico legal. El objetivo principal es argumentar a partir de la doctrina, las leyes y la jurisprudencia la intersección entre el cumplimiento de los derechos humanos, cultura jurídica y la seguridad jurídica. Se destaca lo relevante de la cultura jurídica, entendida por ser una agrupación de prácticas, valores y normas con influencia en la percepción y relación de la sociedad con el sistema legal. La seguridad jurídica particularmente en el ámbito universitario se presenta como una condición esencial para el respeto y cumplimiento de los derechos humanos. Se señala que la falta de independencia judicial, corrupción y desigualdad social pueden afectar la percepción de la justicia y debilitar la confianza en las instituciones educativas. Además, se destaca la influencia de la cultura jurídica en la eficacia de las políticas de inclusión educativa universitaria. La participación ciudadana y los movimientos sociales se plantean como elementos clave para fortalecer las instituciones y promover una cultura del derecho que respalde la inclusión. En este contexto, se aboga por la positivización de los derechos humanos y la implementación efectiva de mecanismos de ejecución y exigibilidad para garantizar la inclusión educativa universitaria. Se reconoce la complejidad de la realidad latinoamericana, con intentos de abordarla

a través de normativas y regulaciones que promueven los derechos humanos. El capítulo destaca la necesidad de un enfoque inclusivo en la educación superior para enfrentar los desafíos presentes en la región.

INTRODUCCIÓN

América Latina en las últimas décadas ha experimentado una serie de dificultades en lo que respecta a la estabilidad de sus instituciones. La crisis en la región se ha manifestado en varios aspectos y ha sido influenciada por una combinación de factores políticos, económicos y sociales.

Entre algunos de los puntos clave de esta crisis son: la corrupción, un problema endémico en muchos países de América Latina, ha erosionado la confianza en las instituciones gubernamentales y ha debilitado una verdadera rendición de cuentas de lo que hacen. Así lo señala en su informe La Corporación Latinobarómetro (2023) “presidentes que han sido acusados, condenados o están en prisión por corrupción” (p. 8).

La falta de independencia judicial en muchos países, el poder judicial, cooptado, dependiente y comprometido por influencias políticas y presiones externas. Ha llevado a la percepción de que la justicia no siempre es imparcial y que las élites políticas pueden interferir en los procesos judiciales.

Otros de los aspectos relevantes a considerar es la desigualdad social y económica persistente en América Latina, ha contribuido a la insatisfacción social y la falta de confianza en las instituciones. La percepción de que las instituciones favorecen a los grupos de élite en detrimento de la mayoría de la población ha exacerbado la crisis institucional.

Las burocracias ineficientes y la falta de capacidad administrativa en algunos países han obstaculizado la implementación efectiva de políticas públicas y la prestación de servicios básicos. Esto ha generado frustración y descontento entre los ciudadanos. Algunos líderes populistas han erosionado las instituciones al concentrar el poder en sus manos y debilitar los contrapesos democráticos.

Por otra parte, la prácticamente nula implicación de la ciudadanía, en ocasiones, la ausencia de vías efectivas para que los ciudadanos participen en la resolución de conflictos, ha resultado en la exclusión de varios sectores de la sociedad y en la percepción de que las instituciones no atienden las necesidades y demandas de la ciudadanía. La aportación de la población y la intervención de los movimientos sociales constituyen un medio para reforzar las instituciones. Los movimientos sociales pueden ejercer influencia en la creación y modificación de estructuras políticas, y esto puede tener un impacto en la estabilidad de las instituciones.

Ante esta realidad compleja y multifacética existen intentos por encontrar las causas y las respuestas de la coexistencia de una serie de normas y regulaciones en las legislaciones para hacer frente a estos indicadores de crisis, nos referimos a la

prevalencia de los Derechos Humanos en la región, desde el punto de vista normativo y su positivización. Otro aspecto es la Cultura del Derecho, como hábitos, costumbres y prácticas que tienen las sociedades en el uso o no del Derecho en su cotidianidad; y, como consecuencia tenemos o no seguridad jurídica en nuestros países.

La Educación Superior no está ajena a este contexto. La normativa está en constante reformas y contrarreformas, avances y retrocesos, que no terminan de dar alternativas globales para los problemas que son también globales. Existe un consenso internacional en trabajar por un sistema inclusivo en la educación universitaria que permita enfrentar de mejor manera todas estas incertidumbres.

DESARROLLO

Derechos humanos e inclusión educativa universitaria

Cualquier análisis de los problemas contemporáneos relacionados con los derechos humanos debe comenzar por su historia. Esta historia ha tenido un impacto en las percepciones actuales y en los desafíos que se enfrenta. Las conversaciones contemporáneas sobre cuestiones como la definición, el contenido y la titularidad de los derechos humanos tienen sus raíces en el proceso histórico que dio origen a la noción de estos derechos. Cuando consideramos conceptos culturales como los derechos humanos, la importancia de la historia es dual:

- En primer lugar, las ideas y debates actuales se moldean en gran medida por las reflexiones del pasado.
- En segundo lugar, el objeto mismo de estudio (en este caso, los derechos humanos) es el resultado de un proceso histórico que influye en la forma en que se nos presenta en la realidad.

Aunque los derechos humanos son un producto histórico de la era moderna, existen antecedentes importantes que se debe tener en cuenta para comprender cómo surgieron estas ideas. Estos antecedentes incluyen eventos jurídico-políticos significativos y, sobre todo, contribuciones teóricas que podríamos considerar como una especie de "prehistoria".

Sin embargo, es la modernidad la que dio origen a la idea de derechos humanos tal como la conocemos hoy en día. Los fundamentos filosóficos e histórico-políticos originales de esta idea se encuentran en la época moderna. Las corrientes de pensamiento dominantes en ese período histórico han influido en nuestra comprensión de los derechos humanos y aún son evidentes en la actualidad.

En el marco del desarrollo normativo y la positivización de los derechos humanos se pueden identificar tres modelos iniciales de origen declarativo: el modelo francés, el modelo inglés y el modelo estadounidense. A continuación, se presenta una tabla en la que se destacan las diferencias entre estos modelos, en base a lo desarrollado por Hierro (2016).

Tabla 1 Modelos originarios de los Derechos Humanos

Modelo	Carácter de Derechos	Fundamento	Núcleo Principal	Sujeto de la Declaración	Función Política Inmediata
Modelo Inglés	Derechos históricos de los ingleses	Common Law (derecho común)	Libertades Civiles: Libertad personal, Propiedad, Habeas Corpus, No autoincriminación, Derecho a juicio justo	Ciudadanos británicos y súbditos de la Corona británica	Limitar el poder del monarca y proteger las libertades individuales
Modelo Americano	Derechos naturales del hombre	Constitución y Declaración de Independencia. 1776. (mezcla entre religión y razón)	Libertades y Derechos: Vida, Libertad, Búsqueda de Felicidad, Igualdad, Propiedad, Libertad de Religión, Libertad de Expresión, Derecho a un Juicio Justo	Ciudadanos de las colonias americanas y, más tarde, ciudadanos estadounidenses	Limitar el poder del gobierno colonial británico y establecer un gobierno basado en principios democráticos
Modelo Francés	Derechos naturales del hombre	Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789). Razón Laica	Derechos de Igualdad: Igualdad ante la ley, Libertad de opinión, Propiedad, Seguridad, Resistencia a la opresión	Ciudadanos franceses (ciudadanía otorgada a medida que se alcanzaba la revolución.)	Limitar el poder de la monarquía absolutista y aristocracia, establecer la igualdad y la justicia social, promover el bienestar general. Transformación del Estado

Fuente. Adaptado de Los derechos humanos. Una concepción de la justicia (p. 73), por Hierro (2016).

En el proceso de evolución se pueden identificar cuatro fases: positivización, generalización, universalización, especificación. Es necesario presentar cada una de ellas por estar aún presentes en el debate doctrinario, jurídico y político.

En la fase de positivación hace relación a la incorporación de los derechos humanos en una ley, una norma. La controversia se centra entre el Iuspositivismo y el Iusnaturalismo.

El proceso de afirmación de los derechos humanos implica la integración y el reconocimiento de los derechos humanos dentro del marco legal de un país. Esencialmente, implica la transformación de los principios y estándares de derechos humanos en leyes y regulaciones nacionales. Este proceso crucial asegura la aplicación práctica de los derechos humanos en la vida cotidiana de las personas y garantiza su protección y avance a nivel interno. La positivización significa que los derechos humanos no son meros ideales o declaraciones, sino más bien derechos tangibles que los individuos pueden hacer cumplir e invocar legalmente ante los tribunales y otros órganos rectores (Alexy, 2002; Tovar, 2008; Ballesteros, 1984).

Existen múltiples enfoques mediante los cuales se puede lograr eficazmente la promoción y protección de los derechos humanos:

- **Inclusión en la Constitución:** Como aspecto crucial de los derechos fundamentales, numerosos países optan por incluir principios y normas de derechos humanos en sus constituciones.
- **Adopción de Leyes Específicas:** Los países tienen la autoridad para aprobar leyes específicas que delineen derechos y salvaguardias en ámbitos particulares, como la igualdad de género, la no discriminación y el derecho a la educación, entre otros.
- **Ratificación de Tratados y Convenciones Internacionales:** Cuando un país ratifica tratados y convenciones internacionales de derechos humanos, significa su aceptación formal de las obligaciones y normas descritas en estos instrumentos a nivel nacional.
- **Jurisprudencia y Decisiones Judiciales:** En numerosos sistemas jurídicos, los tribunales desempeñan un papel crucial en la interpretación y aplicación de los derechos humanos, contribuyendo así a su afirmación a través de decisiones judiciales.

La positivación de los derechos humanos es un paso crucial para garantizar su protección y promoción efectiva en un país. Sin embargo, es importante destacar que la positivación en sí misma no garantiza que se respeten plenamente los derechos humanos. También es fundamental que se implementen y hagan cumplir las leyes y regulaciones relacionadas con los derechos humanos, y que existan mecanismos efectivos de supervisión y rendición de cuentas para asegurar su respeto. Es más, existen normas que aparentemente no generan desigualdad, pero al momento de aplicarlas sí lo hacen.

En la actualidad, el sistema legal de protección internacional de derechos humanos se ha fortalecido a pesar de todas las dificultades, aún se generan diferencias regionales, ya que existen el sistema de la Unión Europea, el sistema Interamericano y el sistema africano.

La fase de generalización incorpora a nuevos titulares y nuevos derechos anteriormente excluidos. Esto también ha ocasionado grandes debates a nivel doctrinario, de la academia y la política. Esta fase se refiere a un período en la historia en el que los principios y las normas de los derechos humanos se extendieron y aplicaron más ampliamente a nivel internacional y nacional.

Tradicionalmente, los derechos humanos se atribuyen de manera general a los términos “hombres” o “ciudadanos”. Sin embargo, ha habido una tendencia a identificar sujetos específicos como titulares de derechos particulares. Esta identificación se basa en la observación histórica de que ciertos grupos específicos enfrentan una situación social o natural de desventaja que requiere una protección adicional. Estos grupos incluyen a las mujeres, los inmigrantes,

las personas con discapacidades, la comunidad LGBTIQ+, entre otros. En tales casos, se reconocen derechos específicos con el objetivo de garantizar el pleno desarrollo moral de las personas y nivelar sus condiciones con las del grupo de referencia (Ballesteros, 1984).

En cuanto a los contenidos, esta identificación implica la agrupación de los derechos humanos en conjuntos coherentes. A veces, estos conjuntos se llaman "generaciones", destacando las diferentes etapas temporales en las que se han incorporado a la totalidad de los derechos humanos.

La generalización de los derechos humanos supone un gran avance en la historia de los derechos humanos y ha contribuido a crear una estructura internacional para promover y proteger los derechos fundamentales de toda persona. Sin embargo, la aplicación efectiva de estos derechos sigue siendo una lucha en diversas partes del mundo.

La fase de universalización de los derechos humanos. En esta fase, se reconoce que los derechos humanos son aplicables a todas las personas, independientemente de su nacionalidad, raza, género, religión, orientación sexual u otras características personales. Se entiende que los derechos humanos son intrínsecos a la condición humana. Sostener que alguien pueda oponerse a garantizar este principio es impensable. Sin embargo, esta se opone o al menos encuentra contradictores en quienes defienden la especificación de los derechos humanos, en la que determina titulares o contenidos específicos de los derechos humanos, tomando en cuenta a ciertos grupos, condiciones, contextos, realidades, entre otros (Alexy, 2002; Tovar, 2008). Este es el caso de Joaquín Herrera quien manifiesta que, los derechos humanos, al igual que cualquier otro aspecto del ámbito jurídico y político, están influenciados por ideologías y no pueden ser comprendidos sin considerar su contexto cultural. Esto significa que, si se desvinculan de su contexto, se vuelven universales y, como resultado, pierden su capacidad de cambiar y de influir en el mundo desde una perspectiva que no sea la dominante (Vázquez, 2010).

Tal es el caso de la inclusión educativa universitaria, que ha evolucionado a lo largo de la historia, desde ser un privilegio de unos pocos hasta un derecho humano universalmente reconocido. De igual manera, el considerarla únicamente en relación a las personas con discapacidad para tomar en cuenta todas las condiciones de todos los actores del sistema educativo universitario. El pensar que una norma que aparentemente es igual para todos, universal, generalizada puede ser que genere inequidad. Se tiene ejemplos mucho más visibles en el campo laboral y en el de cuidados como por ejemplo la maternidad y paternidad. En la mayoría de países latinoamericanos, también se evidencia este fenómeno en el ámbito de la educación superior. En acápites más adelante se profundizará en Justicia distributiva que hace relación a: Igual trato legal e igualdad de oportunidades.

La fase de especificación de los derechos humanos está en permanente debate sobre todo por quienes defienden la universalización y manifiestan que

no debe existir esta posibilidad. La existencia de derechos específicos se basa en la necesidad de abordar desigualdades y desventajas particulares que enfrentan ciertos grupos en la sociedad debido a factores como la discriminación histórica o estructural. Estos derechos buscan garantizar la igualdad y la equidad para estos grupos específicos. Aquí presenta una cita y referencia bibliográfica relevante sobre este tema:

Los derechos específicos se sustentan en el reconocimiento de que ciertos grupos han experimentado históricamente discriminación y marginación debido a factores como su raza, género, orientación sexual o discapacidad. Para Crenshaw (1989) estos derechos se diseñan para contrarrestar las desigualdades arraigadas en la sociedad y promover la justicia social.

Evolución en el contexto internacional de los derechos humanos:

A continuación, se presenta un análisis de esta evolución en el contexto internacional de los derechos humanos:

- Antecedentes y Principios Fundamentales (siglos XVIII y XIX):

Durante los siglos XVIII y XIX, se sentaron los fundamentos de los derechos humanos universales a través de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en Francia en 1789 y la Declaración de Independencia de los Estados Unidos en 1776.

Sin embargo, en esta etapa inicial, la educación superior estaba limitada en gran medida a una élite y no se consideraba un derecho universal.

- Siglo XX: ampliación de la Educación Superior:

En el transcurso del siglo XX, la oportunidad de acceder a la educación superior se amplió considerablemente en muchos países industrializados. Se reconoce cada vez más como un medio para el desarrollo personal y socioeconómico.

En el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 se establece que “la educación debe ser igual y accesible” y que “la educación superior debe estar igualmente al alcance de todos”.

Sin embargo, la inclusión real y efectiva en la educación superior aún enfrentaba desafíos, como la discriminación racial y de género.

- Décadas de 1960 y 1970: movimientos por los Derechos Civiles y la Igualdad:

En este período, los movimientos por los derechos civiles y la igualdad en todo el mundo presionaron por la eliminación de barreras en la educación superior. Esto llevó a cambios significativos en las políticas de admisión y acceso.

El concepto de educación superior comenzó a verse como una herramienta para fomentar la diversidad y brindar igualdad de oportunidades.

- Décadas de 1980 y 1990: mayor énfasis en la Inclusión y la Diversidad:

Las normativas internacionales, como la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), reafirmaron lo relevante de la inclusión educativa.

Los países comenzaron a adoptar políticas específicas de inclusión en la educación superior, como cuotas para grupos históricamente marginados y la implementación de programas de becas.

- Siglo XXI: Avances Tecnológicos y Retos Emergentes:

En el siglo XXI se han visto avances tecnológicos que han permitido un mayor acceso a la educación superior a través de una enseñanza en línea y a distancia. No obstante, los desafíos de inclusión persisten, incluida la necesidad de abordar las diferencias en la calidad de la educación y garantizar que las personas con discapacidades tengan igualdad de oportunidades.

- Actualidad: enfoque en la Equidad y la Diversidad:

La inclusión educativa universitaria dentro del contexto de los derechos humanos se enfoca en promover la equidad, diversidad y eliminación de obstáculos. Lo que incluye la atención a grupos marginados, como las personas con discapacidades, las minorías étnicas y las poblaciones desfavorecidas. Aunque se han logrado avances significativos, aún existen desafíos en la implementación efectiva de políticas inclusivas y en la eliminación de barreras, con la finalidad de asegurar que todos cuenten con igualdad de oportunidades en la educación superior, de acuerdo con los principios de los derechos humanos.

Criterios de Justicia

Luis López Hierro, en su obra “Los derechos humanos: Una concepción de la justicia” publicada en 2016, ofrece una perspectiva profunda sobre la concepción de los derechos humanos y el vínculo con la justicia. A través de su análisis, Hierro aborda varios aspectos clave:

- **Fundamentación de los derechos humanos:** Hierro explora las bases filosóficas y éticas que fundamentan los derechos humanos. Argumenta que estos derechos no deben ser considerados simplemente como concesiones legales, sino como derechos fundamentales inherentes a la naturaleza humana.
- **Relación con la justicia:** Hierro establece una conexión sólida entre los derechos humanos y la justicia. Sostiene que los derechos humanos son esenciales para lograr una sociedad justa y equitativa, siendo un elemento fundamental de la justicia social ejecutar estos derechos.
- **Universalidad:** El autor defiende esta concepción de los derechos humanos, argumentando que necesitan reconocimiento y protección en todo el mundo, sin importar la cultura, la nacionalidad o la religión.

Esto refleja un compromiso con la idea de que los derechos humanos son aplicables a todas las personas, en todas partes.

- **Dimensiones de los derechos humanos:** Hierro explora las múltiples dimensiones de los derechos humanos, comprendidos los derechos sociales, políticos, culturales, civiles y económicos. Destacando una interdependencia e indivisibilidad de estos derechos, subrayando que no se pueden separar y deben considerarse en conjunto para garantizar la dignidad humana.
- **Protección de los derechos humanos:** El autor aborda la importancia de los mecanismos legales y las instituciones internacionales a nivel global en la protección de los derechos humanos. Discute la función de entidades como las Naciones Unidas en el fomento y protección de estos derechos.

Finalmente, la obra de Hierro (2016) ofrece una visión profunda y reflexiva sobre la relación de la justicia con la concepción de los derechos humanos. Destaca la universalidad de estos derechos, su importancia en el desarrollo de comunidades justas y equitativas, y la urgencia de salvaguardarlos, a través de mecanismos legales y políticos. Hierro invita a una reflexión crítica sobre los fundamentos y la implementación de los derechos humanos en la sociedad.

Justicia distributiva: Igual trato legal e igualdad de oportunidades

Es un concepto que ha evolucionado a lo largo de la historia tanto a nivel teórico doctrinario, como político y normativo. Andrea Briceño (2011) identifica variables que determinan el acceso a la educación superior a partir del análisis de diferentes teorías de justicia, entre la que se encuentra la justicia distributiva que relaciona los principios de libertad, igualdad y equidad.

La igualdad de trato legal es un principio fundamental en la justicia distributiva. Ha evolucionado a lo largo del tiempo, y su desarrollo se ha influenciado por filósofos políticos y juristas. Lopera y Cuero (1997) desarrollan el tema de la equidad, vinculado a la equidad de oportunidad e igualdad de trato.

Aristóteles (384-322 a.C.): Aristóteles fue uno de los primeros filósofos en discutir la justicia distributiva. En su obra *Ética a Nicómaco*, argumentó que la justicia distributiva implica dar a cada persona lo que le corresponde en función de su mérito y contribución a la sociedad.

John Rawls (1921-2002): En el siglo xx, John Rawls desempeñó un papel fundamental en la teoría de la justicia distributiva. En el libro *Una Teoría de la Justicia* (1971), plantea el principio de la “justicia como equidad”, que enfatiza la importancia de garantizar el acceso a las mismas oportunidades para cada individuo.

Igualdad de Oportunidades

La igualdad de oportunidades es un aspecto crucial de la justicia distributiva, y su evolución también ha sido influyente en la doctrina y la normatividad.

John Stuart Mill (1806-1873): En su obra "El Utilitarismo" (1861), argumentó a favor de la igualdad de oportunidades como un componente esencial de la justicia. Sostenía que cada individuo debe tener igualdad de acceso a los recursos y oportunidades sociales.

Amartya Sen (nacido en 1933): Este autor es conocido por su enfoque de las "capacidades" en la justicia distributiva. Argumenta que la igualdad de oportunidades no debe centrarse únicamente en la adquisición de recursos, sino en la capacidad de las personas para utilizar esos recursos para alcanzar sus objetivos.

Normatividad Internacional

A nivel de normatividad internacional, los principios de igualdad de trato legal e igualdad de oportunidades están consagrados en diversos tratados de derechos humanos. Un ejemplo es la germanización de la igualdad ante la ley y la prohibición de la discriminación mencionado en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP).

Para lograr la inclusión educativa universitaria de manera efectiva, es crucial garantizar tanto la equidad de oportunidades como la igualdad de trato. Estos principios se consideran necesarios para alcanzar los objetivos de equidad y justicia en el ámbito educativo. La correcta aplicación de las normas y su cumplimiento adecuado son esenciales para hacer posible que estos principios se materialicen y se reflejen en la práctica, asegurando así un entorno educativo inclusivo y equitativo para todos los estudiantes.

La justicia distributiva en el contexto de la educación superior hace referencia a que todas las personas tienen las mismas posibilidades en el acceso a la educación superior y recibir un trato legalmente igualitario en ese proceso. Esto implica que los recursos, las oportunidades y las políticas educativas deben diseñarse de manera que no haya discriminación y que se promueva la inclusión de grupos marginados o desfavorecidos. A continuación, se presenta una explicación más detallada de estos conceptos:

- Igualdad de Oportunidades en la Educación Superior: La igualdad de oportunidades se refiere a que todas las personas tengan la accesibilidad justa de la oportunidad de acceder a la educación superior, sin importar su trasfondo socioeconómico, etnia, discapacidad, u otras particularidades. Esto implica eliminar barreras que puedan limitar el acceso, como barreras económicas, discriminación en la admisión o falta de acceso a recursos educativos.
- Igual Trato Legal en la Educación Superior: El igual trato legal significa que en las instituciones de educación superior las prácticas y políticas

deben ser imparciales y no discriminatorias. Esto incluye garantizar que las normas y regulaciones se apliquen de manera justa para todos los estudiantes y que no se toleren prácticas discriminatorias.

- Inclusión en la Educación Superior: La inclusión se refiere a que el establecimiento educativo debe contar con un ambiente en el cual todos puedan ser acogidos y presenten las mismas posibilidades de involucrarse activamente en su desarrollo académico. Esto puede implicar la implementación de políticas de admisión inclusivas, la adaptación de programas académicos para personas con discapacidades y la promoción de la diversidad y la equidad en el campus.
- Eliminación de Barreras: Para lograr la justicia distributiva en la educación superior, es importante identificar y eliminar las barreras que impiden que ciertos grupos accedan o se beneficien plenamente de la educación superior. Estas barreras pueden ser económicas, culturales, geográficas o relacionadas con la discriminación.
- Políticas de Acción Afirmativa: En ocasiones, pueden aplicarse políticas de acción positiva para enfrentar disparidades históricas y garantizar una mayor igualdad de oportunidades. Estas políticas pueden incluir becas o programas específicos dirigidos a grupos subrepresentados.
- Monitoreo y Evaluación: Es fundamental realizar una supervisión continua y una evaluación de las políticas y procedimientos en la enseñanza superior, para asegurarse de que se cumplan los principios de igualdad de oportunidades y trato legal.

La justicia distributiva en la educación superior busca crear un entorno donde todos los individuos tengan la posibilidad de desarrollar su potencial académico y contribuir al bienestar de la sociedad sin verse limitados por desigualdades o discriminación. Los principios de igualdad y no discriminación en la educación superior están respaldados por la normativa internacional de derechos humanos, como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

FUNDAMENTACIÓN JURÍDICA-LEGAL DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

La argumentación jurídica en favor de la inclusión educativa universitaria se fundamenta sobre una serie de leyes y principios, que respaldan la concepción de que todas las personas tienen derecho a participar de la educación superior sin distinción de género, etnia, orientación sexual o discapacidad. A continuación, se presentan algunos de los argumentos jurídicos más relevantes en este sentido:

Derechos Humanos:

La inclusión educativa universitaria es un tema relevante en el campo de los derechos humanos y la educación, y varios tratados internacionales y convenciones

abordan aspectos relacionados con la igualdad de oportunidades en la educación superior. Seguidamente, se presenta algunos tratados y convenciones, así como artículos específicos, que tratan sobre la inclusión educativa universitaria:

- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD):

Artículo 24: Este artículo se centra en la educación inclusiva y establece el derecho de las personas con discapacidad a la educación inclusiva, incluyendo la educación superior. Se destaca la importancia de garantizar ajustes razonables y la eliminación de barreras.

- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC):

Artículo 13: El artículo destaca el reconocimiento del derecho a la educación, incluyendo el acceso a la educación superior, es el punto focal de este artículo. También señala la importancia de garantizar la igualdad de oportunidades educativas y erradicar la discriminación en todos los niveles de educación.

- Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH):

Artículo 26: Este artículo establece el derecho a la educación, que abarca la educación superior. Subraya que la educación debe ser accesible y que se debe promover la igualdad de oportunidades.

- Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José):

Artículo 13: En este artículo, se reconoce el derecho a la educación, que incluye la educación superior. Se enfatiza que la educación debe ser igualitaria y accesible para todos sin discriminación.

- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW):

Artículo 10: Este artículo establece que las mujeres deben tener igualdad de oportunidades en la educación, incluyendo la educación superior, y que se deben tomar medidas para eliminar la discriminación de género en este ámbito.

- Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad:

Artículo 24: Similar a la CDPD, este artículo se centra en la educación inclusiva de las personas con discapacidad, incluyendo la educación superior.

Estos tratados y convenciones internacionales establecen la base legal para la promoción de la inclusión educativa universitaria y resaltan la importancia de garantizar que todas las personas tengan igualdad de oportunidades en la educación superior, independientemente de su género, discapacidad u otras características personales.

Legislación Nacional:

En muchos países, la legislación nacional prohíbe la discriminación en el acceso a la educación superior y promueve la igualdad de oportunidades. Estas leyes suelen establecer medidas para asegurar que las instituciones educativas sean inclusivas y accesibles.

La inclusión educativa universitaria como un derecho fundamental es un tema importante en América Latina, y varias constituciones de la región reconocen este derecho. A continuación, se presenta un cuadro comparativo de las Constituciones de los países de: Ecuador, Colombia, Argentina, Cuba, México y Perú:

Tabla 2 Cuadro comparativo de las Constituciones de Latinoamérica.

Constitución/País	Articulado
Constitución de Ecuador (2008)	La Constitución de Ecuador, en su artículo 26, reconoce el derecho a la educación superior como parte del derecho más amplio a la educación. Afirma que la enseñanza superior debe ser asequible, completa, abierta a todos, equitativa y de alto nivel. Además, constituye un derecho fundamental y el artículo 356 dispone que la educación superior pública será gratuita hasta el tercer nivel.
Constitución de Colombia (1991)	El artículo 67 de la Constitución de Colombia reconoce el derecho a la educación y afirma que la educación es un derecho fundamental de las personas y un servicio público con una función social. La Constitución también establece que el Estado debe garantizar el acceso a la educación superior.
Constitución de Argentina (1994)	El artículo 75, inciso 19 de la Constitución de Argentina reconoce el derecho a la educación superior y establece que el Congreso debe garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones para el acceso y permanencia en la educación superior.
Constitución de la República de Cuba (2019)	La Constitución de Cuba, en su artículo 43, establece que todas las personas son iguales y tienen derecho a la no discriminación por motivos de género u orientación sexual. También reconoce el derecho de las mujeres a la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos, incluyendo la educación.
Constitución de México (1917)	El artículo 3 de la Constitución mexicana reconoce el derecho a la educación de manera integral, y el artículo quinto especifica que la educación superior debe ser laica, gratuita, incluyente, equitativa e integral. Además, el artículo 2 reconoce los derechos de las comunidades indígenas a acceder a la educación en sus propias lenguas con significación cultural.
Constitución Política del Perú (1993, con modificaciones)	El artículo 2 de la Constitución del Perú reconoce el derecho a la igualdad ante la ley y prohíbe la discriminación por género u orientación sexual. Además, el artículo 13 establece el derecho a la educación, sin discriminación, y el artículo 17 reconoce la autonomía universitaria y el respeto a la igualdad de oportunidades.

Jurisprudencia

En muchas jurisdicciones, ha habido casos judiciales que han reafirmado el derecho a la inclusión educativa universitaria y han instado a las instituciones educativas a cumplir con sus obligaciones legales en este sentido.

A continuación, se realiza un análisis comparado a nivel Latinoamericano sobre la educación inclusiva.

El trabajo consiste en observar, contrarrestar y definir ventajas y desventajas de los ordenamientos jurídicos, en el ámbito de la inclusión universitaria, con la finalidad de agrupar la normativa y crear una ruta que permita diseñar a futuro mejores leyes que carezcan de discrecionalidad o vacíos legales, que no permitan avanzar en la defensa de los derechos de las y los ciudadanos que acceden a la educación de tercer nivel.

Se va evaluar jurídicamente y con un enfoque educativo la verdadera realidad que viven estos países que, sumergidos en leyes inconexas, desprolijas, vacías, y muchas veces inconstitucionales lograr mantener un sistema educativo que constantemente pide cambios que permitan enlazar a las personas y no separarlas.

América Latina tiene grandes desafíos, y casi siempre se agravan en materia legislativa universitaria, y es que se toma poco asunto a temas como inclusión, donde se cree que, colocando principios a las leyes, y ciertas garantías añadidas se puede frenar las aberrantes situaciones de maltrato, discordia, exclusión, inequidad etc. La calidad universitaria debe estar presente, para evidenciar no solo lo educativo y de infraestructura, sino también la parte no contada por la historia, y es la verdadera realidad de nuestros estudiantes universitarios.

En la región latinoamericana, no se puede subestimar la importancia del aseguramiento de la calidad, particularmente cuando se trata de abordar cuestiones de inclusión. Esto se debe a que nos permite examinar las estrategias específicas implementadas por las instituciones de educación superior para cerrar brechas y erradicar prácticas nocivas que atentan contra los derechos humanos.

Existe una inclinación predominante hacia la creación de complejos sistemas de calidad que apuntan a establecer medidas de control de calidad, como autorizar el funcionamiento de cursos o instituciones, en conjunto con el aseguramiento y la acreditación públicos de la calidad, así como mecanismos para promover la calidad. Esto se logra ya sea a través de una sola organización, como se ve con la CONEAU en Argentina, o a través de múltiples agencias, como el Consejo Nacional de Educación y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en Chile, junto con agencias privadas autorizadas por la CNA para acreditar cursos de pregrado (Aguilera, 2017).

En América Latina, la mayoría de los procesos de AC son iniciados por el Estado. Sin embargo, las organizaciones responsables de estos procesos siguen varios modelos. Algunas son agencias gubernamentales, como las de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Uruguay y Ecuador. Otros son públicos pero autónomos, como los de Chile y Perú. Además, existen organizaciones privadas en Chile y Panamá, así como vinculadas a universidades de Bolivia, Perú y Uruguay; aunque es importante señalar que en ciertos países coexisten múltiples tipos de agencias (Aguilera, 2017).

En Ecuador, el Consejo de Educación Superior (CES), es el vigilante de la educación de tercer nivel del país y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES) es otro organismo público que trabaja para el fortalecimiento de los estándares académicos; por otro lado en Colombia tenemos instituciones similares como el Sistema de Aseguramiento de la calidad en la educación superior, el Sistema Nacional de Educación Terciaria, así como el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).

América Latina, en su conjunto, es una región caracterizada por su diversidad y a pesar de las variaciones entre diferentes regiones y naciones, es evidente que las políticas supranacionales, particularmente las descritas en la Agenda 2030, han influido en las agendas educativas. Estas políticas enfatizan la importancia de una educación inclusiva, equitativa y de alta calidad, con el objetivo de brindar a las personas una formación integral. El objetivo final es fomentar una ciudadanía responsable, comprometida y transformadora (Manzanilla-Granados *et al.*, 2023).

Dentro de los contextos y experiencias que se viven constantemente en la Universidad Latinoamérica, un segmento como los pueblos indígenas y afrodescendientes siguen estando fuertemente arraigados en las sociedades latinoamericanas actuales. Además de las reformas constitucionales y reformas legislativas menores, su continuidad aún se puede ver en algunas leyes y políticas públicas, especialmente en las prácticas de las instancias gubernamentales, grupos económicos y diversos actores sociales. Aunque quizás cada vez menos persistencias explícitamente racistas se expresan y reproducen en los sistemas educativos de diversas formas, sobre todo a través de la marginación de estudiantes y profesores de estas nacionalidades, pero también cosmovisiones, idiomas y formas de conocimiento propias de esos pueblos (Grados *et al.*, 2023).

Al explorar el ámbito de la cultura, es importante examinar también el ámbito de la discapacidad y al hacerlo, debemos reconocer que la educación de las personas con discapacidad ha sido motivo de preocupación desde el inicio de la educación formal. Esta atención a la inclusión comenzó a expandirse en América Latina a principios del siglo xx, con el establecimiento de espacios dedicados a la educación y capacitación de mujeres y hombres con discapacidad. El énfasis principal en ese momento estaba en las discapacidades físicas, y el enfoque predominante era el de rehabilitación y normalización (Silva-Peña & Paz Maldonado, 2022).

La educación inclusiva, de acuerdo con Delgado (2022), debe entenderse, de acuerdo con los nuevos retos de trabajo a partir de las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes, “considerando sus condiciones sociales, interculturales y/o personales” (p. 53).

Al respecto, Delgado *et al.* (2022), sostienen que: “la educación inclusiva, es uno de los grandes desafíos para los contextos de educación superior actuales, caracterizados por el aumento de la complejidad y la diversidad de los estudiantes y sus situaciones. Por tanto, permite a todos sus actores, generar diferentes escenarios de intervención con el fin de buscar siempre el acceso, la permanencia y el éxito académico de todos los estudiantes” (p. 16).

Ahora bien, el artículo 26 de la Constitución de la República del Ecuador sostiene que, la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Se constituye 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. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (*Constitución de la República del Ecuador*, 2008).

Por su parte, Colombia en los primeros incisos del artículo 67, de su Constitución manifiesta que la educación es tanto un derecho individual como un esfuerzo comunitario con un propósito social que sirve como un medio para otorgar a las personas acceso al conocimiento, la ciencia, la tecnología y otros bienes y principios culturales. El objetivo de la educación es dotar a los colombianos de las habilidades necesarias para defender los derechos humanos, promover la paz y la democracia y participar en actividades laborales y de ocio productivas. Además, la educación es esencial para el avance cultural, científico y tecnológico, así como para salvaguardar el medio ambiente (*Constitución de Colombia*, 1991).

En Chile, se evidencia una puntualización más práctica, y es que, en su Constitución, en el capítulo tercero, de deberes y derechos constitucionales, dentro de su artículo 19, numeral 10, sostiene que la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida (*Constitución de la República de Chile*, 2023). Dejando la puerta abierta para que la inclusión juegue un rol importante, pero aún no entra de forma directa.

En otra vertiente, encontramos a Paraguay, donde en el artículo 73, de su Carta Magna, aclara de manera más precisa el derecho a la educación, enfatizando que todo individuo tiene derecho a una experiencia educativa integral y continua en un sistema educativo opera dentro del marco cultural de la comunidad. Entre sus principales objetivos se encuentran fomentar el desarrollo integral de las personas, promover la libertad y la paz, la justicia social, la solidaridad, la cooperación y la integración de las diferentes comunidades. Además, defiende los valores de los derechos humanos y los principios democráticos, al tiempo que enfatiza la importancia de la lealtad al propio país, la identidad cultural y el cultivo de habilidades intelectuales, morales y cívicas. Además, la eliminación del contenido educativo discriminatorio y la erradicación del analfabetismo son objetivos clave y duraderos del sistema educativo (*Constitución de la República de Paraguay*, 1992).

En las cartas magnas revisadas, aún no se encuentra aquella precisión que nos ayude a encontrar el camino correcto sobre la inclusión educativa, o al menos circunstancias legales estatales que favorezcan a ciertos sectores educativos que busquen adoptar aquellas medidas que fuesen indispensables para suprimir barreras históricas que han impedido el acceso y ejercicio efectivo de algún derecho fundamental, con el fin de lograr la igualdad material (CORTE CONSTITUCIONAL DEL ECUADOR, 2021). En la mayoría, no se amplían los enunciados, sino más bien debemos recurrir a interpretaciones normativas, que deslegitima más aún la contundencia de la norma.

Pero para seguir ampliando la explicación partamos de que la Agenda 2030 reconoce el papel esencial de la educación y la incluye como un componente crucial. La educación recibe la máxima importancia dentro de la agenda, siendo el primer y destacado objetivo en sí (ODS 4), acompañado de siete objetivos adicionales y tres medios de implementación. El propósito principal del ODS 4 es garantizar una educación inclusiva, justa y de alta calidad, fomentando al mismo tiempo oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Constantemente se tratan estos temas, pero, siempre existen malas interpretaciones normativas, carencia resolutoria del Estado e inaplicabilidad de lo existente, en mayo de 2015, los países de América Latina y el Caribe se reunieron para respaldar la Declaración de Incheon-Educación 2030, que confirmó su acuerdo con el ODS 4. Los resultados significativos de este encuentro consistieron en una reafirmación de los principios delineados en la Agenda 2030 y un compromiso compartido para promover una agenda educativa global unificada (ODS 4) a través de iniciativas valientes e inventivas destinadas a lograr objetivos regionales (OREAL/UNESCO, 2017).

Reconociendo esta realidad, el Ministerio de Educación del Perú ha tomado medidas proactivas para alentar y empoderar a las entidades educativas descentralizadas para que desempeñen un papel clave en la implementación de políticas educativas inclusivas. Este enfoque integral implica varias estrategias, como aumentar la conciencia de los actores locales, ofrecer incentivos, fomentar compromisos de gestión, equiparlos con los recursos necesarios y facilitar plataformas para monitorear e intercambiar experiencias. Además, estos esfuerzos se complementan con la gestión descentralizada de los fondos públicos (OREAL/UNESCO, 2017).

Ecuador se destaca como un país con una disparidad significativa en el nivel educativo entre las personas con y sin discapacidad, lo que destaca una brecha pronunciada en los años de educación completa; así como, por mantener índices de alfabetización injustificadamente diferenciados entre personas con discapacidad y sin ella. Por ello, es altamente probable que existan personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, que por su condición, no hayan podido acceder al sistema educativo, o que habiendo accedido al sistema educativo, este no se ha ajustado a sus necesidades individuales, impidiendo el

ejercicio efectivo de su derecho a la educación, lo que incide de forma directa en su proyecto de vida, su realización personal, el desarrollo de sus capacidades y oportunidades, a fin de construir su propio destino (CORTE CONSTITUCIONAL DEL ECUADOR, 2021).

Se puede vislumbrar un gran aparataje estatal para entender a la educación superior e impulsarla a convertirse en ese motor inicial de profesionales que posteriormente laborarán para el Estado y pondrán en marcha todo el conocimiento adquirido para el desarrollo de la nación, sin embargo, pese a toda esa maquinaria estatal, eso no garantiza que la inclusión educativa en el ámbito universitario esté cien por ciento subsanada, es más, sigue siendo esa piedra angular no atendida por las autoridades.

En Colombia aún se atienden normas como la Ley 30 de 1992, o la Ley 115 de 1994 para mirar temas inherentes a las normas generales y así poder entender las vigentes o el camino que ha transitado la norma colombiana para perfeccionar la educación superior; además la Ley 1188 del 2008, Ley 1740 de 2014; Ley 1911 de 2018 o Ley 2027 de 2020, que siguen siendo de aplicación directa en casos donde se necesita presencia legal.

Entonces observamos que el engranaje jurídico es tan interesante, que el Estado está provisto de leyes e instituciones que regulan la convivencia desde una esfera especial, necesaria e indispensable para el desarrollo de las sociedades, tal como se desprende del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que puntualmente sostiene que la educación es un derecho de todos y todas.

Pero lastimosamente, existe un punto negativo en todo lo maravilloso que puede ser la norma, y es que en la realidad existen personas que por ciertas condiciones se les está haciendo más difícil ser partícipe, o encajar perfectamente en el sistema de educación; lo que respecta al trabajo en la educación de tercer nivel, donde encontramos desde edades distintas, hasta personalidades complejas que atender.

De forma prolija, podemos destacar la intervención oportuna que hace la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas, donde sostiene que todo lo inherente a la educación, está principalmente compuesto de dos principios básicos, que son el de universalidad y el de no discriminación, por ende tal como sostiene González y Fernández (2012) “la educación inclusiva ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación” (p. 441).

En el paso del tiempo, la educación se ha venido transformando, ha roto barreras que parecían nunca terminarían, se comienza a abrir paso a la inclusión, no como palabra, sino como profundidad normativa emocional que tiene en relación a los constantes rechazos al sistema injusto para algunos; inclusión con segregación, inclusión con integración, inclusión normativa y formal, la inclusión con adaptación y la que probablemente transitamos que es la inclusión aplicada y adecuada.

Desde la óptica de la UNESCO, se considera a la educación inclusiva como aquella calidad educativa que todos los estudiantes deben recibir en igualdad de condiciones y oportunidades, como sostiene Tovar, para que la Educación Inclusiva sea verdaderamente eficaz, es fundamental priorizar las necesidades de los grupos marginados y vulnerables y al mismo tiempo fomentar una mentalidad integradora, apuntar a una calidad excepcional y liberar todo el potencial de cada individuo (Díaz y Tovar, 2021).

Desde una perspectiva supranacional, la visión está clara, pero ¿qué ocurre con la normativa nacional? Además de cumplir con ciertos estándares internacionales, debe adecuarse la convivencia educativa considerando el contexto nacional de cada estado. Colombia y Ecuador son países donde la educación aún se encuentra en muy malas condiciones según los índices de los organismos internacionales, debido a la crisis de COVID-19, la falta de seguridad jurídica, social y política, los altos índices de criminalidad y el limitado acceso a las nuevas tecnologías.

Pese a lo negativo que pudiesen ser las cifras, la Corte Constitucional del Ecuador, en una interesante sentencia. Sentencia 1016-20-JP/21, empieza a profundizar los temas inherentes a la inclusión. El caso involucra a un estudiante con discapacidad auditiva y neuralgia del trigémino, con una afectación del 40%. El estudiante presentó una denuncia contra la Universidad Laica Vicente Rocafuerte, alegando que se vulneró su derecho a una educación inclusiva. Debido a las ausencias por motivos de salud derivadas de su discapacidad, las calificaciones del estudiante no fueron aprobadas y se le negó la oportunidad de realizar exámenes semestrales (*CORTE CONSTITUCIONAL*, 2020).

Así mismo, en Colombia, se estableció una línea jurisprudencial marcada en respetar la norma y los intereses de las personas que históricamente han sido excluidos o rechazados de lo “relativamente normal” y es la sentencia T-227/20, debido a que, para lograr los objetivos de la educación inclusiva, es crucial emplear una combinación de diálogo, participación activa, apoyo coordinado y una visión compartida de programas adaptables. Estos elementos forman el enfoque más eficaz para satisfacer las necesidades únicas de cada estudiante (*CORTE CONSTITUCIONAL*, 2020).

Es innegable que la Corte Constitucional ha enfatizado consistentemente la importancia de la educación inclusiva desde 2016. En su jurisprudencia, la Corte ha afirmado que la educación inclusiva no es solo un derecho y un servicio público, sino también un medio para honrar la dignidad de las personas y mejorar su calidad de vida. Al promover el crecimiento personal y beneficiar a la comunidad en su conjunto, la educación inclusiva juega un papel vital en el fomento del desarrollo tanto de las personas como de la sociedad (Concordante con la Sentencia T-679 de 2016, M.J.I.P).

En Paraguay se intenta constantemente perfeccionar las actuaciones en el marco de la inclusión universitaria, creando protocolos que garantizan la educación inclusiva, todo que va ajustándose a su plan de política nacional que tiene un periodo 2020-2025.

En los dos enunciados no se alcanza a sostener el grado de importancia de la inclusión educativa, es más, se evidencia que no es prioridad de ambos estados, a nivel constitucional cubrir aquel problema social, sin embargo, se sostienen por los principios de equidad, igualdad, no discriminación, que en Ecuador se definen en el artículo 11 y en la Constitución Colombiana en el artículo 13.

En Bolivia, así como en Paraguay y Uruguay, existe la creencia normativa de que la inclusión debe ser el principio rector para todos los estudiantes que ingresan al sistema educativo, sin diferenciación alguna. Por lo tanto, las políticas van más allá de atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales y, en cambio, se centran en integrar a todos los niños y jóvenes, incluidos aquellos que viven en circunstancias vulnerables y aquellos con capacidades excepcionales. El objetivo final es brindar igualdad de oportunidades para que todos desarrollen sus competencias y habilidades (Manzanilla-Granados *et al.*, 2023).

En Brasil, Colombia y Perú, existe un desafío latente, por cuanto se debe de prever que el ambiente educativo sea de suma importancia y de vital atención de aquellos estados, anteponiendo principios como el de inclusión, equidad, multiculturalidad, accesibilidad como en el caso de las jurisdicciones cerca de las fronteras, donde se recibe a los estudiantes que necesitan de esta inclusión, y por ende corresponde a los legisladores visualizar el comportamiento tanto de docentes y directivos, prepararlos desde la base normativa y adaptarlos a esta realidad multicultural para el ejercicio de la diversidad y ciertamente de una manera sana de demostrar a la ciudadanía, carácter y respeto legítimo, efectividad en la toma de decisiones. Juega un rol importante el multiculturalismo como herramienta de inclusión principalmente en el ambiente educativo y a partir de concepto cultural, valorar e interactuar la identidad con otros rasgos sociales (*Constitución de la República de Chile*, 2023).

El proyecto universitario de los tiempos presentes, es por naturaleza ontológica y disposición teleológica incluyente, entendiendo que la palabra sugiere múltiples acepciones y es en dicha polisemia donde se arraiga su pertinencia e interés coyuntural. De acuerdo con Aponte (2008) como citó en González y Fernández (2012), la inclusión está ligada a la equidad de oportunidades, al acceso universal, la participación, la responsabilidad social, la diversidad cultural y a todo lo que concierne a la educación como bien público. Incluir desde una perspectiva equitativa e igualitaria es para este autor un campo de creciente peso de política económica y social, desde la sustentabilidad del desarrollo sostenible, comporta el ejercicio de una justicia social que garantice a todos los actores la formación universitaria.

La equidad garantiza una inclusión con calidad, de pertinencia social y de legitimidad académica, porque el acceso al conocimiento es universal y no discriminatorio, siendo ésta la única vía para eliminar las desigualdades sociales que acentúan las brechas entre los ricos y los pobres, los marginados culturalmente y los excluidos por razones de su identidad de género, origen étnico o procedencia. En la Reforma Universitaria de Córdoba hacia un nuevo

manifiesto de la educación superior latinoamericana, el concepto aparece como uno de los ejes del debate. Además, incluye la necesidad de construir políticas públicas que garanticen el ingreso, la permanencia y la igualdad de oportunidades para los estudiantes en el sector universitario, sin exposición a ninguna forma de violencia, maltrato o discriminación (*Conferencia Regional de Educación Superior*, 2018).

Políticas públicas

Muchos gobiernos han adoptado políticas y estrategias para promover la inclusión en la educación superior. Estas políticas pueden incluir cuotas para grupos subrepresentados, programas de apoyo académico y medidas para eliminar barreras físicas y tecnológicas. Este tema se abordará de una manera profunda en próximos apartados.

SEGURIDAD JURÍDICA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

El concepto de seguridad jurídica, elementos y amenazas ante la crisis de la ley como fuente del derecho es un principio fundamental en el sistema legal de un país y se refiere a la certeza y previsibilidad de las normas y su aplicación. Implica que los individuos puedan confiar en que las leyes y los procedimientos legales serán estables, consistentes y respetados (Arrázola-Jaramillo, 2014). A su vez, el concepto de seguridad jurídica está compuesto por varios elementos clave:

1. **Certeza normativa:** La seguridad jurídica requiere que las leyes sean claras, precisas y accesibles, para que los ciudadanos puedan conocer y entender sus derechos y obligaciones. Las normas deben ser suficientemente estables y predecibles para que las personas puedan organizar su conducta de acuerdo con ellas.
2. **Irretroactividad de las leyes:** Esto implica que las leyes no deben tener efectos retroactivos, es decir, no pueden aplicarse de manera retroactiva para penalizar a una persona, por un acto que no era ilegal en el momento en que se llevó a cabo. La irretroactividad garantiza la estabilidad de las expectativas legales y protege los derechos adquiridos.
3. **Acceso a la justicia:** La seguridad jurídica también implica que los individuos tendrán acceso efectivo a los tribunales ya mecanismos de resolución de disputas justas y transparentes. Esto garantiza que los derechos de las personas estén protegidos y que exista un recurso adecuado en caso de violación de las mismas.

Sin embargo, en momentos de crisis de la ley como fuente del derecho, pueden surgir amenazas a la seguridad jurídica. Estas amenazas pueden incluir:

1. **Inseguridad normativa:** Cuando las leyes son ambiguas, contradictorias o sujetas a cambios frecuentes, se crea incertidumbre sobre cómo se

utilizarán y cómo las personas deben cumplirlas. Esto puede socavar la confianza en el sistema legal y generar inseguridad jurídica.

- 2. Inestabilidad política o institucional:** La falta de estabilidad política o institucional puede afectar la aplicación y el cumplimiento de las leyes. La inestabilidad política puede llevar a cambios frecuentes en las políticas y legislaciones, lo que dificulta la planificación y la toma de decisiones informadas.
- 3. Corrupción y falta de imparcialidad:** La corrupción y la falta de imparcialidad en la aplicación de la ley pueden minar la seguridad jurídica. Cuando las normas y los procedimientos no se aplican de manera justa y equitativa, se debilita la confianza en el sistema legal.

En resumen, la seguridad jurídica es un principio esencial para garantizar la confianza de las personas en el sistema legal. La certeza normativa, la irretroactividad de las leyes y el acceso a la justicia son elementos fundamentales de la seguridad jurídica. Sin embargo, una crisis de la ley como fuente del derecho, pueden surgir amenazas que afecten la estabilidad y la previsibilidad del sistema legal, debilitando la seguridad jurídica.

Institucionalidad e inclusión educativa

La crisis institucional tiene como impacto negativo en la inclusión educativa universitaria en varios aspectos como el acceso desigual a la educación universitaria, la inestabilidad política y la corrupción, pueden limitar la inversión en educación, dificultando el acceso equitativo a la educación superior para grupos marginados, como comunidades indígenas y de bajos ingresos. Los recursos escasos y la crisis institucional pueden dar como resultado una mala distribución de recursos educativos, afectando la calidad de la educación universitaria directamente y de manera especial a los estudiantes en estado de vulnerabilidad.

La falta de instituciones sólidas, puede llevar a la ausencia de políticas públicas educativas coherentes, mucho más a la escasa o nula implementación de medidas de inclusión, lo que dificulta que grupos desfavorecidos accedan a la educación superior. Más aún la crisis institucional puede aumentar las desigualdades socioeconómicas y étnicas, lo que resulta en una menor representación de ciertos grupos en la educación universitaria y esto perpetúa la exclusión. La crisis institucional crea obstáculos adicionales para lograr la inclusión educativa universitaria, limita el acceso igualitario y la calidad de la educación superior para los grupos más marginados de la sociedad.

Seguridad jurídica e inclusión educativa universitaria

De igual forma o quizá con mayor fuerza la seguridad jurídica es tan relevante al momento de ver los factores que inciden en la institucionalidad pública o estatal, y

de esta depende el ejercicio de los derechos ciudadanos y su acceso a la educación superior. En este acápite revisamos la seguridad jurídica y la importancia que tiene el respeto al derecho y a las leyes para lograr una convivencia pacífica en la familia, en la comunidad, en la sociedad y en la construcción de procesos incluyentes en general.

Muchos conflictos escalan y se forman complejos problemas por el desconocimiento o por la transgresión de las normas jurídicas, normas de convivencia y del pacto o contrato social implícito en la Constitución. Por otro lado, el respeto a este marco general normativo integrado por los instrumentos internacionales y a las leyes nacionales, como un mecanismo prevencional y pacífico para lograr la armonía, el equilibrio social, entre los individuos y de estos con la colectividad y el Estado. Las primeras conclusiones de la investigación nos muestran que existe un desconocimiento general de las leyes y procedimientos; que este desconocimiento es fuente de actuaciones incorrectas y conductas fuera de la ley.

Caso Ecuador

La Constitución de la República del Ecuador de 2008 establece varios artículos relacionados con la inclusión educativa. A continuación, se analizan algunos de los principales artículos relevantes:

1. Establece el derecho a la educación como un derecho fundamental y reconoce la educación como un proceso de formación integral, permanente, inclusivo y equitativo. Además, señala que el Estado garantizará la educación inclusiva, intercultural, plurilingüe y de calidad.
2. Establece que la educación es un derecho irrenunciable de las personas y se garantiza el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación. Asimismo, se reconoce y se garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.
3. Destaca que la atención se centra en dar la máxima consideración a grupos específicos, como las personas con discapacidad. El Estado tiene la responsabilidad de garantizar que las personas con discapacidad tengan acceso a una educación inclusiva, especializada y de alta calidad, eliminando así cualquier obstáculo que impida su plena participación en la sociedad.
4. Reconoce y protege el derecho a la educación intercultural y plurilingüe, con el objetivo de fomentar y honrar el diverso patrimonio cultural y lingüístico de la nación. La educación intercultural está arraigada en los valores de respeto, diálogo y reconocimiento de la sabiduría, la comprensión y las perspectivas de diferentes grupos étnicos y comunidades.
5. Igualdad de oportunidades en el ámbito educativo, prohíbe cualquier forma de discriminación. Además, se proclama el derecho a la igualdad de género en el acceso, permanencia y culminación de la educación.

Estos artículos de la Constitución ecuatoriana enfatizan la importancia de la inclusión educativa y garantizan el acceso igualitario y no discriminatorio a la educación. Se promueve una educación inclusiva, intercultural y de calidad para todos los ciudadanos, incluyendo a las personas con discapacidad y a los diferentes grupos de atención prioritaria. Además, se reconoce y valora la diversidad cultural y lingüística del país, fomentando una educación que respete y promueva la igualdad de oportunidades.

Existen varios instrumentos internacionales que tratan sobre la inclusión educativa y promueven el derecho a la educación para todas las personas, independientemente de sus características o capacidades. Los principales instrumentos son:

1. Convención sobre los Derechos del Niño (CDN): La CDN, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, establece los derechos básicos de los niños, incluido su derecho a una educación inclusiva. Dentro de la CDN, el artículo 23 reconoce el derecho de los niños con discapacidad a obtener una educación inclusiva y a tener igual acceso a oportunidades educativas que sus pares.
2. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD): Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2006, la CDPD es el primer tratado de derechos humanos que abordó específicamente los derechos de las personas con discapacidad. El artículo 24 de la CDPD se centra en el derecho a la educación inclusiva, propone que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones con las demás, en un entorno inclusivo.
3. Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH): Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, la DUDH establece los derechos humanos fundamentales. El artículo 26 de la DUDH reconoce el derecho a la educación, señalando que la educación debe ser.

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): Los ODS, adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015, son una serie de metas y compromisos para lograr un desarrollo sostenible en todo el mundo. El ODS 4 se refiere a la educación de calidad y busca garantizar una educación inclusiva y equitativa para todos.

Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994): Esta declaración, adoptada por la UNESCO, establece los principios y lineamientos para la educación inclusiva. Destaca la importancia de atender a las necesidades educativas de todos los estudiantes, en particular aquellos con discapacidades o dificultades de aprendizaje.

Estos son solo algunos de los instrumentos internacionales que abordan la inclusión educativa. Cada uno de ellos promueve el derecho a una educación inclusiva y de calidad, reconociendo la importancia de garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus características o capacidades.

La inclusión educativa y su relación con la base legal y normativa, está muy vinculada. Si bien en esta oportunidad se centra en uno de los actores del sistema educativo, como son los estudiantes, sin embargo, abarca un enfoque mucho más amplio de los otros actores involucrados, sus familias y la comunidad.

La inclusión educativa solo puede tener cabida en base en el respeto al gran pacto realizado por la sociedad y que se plasma en el marco legal de protección de los derechos humanos tanto a nivel internacional como nacional. La sociedad está dedicada a la búsqueda de una cosmovisión inclusiva que garantice la igualdad de trato y oportunidades de acceso, permanencia y participación dentro del panorama diverso del sistema educativo universitario.

CONCLUSIONES

La inclusión educativa universitaria es un imperativo ético y legal, en línea con los principios fundamentales de los derechos humanos, que reconocen el derecho a la educación sin discriminación.

La diversidad en la educación superior no solo es un reflejo de la sociedad, sino también una fortaleza. La inclusión fomenta la igualdad de oportunidades, permitiendo a individuos de diferentes orígenes y capacidades acceder a la educación universitaria.

La inclusión va más allá del acceso; implica la creación de entornos donde todos los estudiantes se sientan empoderados para participar plenamente en la vida académica, social y cultural de la universidad. Esto se ve respaldado por un conjunto de normas jurídicas tanto a nivel internacional, como nacional que constituyen la base legal para implementar políticas públicas que deben ser implementadas y asumidas con compromiso y conciencia por todos los actores que conforman el Estado, la familia y la comunidad.

Dada la evolución de la sociedad y las necesidades educativas, la legislación debe ser lo suficientemente adaptable para abordar nuevos desafíos y garantizar una educación universitaria inclusiva y segura en constante evolución. Esto puede incluir procesos de quejas, apelaciones o recursos legales, reformas en la normativa, evaluación permanente de los resultados en la aplicación de acciones afirmativas que promuevan la equidad. Nada de esto sería posible si no se cuenta con una cultura del derecho por parte de toda la población.

Desde la perspectiva de la cultura jurídica, entendida como el conjunto de valores, normas, creencias, principios, hábitos, costumbres y prácticas que afectan la percepción y las interacciones sociales, así como la relación de la sociedad con el sistema legal en su vida diaria, resulta fundamental fomentar el cumplimiento de las normativas y acuerdos internacionales en aquellos países que buscan instaurar esta cultura legal, según lo detallado en el contexto de la investigación.

La seguridad jurídica en la educación universitaria implica la protección de los derechos de estudiantes, profesores y todo el personal que labora en las instituciones. Esto incluye el acceso a una educación de calidad, libre de discriminación y violencia. La existencia de normas claras y estables proporciona seguridad jurídica a las instituciones educativas y a quienes participan en ellas, facilitando una planificación y operación efectivas, así como la presencia de mecanismos efectivos para abordar violaciones a los derechos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, R. (2017). Aseguramiento de la calidad de la educación superior. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 131-154. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/36>

Alexy, R. (2002). *Teoría de los Derechos Fundamentales*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. 241-246. <https://www.cepc.gob.es/sites/default/files/2021-12/35515rcec17239.pdf>.

Arrázola Jaramillo, F. (2014). El concepto de seguridad jurídica, elementos y amenazas ante la crisis de la ley como fuente del derecho. *Derecho Público*, 32, 27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4760108>

Ballesteros, A. M. (1984). Sobre el proceso de positivación de los derechos humanos. *Persona y Derecho*, 293-343. <https://core.ac.uk/download/pdf/83564265.pdf>

Briceño, A. (2011). Justicia, igualdad o equidad en la educación superior. *Educación y Desarrollo Social*, 5(2), 70-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386241>

Briceño, A. (2011). Justicia: igualdad o equidad en la educación superior. *Educación y desarrollo social*, 5(2), 70-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386241>

Castán, M. (2018). Tras Setenta Años De Vigencia De La Declaración Universal De Derechos Humanos. *Revista de Derecho Público*, (54), 47-64. <https://doi.org/10.31672/54.3>.

Constitución de la Nación Argentina. (22 de agosto de 1994). <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0039.pdf>

Constitución de la República de Cuba. (22 de diciembre de 2019). http://www.granma.cu/file/pdf/gaceta/Gaceta_Extraordinaria_2019_09.pdf

Constitución de la República del Ecuador. (28 de septiembre de 2008). https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Constitución de la República de Paraguay. (20 de junio de 1992). https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_pry_anexo3.pdf

Constitución de la República Federativa de Brasil. (5 de octubre de 1988). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (5 de febrero de 1917). http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240121.pdf

Constitución Política del Perú. (29 de diciembre de 1993). <https://pdba.georgetown.edu/Parties/Peru/Leyes/constitucion.pdf>

Constitución Política de la República de Chile. (11 de septiembre de 1980). https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_chile.pdf

Constitución Política de la República de Colombia. (4 de julio de 1991). http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Corporación Latinobarómetro. (2023). *Informe 2023. La recesión democrática de América Latina*. <https://www.latinobarometro.org/lat.jsp>

Corte Constitucional Bogotá, T-679/16. (2016). (5 de Diciembre de 2016). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/t-679-16.htm>

Corte Constitucional del Ecuador; Caso No. 1016-20-JP. (2021). (15 de Diciembre de 2021). http://esacc.corteconstitucional.gob.ec/storage/api/v1/10_DWL_FL/

Corte Constitucional, T-227/20. (Luis Guillermo Guerrero Pérez 7 de Julio de 2020). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2020/T-227-20.htm>

Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. *University of Chicago Legal Forum*. <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>

Delgado Valdivieso, K., Vivas Paspuel, D., Carrión Berrú, C. y Reyes Masa, B. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de ciencias sociales*, 18-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8471670>

Díaz, M. A. y Tovar Díaz, M. (2021). Educación en derechos humanos y educación inclusiva: una mirada desde un colegio de la ciudad de Bogotá. *Uniminuto*, 8(1), 48-68. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.8.1.2021.48-68>

Donnelly, J. (2013). *Universal Human Rights in Theory and Practice*. Cornell University Press.

Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*. <https://www.bolivia.gob.bo/constitucion.html>

González, A., y Fernández, M. (2012). El Derecho a una Educación Inclusiva: el título como último. *Derechos en Acción*, 441-450. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r37718.pdf>

Grados Gamarra, J., Delgado Baltazar, M., Grados Espinoza, A., Herbert, G. E., Canales Escalante, C. y Mendoza Arenas, R. (2023). *Universidad intercultural e inclusiva en Latinoamérica: Pasado, presente y futuro de los países andinos*. Mar Caribe. <https://osf.io/preprints/osf/j8nd3>

Hierro, L. L. (2016). *Los derechos humanos: Una concepción de la justicia*. Marcial Pons.

Laplagne Sarmiento, C. y Urnicia, J. J. (2023). Protocolos de B-learning para la alfabetización informacional en la Educación Superior. *Región Científica*, 2(2), 202373. <https://doi.org/10.58763/rc202373>

Lopera, M. y Cuero, J. (1997). John Stuart Mill, John Rawls y Amartya Sen, los tres nombres de la equidad. *Lecturas de Economía*, (46), 95-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4833681>

Manzanilla- Granados, H., Navarrete- Cazales, Z., y Paola, L. -H. (2023). *Políticas educativas para la innovación, inclusión y TIC en Bolivia, Paraguay y Uruguay*. (E. & sociedad, Ed.) Educ. Soc., Compinas. <https://www.scielo.br/j/es/a/PkmTG866cLGYk8drxyg9TnQ/>

Nikken, P. (s.f.). *El concepto de derechos Humanos*. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-concepto-de-derechos-humanos.pdf>

Organizaciones de las Naciones Unidas. (2017). *XIII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Inclusión Educativa*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5720/XIII%20Jornadas%20de%20cooperaci%C3%B3n%20educativa%20con%20Iberoam%C3%A9rica%20sobre%20Inclusi%C3%B3n%20Educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pizarro-Sotomayor, A. y Méndez-Powell, F. (2006). *Manual de derecho internacional de los derechos humanos*. Universal Books. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/22950.pdf>

Silva-Peña, I. y Paz-Maldonado, E. (2022). *Inclusión educativa y formación docente. Una mirada desde la justicia social*. Corporación Universitaria Lasallista https://www.researchgate.net/profile/Ilich-SilvaPena/publication/366095298_Inclusion_educativa_y_formacion_docente_Una_mirada_desde_la_justicia_social/links/6391ac32484e65005bf44d18/Inclusion-educativa-y-formacion-docente-Una-mirada-desde-la-justicia-soc

Tovar, L. F. (2008). Positivación y protección de los derechos humanos: aproximación colombiana. *Criterio Jurídico*, 8(2), 45-72. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/criteriojuridico/article/download/944/799>

Tratados multilaterales. Convención americana sobre derechos humanos. (1969). http://www.oas.org/dil/esp/tratados_B32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf

Vázquez, P. (2010). *Derechos Humanos desde la interculturalidad: Insumos para una educación intercultural y diversa*. Universidad de Cuenca.

CAPÍTULO III. UNA REVISIÓN DISCIPLINAR DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

Vanessa Montenegro Hidalgo

vanemonhi@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8573-6997>

Universidad de Nariño, Colombia

Oswaldo Aníbal López Chañag

ozwaldo.lopez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8547-8534>

Universidad de Nariño, Colombia

Daniel Oswaldo Muñoz

danieleconomista@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-3686-1977>

Universidad de Nariño, Colombia

Escuela Superior de Administración Pública, Colombia

Mónica Liliana Patiño Araujo

monilili092@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-1405-8940>

Universidad de Nariño, Colombia

RESUMEN

Las políticas de educación superior se han convertido en un ámbito de estudio promisorio, dado que, la universidad es uno de los mayores escenarios que promueve oportunidades en los distintos ámbitos de la vida familiar, comunidad y sociedad, por tanto, necesita cristalizar desde un nivel macro (mundo-nacional), meso (local-institucional) y micro (unidad educativa institucional) las directrices normativas y los modelos políticos y de desarrollo vigentes. El objetivo del presente capítulo es desarrollar un abordaje teórico conceptual y de recopilación de antecedentes con relación a las políticas públicas de inclusión educativa en la educación superior en el contexto Latinoamericano, sin pretensión exhaustiva, pero que delimite los principales núcleos problemáticos y de discusión teórica conceptual donde esté presente el pensamiento crítico y no la reproducción del mainstream. La metodología utilizada fue una indagación bibliográfica y documental de cincuenta artículos académicos que aluden a políticas de inclusión en el ámbito universitario, una categorización que se fue construyendo de principio a fin, sumado al contraste, triangulación y complementariedad de la información. Los principales hallazgos indican

1) Una conceptualización de fundamentos como base interpretativa de las políticas públicas; 2) Tres enfoques latentes en las políticas de inclusión educativa superior: discapacidad, integración y diversidad; 3) La coexistencia de visiones en las políticas de inclusión educativa al abarcar igualdad de oportunidades, excelencia y méritos, derechos humanos, brechas sociales y acciones afirmativas; 4) ¿La Educación como derecho humano dentro de una lógica del mercado?; 5) Algunas paradojas de las políticas de inclusión educativa universitaria, 6) Cambio en las Políticas Públicas de Inclusión Educativa Superior, y 7) Miradas críticas de las políticas públicas de inclusión educativa en torno a la evaluación y la internacionalización y por último, las reflexiones finales.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa en América Latina se ha presentado de maneras diferenciadas, pero como característica general busca promover la igualdad de oportunidades y el acceso a la educación para la totalidad de estudiantes sin importar condición alguna (Alcántara y Navarrete, 2014). Algunos países han implementado políticas específicas para el logro de este objetivo, como la creación de escuelas inclusivas, la adaptación de materiales educativos y la formación de docentes en estrategias pedagógicas inclusivas, entre otras. No obstante, también existen diversos desafíos en la implementación de las políticas, como los escasos recursos, incipientes resultados y la resistencia cultural a la inclusión, entre otros. Es relevante considerar que cada país tiene sus propias características y contextos culturales, debido a lo cual las estrategias pueden variar.

En la región Latinoamericana, la educación inclusiva se considera como un objetivo clave en las políticas y las reformas educativas. En los últimos años, se han implementado medidas y programas que se han relacionado con la eliminación de las barreras físicas, atención a la diversidad, formación docente y una de las condiciones más relevantes, la participación de la comunidad donde adquieren un papel protagónico los estudiantes, padres, docentes y tomadores de decisiones (Varguillas *et al.*, 2021).

Desde otra visión Marquina y Chiroleu (2015), reconocen que en América Latina las políticas y acciones han buscado la garantía del acceso y la permanencia en la educación a sectores que tradicionalmente han permanecido alejados de la universidad; algunas de las acciones que se realizan en este marco buscan fortalecer la relación con el medio y favorecer la inclusión de estos sectores en la creación de nuevas universidades nacionales, lo que ha generado cambios significativos en el mapa universitario nacional. También se han implementado programas de becas universitarias dirigidas a estudiantes provenientes de hogares en situación de pobreza estructural cuyo objetivo es promover la equidad y la calidad en la educación superior.

Las políticas públicas entendidas como herramientas para la generación de valor social se consideran sumamente importantes en el escenario la educación superior, sobre todo en regiones como Latinoamérica donde las características

sociales, económicas y políticas son particulares. Las instituciones de educación superior han tenido una dinámica compleja respecto a la evolución institucional y se han presentado características propias en cada momento histórico. Rama (2005), manifiesta que la conformación del Estado Moderno en América Latina generó que la educación se considere fundamental en la formulación de políticas públicas, éstas se han focalizado sucesivamente y han adoptado identidades específicas de cada país; sin embargo, cuando se habla de inclusión educativa superior la base de su construcción es el concepto de desigualdad (multidimensional).

La atenuación de las desigualdades sociales, incluyendo el contexto educativo superior, puede lograrse a partir de la generación de oportunidades educativas (Chiroleu, 2009). Mancebo y Goyeneche (2010), consideran que las políticas orientadas a la inclusión se acercan al criterio de equidad educativa, al requerir la integración de dimensiones que van más allá de la meritocracia y la ampliación de matrículas, como por ejemplo, la adquisición de destrezas, el desarrollo de competencias, el acceso a oportunidades económicas políticas y sociales y la cursada del ciclo educativo.

Las políticas de inclusión en instituciones de educación superior no son un caso específico e individual de cada país, por el contrario, deben darse discusiones latinoamericanas y globales para producir cambios desde una visión amplia, toda vez que, la formulación y ejecución de las acciones deben ser integrales reconociendo necesidades específicas de los actores universitarios y donde la pluralidad sea la base para lograr resultados asociados a la equidad y la justicia socioeducativa.

En este sentido, emerge la siguiente pregunta, ¿Cómo se relacionan las desigualdades con las políticas de inclusión educativa universitaria? Existen cifras que se ponen en cuestión en relación al incremento del acceso de la educación superior; si bien la tasa de cobertura bruta a nivel mundo se ha incrementado pasando del 19 % en el 2000 a un 38 % en 2018, persiste la desigualdad y las brechas en el acceso a la educación superior. América Latina y el Caribe por su parte, muestran un incremento del 23 % en el año 2000, al 41 % en 2010 y al 52 % en 2018 (Pedró, 2020).

Para el análisis de las políticas de inclusión en la educación superior es preciso reflexionar sobre las desigualdades de América Latina, que pone en cuestión una matriz productiva poco diversificada y la existencia de una cultura de privilegio (CEPAL, 2016). La inclusión en la educación superior lleva a reconocer que existe la reproducción de las desigualdades sociales estructurales en la vida universitaria, en las prácticas cotidianas y en las formas de relacionamiento que son atravesadas por las interacciones diversas mediadas por el lenguaje, la comunicación, los esquemas interpretativos, la capacidad de adaptación y un sistema de valores diario que se pone a prueba en las relaciones entre estudiantes, docentes, no docentes y funcionarios, que se gestan en escenarios académicos, de participación y representación al interior de la Universidad (Goyes, Izquierdo e Idrobo, 2020):

La matriz de la desigualdad social en América Latina está condicionada por su matriz productiva con alta heterogeneidad estructural, [...] el primer y más básico determinante de la desigualdad es la clase social (o estrato socioeconómico). No obstante, las desigualdades de género, étnico-raciales, las relacionadas con las diferentes etapas del ciclo de vida de las personas y las territoriales también constituyen ejes estructurantes (CEPAL, 2016, p. 8).

Esta matriz de la desigualdad y sus ejes estructurantes se traslapan y se potencian a lo largo del ciclo de vida y dan lugar a múltiples factores de desigualdad y discriminación que operan de forma simultánea y acumulada a lo largo del tiempo, ello hace que estén asociadas a las condiciones de pobreza, vulnerabilidad y exclusión social que persisten y se reproducen, lo cual, es esencial considerar para analizar la magnitud de las brechas en el ámbito educativo universitario, en el ejercicio de los derechos y el disfrute de la educación superior (CEPAL, 2016).

A continuación, se desarrollan los siguientes apartados, una conceptualización acerca de la exclusión, la inclusión educativa, la educación inclusiva, diversidad, igualdad y equidad, seguido de tres enfoques de las políticas de inclusión educativa universitaria: discapacidad, integración y diversidad. Posteriormente, se alude a la coexistencia de visiones en éstas políticas desde la igualdad de oportunidades, pasando por los derechos humanos hasta las brechas sociales. También se presentan paradojas de las políticas de inclusión educativa universitaria: universalismo vs focalización, acceso vs permanencia, mecanismos financieros vs no financieros, entre otros. Se aborda la dimensión del cambio en las políticas públicas de inclusión educativa superior y por último los procesos de evaluación e internacionalización.

DESARROLLO

Conceptualización de fundamentos como base interpretativa de las políticas públicas de inclusión educativa universitaria

Exclusión

A nivel de exclusión, Subirats (2004) plantea que la intervención y la inclusión en algunos casos se convierten en un agente de exclusión social, al ser asistencial y paliativo, por tanto, agrava y perpetua la segregación social. Sánchez y Jiménez (2013) afirman que las políticas de inclusión son vistas como respuesta desde las estructuras de poder que evidencian la aceptación institucional de la exclusión, a manera de un tipo de mecanismo que hace funcionar y cuestionarse si estas políticas son el modo para enfrentarse a los efectos de los cambios económicos, políticos y sociales generados por el neoliberalismo.

Otros autores plantean que la implementación de las políticas de inclusión implican la naturalización de la exclusión al considerarla como un problema en sí mismo, desprovisto de sus causas, mismo que tiende a simplificar la complejidad del fenómeno cuando las políticas de inclusión no inciden directamente sobre las decisiones estructurales que reflejan relaciones de poder y cadenas causales (Castel, 2004, citado por Sánchez y Jiménez, 2013). “Resulta más fácil intervenir sobre los excluidos y sus problemas concretos que sobre los procesos que han desencadenado la exclusión” (Castel, 2004, citado por Sánchez y Jiménez, 2013, p. 15). Así, la intervención sobre las personas que están en situación de exclusión puede reforzarla, al no reconocer los diversos actores y escenarios participes que por acción u omisión sostienen dicha exclusión. De este modo, focalizar las políticas de inclusión educativa e incidir únicamente en quiénes atraviesan una situación de vulnerabilidad, marginación o exclusión, reafirma, imputa y atribuye las causas de su propia exclusión a los individuos y grupos (Sánchez y Jiménez, 2013).

Desde las políticas públicas que proponen la inclusión y las políticas institucionales educativas no se puede caer en la trampa y seguir reproduciendo un sistema que eluda los esfuerzos de trabajo hacia la comprensión y la transformación de las causas estructurales. Anteriormente este enfoque funcionaba bajo lecturas y criterios homogeneizadores atribuyendo carencias y déficits comunes a nivel poblacional, ahora, esos enfoques se han cuestionado y se han planteado nuevas posturas que observan las escasas oportunidades.

Inclusión Educativa

De otro lado, está el concepto de inclusión educativa que desde organismos e instrumentos internacionales solo por mencionar algunos, es planteado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a partir de los años 90, en la *Conferencia de Tailandia a través de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (UNESCO, 1990); y posteriormente en la Conferencia de Salamanca de 1994 a través de la *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales* (UNESCO, 1994), centrando la conceptualización del momento en la inclusión de la población en discapacidad (Ainscow, 2003).

Aunque estas declaraciones no constituyen marcos normativos específicos ni establecen condiciones vinculantes para los países, sí son un marco político sobre el surgimiento y relevancia del tema o aquello que se denomina posicionamiento en agenda pública, precisamente por ello, llama la atención, que aún en la Declaración de Salamanca no se tenga en cuenta a la educación superior como un actor clave, inclusive en los procesos de inclusión de la población con discapacidad, que era como se entendía para la época el concepto de inclusión, puesto que solo hasta el literal C se nombra a la universidad, en donde se habla de la contratación y formación de personal docente, no como un escenario de inclusión, sino como espacio a donde acudir para la formación e investigación del personal docente.

Según Chiroleu (2009) y otras aproximaciones teóricas, es hasta la Conferencia Regional de Educación Superior de Cartagena (CRES) desarrollada en junio de 2008 como se ha mencionado en el primer capítulo de este libro, donde el ámbito de la educación superior alcanza un tratamiento relevante y el tema de la inclusión en la educación superior se convierte en un lineamiento en el Plan de Acción de la Conferencia, sin embargo, un sesgo parece persistir, por cuanto el concepto se especifica como Inclusión Social y entre las medidas se sigue hablando de becas, créditos, residencias estudiantiles y cupos para poblaciones específicas.

Educación inclusiva

Chiroleu (2009), en el marco de la conceptualización política de la educación inclusiva arriesga una definición muy concreta al presentarla como “el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades” (p. 20). Un concepto importante que subraya la autora como parte del análisis de la inclusión en la educación superior es el de democracia, que lo subdivide en dos, la democracia interna, que hace referencia a la mayor participación de los distintos estamentos universitarios (estudiantes, profesores, trabajadores) en las decisiones importantes del funcionamiento y perspectiva de las instituciones; y la democracia externa que refiere a una universidad como reflejo de la sociedad, es decir, que distintos grupos sociales deberían estar representados en la universidad con el mismo nivel, esto es lo que ha provocado para la autora, que las mayores demandas de democratización de las universidades se reflejen en medidas exclusivamente de ampliación de las bases sociales en las universidades, es decir, aumento de cobertura, sin preocuparse por la permanencia, el aprovechamiento y hasta el logro de sus objetivos, “...desentendiéndose del hecho que grupos sociales con capital económico, escolar y social diverso tienen diferentes posibilidades de éxito en el circuito educativo” (Chiroleu, 2009, p. 20).

La educación inclusiva en todos los niveles escolares es crucial debido a su afán por minimizar la exclusión y cerrar las brechas de desigualdad; bajo esta premisa para los países latinoamericanos se ha vuelto imprescindible incorporar este tema en el agendamiento de sus políticas públicas. Sin embargo, para entender los aspectos fundamentales es necesario ampliar la definición del concepto de educación inclusiva, que si bien, mantiene estrechos vínculos con la inclusión educativa, no es lo mismo. Ávila *et al.* (2017), establece que la inclusión se entiende como un proceso orientado a dar respuestas a las diversas necesidades estudiantiles estimulando la participación en el aprendizaje en las actividades culturales y comunitarias; por su parte, la educación inclusiva integra principios de equidad, diversidad, pertenencia, participación e interculturalidad, de esta forma, el concepto de inclusión busca que todas las personas tengan las mismas oportunidades y posibilidades de acceder a una Educación Superior sin restricciones ni distinciones de raza, género, orientación sexual, religión, capacidades diferentes o ideologías políticas (Fundación Universitaria Los Fundadores, 2017).

La inclusión educativa dialoga con el contexto histórico, social y cultural en el marco de la educación superior, por ello, es fundamental reconocer la interseccionalidad que surge de la perspectiva crítica de las feministas negras norteamericanas, quienes muestran que las teorías, prácticas y políticas feministas blancas ignoraban y excluían la realidad de personas negras, al considerar la existencia como universal y representativa en el conjunto de mujeres, abocando a un concepto de inclusión educativa abordado desde la diferencia (Ministerio de Educación Nacional en adelante MEN, s.a.).

La perspectiva interseccional invita a diferenciar experiencias e identificar las desigualdades al interior de las categorías, tiene como base el reconocimiento de las diferencias para el análisis de las subjetividades desde su lugar de enunciación, lo que implica comprender las formas de producción del poder, el privilegio y la marginalización de las personas a través de arreglos identitarios interseccionados desde las múltiples categorías sociales subyacentes. Alcántara y Navarrete (2014) abordan de forma integral el concepto de inclusión educativa reconociendo que esta implica la garantía educativa para la totalidad de los estudiantes, no solo desde el acceso a los espacios físicos de las escuelas, sino también la adaptación de los materiales educativos y la formación de docentes en estrategias pedagógicas inclusivas.

Diversidad

La inclusión educativa se orienta a dar respuesta a la diversidad estudiantil que se encuentra en un complejo formativo, para lo cual, es fundamental no solo garantizar la participación, sino también trabajar sobre la permanencia de los sujetos desde procesos políticos, culturales, sociales que permitan la transformación de sistemas educativos para todas las personas (Hernández y Esparza, 2022). Así, la inclusión implica un cambio en la cultura y prácticas educativas que promuevan una educación de calidad y equitativa, más allá de la integración de estudiantes con discapacidades o necesidades educativas especiales en el sistema educativo regular; se deben abordar las barreras sociales que se enfrentan en función del género, la etnia, la cultura, la orientación sexual, etc., a partir de la colaboración continua de los actores (Varguillas *et al.*, 2021).

La transformación de la inclusión tradicional asegura que el enfoque no solo debe orientarse a estudiantes que presentan discapacidad, sino también en personas que pertenecen a etnias o cuentan con dificultades económicas, lo que implica la valoración y el reconocimiento de la diversidad del estudiantado y brindar apoyo individualizado para facilitar la participación y el aprendizaje (Bermeo *et al.*, 2023).

Igualdad

En términos de igualdad, las políticas de inclusión educativa parten del reconocimiento y aplicación de los derechos de la ciudadanía con igualdad

de oportunidades, tal como se explicó en el Capítulo II; toda la comunidad universitaria incluyendo a docentes, no docentes y/o personal administrativo, promueven el reconocimiento de los derechos a partir de prácticas de enseñanza y aprendizaje, así como condiciones educativas y laborales dignas que den garantía para que todas las personas desarrollen competencias en educación, formación superior y desempeño laboral.

La igualdad debe estar fundamentada en principios de justicia e inclusión reconociendo la pluridiversidad como medio para lograr la consolidación de una sociedad justa, igualitaria e inclusiva. Jaraba (2015), considera que el concepto de igualdad va más allá del reconocimiento de los derechos y la garantía de modelos de enseñanza-aprendizaje incluyentes, su planteamiento frente a este concepto es integrador y vincula, no solamente a las condiciones estudiantiles, sino también, refleja la importancia de promover la igualdad en los estamentos docentes, administrativos y otros actores institucionales. Para el autor, la igualdad está íntimamente relacionada con la articulación de procesos y el acceso a recursos educativos basado en la distribución solidaria y proporcional sin obstáculo alguno con el fin de proyectar aprendizajes significativos justos y necesarios para reducir la desigualdad educativa.

Equidad

De otro lado, la UNESCO (2022) en su informe denominado “Equidad, inclusión y pluralismo en la educación superior”, plantea que el concepto de equidad en las políticas de Inclusión en Educación Superior busca reducir las disparidades educativas mediante el aumento de las posibilidades de acceso y éxito de logros para estudiantes reconocidos en grupos diferenciales o desfavorecidos, garantizar la justicia social y la eficiencia económica con el objetivo de lograr el pleno potencial de todas las personas dentro del contexto de la educación técnica y superior. La integración de la equidad en las políticas de inclusión en educación superior propende reducir las desigualdades y disparidades estructurales entre diferentes grupos y sociedades con secuelas de discriminación histórica por género, clase económica, procedencia étnica, religiosa, lingüística, cultural, condición de discapacidad, entre otras.

En este orden de ideas, la equidad se vincula con la categoría de exclusión social dentro de los contextos educativos, no solo al reflejar la negación del derecho a la educación sino además podría ser la negación de un conjunto de relaciones sociales más amplio (Mancebo y Goyeneche, 2010). Es por ello que, las políticas públicas de inclusión educativa no deben estar orientadas a la superación parcial de las condiciones que obstaculizan el derecho a la educación. Con este propósito deben integrar tres factores: las condiciones de pobreza y desigualdad, la fragmentación de sistemas escolares y la promoción de una cultura política de los derechos.

Las políticas públicas centradas solo en el acceso a la educación han llegado a la profundización de las brechas de enseñanza y aprendizaje, es por esto que este apartado de conceptualización da lugar a analizar los enfoques de las políticas de inclusión en la educación superior que se han desarrollado, que han ido de manera progresiva ampliándose tras procesos continuos de aprendizaje y análisis de contextos.

Enfoques de las Políticas de Inclusión en la Educación Superior

A continuación, se alude de forma concreta a tres marcos de entendimiento y dirección de las políticas públicas de inclusión universitaria. Por un lado, la inclusión hacia la población en situación de discapacidad; si bien la inclusión pensada desde la discapacidad se reconoce como una conceptualización clásica, lo cierto es que hoy en día ésta debe entenderse bajo el binomio de lo social y lo educativo, considerando tanto las necesidades sociales como educativas, involucrando elementos de tipo familiar, del sistema de creencias y reconociendo que no es posible trabajar el tema de inclusión educativa sin pensar en la inclusión social (Brito *et al.*, 2021). La inclusión educativa se ha convertido en un foco primordial del debate a nivel internacional en políticas públicas en educación, alcanzando un consenso internacional en la definición planteada por la UNESCO que identifica la necesidad de brindar oportunidades equivalentes de aprendizaje a personas con necesidades educativas especiales (Vásquez, 2015).

En América Latina la inclusión ha pasado de tener un enfoque de integración donde la intención era incluir a los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares, a un enfoque mucho más amplio de educación inclusiva que promueve la participación de todos los actores. Lo cual implica el desarrollo de marcos legales, políticas nacionales y la implementación de estrategias para la flexibilización del currículum, la capacitación y la actualización de la docencia y el cuerpo administrativo universitario. En general, se alude a la transformación desde un enfoque segregacionista hacia sistemas educativos un poco más inclusivos y equitativos (Bartolomé et al., 2021). Sin embargo, los mismos autores establecen la existencia de un cambio de paradigma pasando de una visión de integración a una de inclusión educativa, ello con base en la promulgación de cuerpos legales que promueven la inclusión educativa dados en la década de 1980 a 1990 en diferentes países.

Además, está el enfoque de la inclusión reconociendo la diversidad que implica abordar un modelo intercultural inclusivo desde el enriquecimiento cultural de las ciudadanías con intercambio y la participación activa para generar una justicia educativa. El diseño de políticas inclusivas con enfoque intercultural requiere reflexionar sobre las barreras socio estructurales desde una mirada amplia, incluyendo las dimensiones económica, social, cultural, política, ambiental, física, lingüística, etc, así como identificar las barreras institucionales que restringen derechos, avizorar riesgos de exclusión y promover acciones de acompañamiento, permanencia y la finalización del ciclo universitario (Benet-Gil, 2020).

Abordar la inclusión educativa desde un enfoque de equidad y justicia social es buscar garantizar el acceso, la permanencia y el éxito en la educación de las personas, independientemente del origen socioeconómico, género, orientación sexual, etnia, entre otros. La inclusión educativa, implica, desde este enfoque tener presente las necesidades del individuo en un contexto social, histórico, cultural y promover las políticas y prácticas que permitan superar las barreras que limitan el acceso y la participación de diferentes grupos sociales en la educación superior.

La inclusión educativa desde una visión material se puede lograr siempre que se cuente con la creación de espacios físicos como universidades nacionales o programas de becas que permitan la formación de estudiantes universitarios que sufren de pobreza estructural, este tipo de políticas generan un cambio significativo en el mapa universitario para la promoción de la equidad y la calidad en la educación superior, no obstante requieren de una evaluación de impacto que permita seguir mejorando su quehacer (Marquina y Chiroleu, 2015).

Hernández y Esparza (2022) otorgando un enfoque mucho más amplio a la inclusión educativa y las políticas, reconoce la necesidad de acceder a una metodología multisectorial donde se combine las políticas económicas, estratégicas y sociales abarcando agendas que se promuevan a un largo, mediano y corto plazo a fin de promover acciones contingentes.

La diversidad implica el reconocimiento de las particularidades y la existencia de varios grupos de personas dentro de una misma sociedad, su incorporación dentro de las políticas de inclusión buscan estimular el respeto a ser diferente y garantizar la participación de una comunidad determinada dentro de un andamiaje intercultural en los procesos educativos superiores (Jaraba, 2015). De este modo, la inclusión a partir de la diversidad no es un proceso sencillo y requiere de una transformación integral de los sistemas de educación superior, el reconocimiento de la diversidad en el concepto de inclusión debe estar orientado a la promoción y el aseguramiento de la defensa de la dignidad e igualdad en el estudiantado, que puede darse a partir de la aceptación, el reconocimiento y el respeto de la diversidad de características (Ávila, 2022).

¿Coexistencia de visiones en el marco de las políticas de Inclusión en la Educación Superior?

Si bien, las políticas públicas de inclusión educativa universitaria suelen tener un énfasis hacia uno u otro enfoque de la realidad, éstas no son unilineales ni unívocas, al considerar la realidad de la educación superior compleja, dinámica y en constante transformación lo que se ha identificado en la literatura científica es la coexistencia de distintas visiones, entre ellas, la igualdad de oportunidades, la discusión de la excelencia y los méritos, el enfoque de derechos humanos, el reconocimiento de las brechas sociales, así como la existencia de barreras educativas, la lucha por la exclusión social, la praxis de la diversidad y las acciones afirmativas.

En relación con la igualdad de oportunidades Prince (2020) admite que la promoción de la inclusión educativa no debe presentarse únicamente desde la igualdad de oportunidades, sino que requiere un monitoreo e investigación de factores que pueden incidir en la deserción o permanencia de diferentes grupos poblacionales, por ejemplo, frente a las mujeres, es preciso que se considere el juego de roles intrínsecos encontrados en los procesos formativos. Se pone sobre la mesa la contribución a la equidad, la justicia social, el compromiso ético y social, la construcción social de paz y la sostenibilidad.

La consideración de que la atenuación de las desigualdades sociales se puede lograr a partir de la ampliación de las oportunidades educativas, adquiere mayor peso a partir de los años 90 como resultado de un nuevo estatuto en el que la UNESCO comienza a recomendar políticas de inclusión en el ámbito de la educación superior; sin embargo, las políticas públicas incluyentes implementadas en el contexto de educación superior han dejado resultados diferentes en cada país debido a los rasgos diferenciales en las estructuras sociales y en los Sistemas de Educación Superior.

Sin embargo, el desarrollo de políticas públicas inclusivas en la educación superior tiene como desafío alejarse de las tendencias igualitaristas en el caso que las acciones giran en torno a la excelencia y los méritos, sin embargo, fundamentar políticas únicamente en estos dos ámbitos contempla una lógica excluyente, promueve diferencias en las condiciones que facilitan lograr la excelencia y, bajo esta lógica, el mérito no es un concepto universal, por lo que, los criterios de acceso a la educación con base en el mérito y la excelencia encierran una falsa igualdad de oportunidades (Chiroleu, 2009).

La excelencia y el mérito son categorías adoptadas en las universidades para “garantizar la igualdad”, no obstante, para reducir la desigualdad, las clases con mejores condiciones económicas eran las únicas que podían acceder a ciertos beneficios; hoy, en la sociedad contemporánea los valores de excelencia y mérito se asocian a lógicas excluyentes y se consideran componentes indisociables de la educación superior (Chiroleu, 2009).

La igualdad de oportunidades no puede quedarse únicamente en acciones que faciliten un punto de partida, ya que, esto no reduce los niveles de exclusión en los ámbitos académicos; las medidas para facilitar la igualdad deben ser sostenidas en el tiempo. Sin embargo, debe existir claridad en lo siguiente: la igualdad de oportunidades no garantiza obtener resultados iguales entre estudiantes con diferentes características, es decir, cuando se fundamenta el acceso a la educación por medio del “mérito” no todos los estudiantes superarán los requerimientos y obstáculos de la misma manera, sin embargo, el mérito genera que todos los estudiantes puedan recibir un tratamiento para compensar déficits y diferencias (Chiroleu, 2009).

La universidad tiene dispositivos de ordenación, clasificación y jerarquización asociados de forma creciente en el siglo XXI que han influido las políticas públicas de educación superior, planes estratégicos y ajustes institucionales mediados por

la excelencia académica avalada por los rankings académicos (Brunner et al., 2022). La excelencia académica derivada de los rankings desvía la atención de los fundamentos como “la inclusión de minorías, la verdad científica, la justicia social, la lucha contra la pobreza y la sostenibilidad ambiental” (Brunner et al., 2022, p.16) y por ende, se necesitan universidades que promuevan las ciencias y también la formación de ciudadanías, ello se logra con la revisión de políticas pasadas y la promoción de estrategias de financiación, investigación científica, compromiso con un desarrollo sostenible y sustentable, el mejoramiento de estructuras de gobernanza y co-gobierno universitario bajo criterios de autonomía, transparencia y rendición de cuentas, entre otros.

¿La Educación como derecho humano dentro de una lógica del mercado?

Avendaño Castro *et al.* (2017) plantean que una de las mayores exigencias a nivel social para los Estados es la relacionada con el derecho a la educación, porque configura una oportunidad significativa para el avance de las sociedades, por tanto, el diseño y la implementación de las políticas de educación superior necesitan estar direccionadas a reconocer y atender la “naturaleza pública del derecho” (p. 468).

Según Peñas y Cárdenas (2020) en el artículo “La política de educación inclusiva en Colombia (2013-2016) desde un enfoque de derechos” la inclusión social en la educación superior a través de sus políticas es un sistema propicio para la emancipación del ser humano entendida como la resistencia contra la opresión, en una lógica e imperativo ético de la garantía de los derechos humanos, la no discriminación y la dignidad humana, bajo una visión que incluye tres elementos cruciales: la redistribución del ingreso a nivel económico materializado en la asignación de becas, subsidios, fondos, créditos, etc.; el reconocimiento cultural con la visibilización de la interculturalidad y los enfoques diferenciales o de igualdad según el país de análisis; y la participación política de la comunidad universitaria acudiendo a aquella relación teórica entre la política, lo político y las políticas públicas. Desde esta visión, las políticas públicas de inclusión educativa universitaria darían mayor énfasis al reconocimiento cultural que a las otras dos variables al abordar los grupos diferenciales, lo cual se puede poner en discusión.

Al enmarcarse las políticas de inclusión educativa universitaria desde una lógica de derechos, necesariamente se debe abrir el diálogo entre Estado, gobierno y ciudadanías, es decir la conjugación de la gobernabilidad y la gobernanza como formas de incidencia en lo público. No obstante, la formulación e implementación de las políticas públicas en educación superior presentan un déficit en los espacios abiertos donde la comunidad universitaria pueda participar activamente y vea cristalizados sus aportes en la norma y en la vida universitaria cotidiana. Si bien, desde los procesos de autonomía universitaria se ha avanzado en hacer más convocantes los escenarios participativos donde convergen diferentes estamentos o grupos de interés para la toma de decisiones, las políticas educativas en general y las políticas de inclusión educativa en particular siguen siendo cerradas y

excluyentes de aquellas acciones coherentes a las necesidades de la comunidad universitaria en su diversidad, perdiendo así, la noción de acción colectiva y movilización de los actores sociales que deben ser parte del proceso de diseño y construcción de las políticas públicas (Avendaño *et al.*, 2017).

Las reglas del mercado y los procesos de mercantilización han influido en la universidad desde un enfoque propio del sistema neoliberal, “el sentido utilitarista de las políticas públicas en función de las necesidades y requerimientos de la sociedad en muchos casos ha priorizado los intereses de otros sectores como el económico” (Avendaño *et al.*, 2017, p. 469).

En la mayoría de países latinoamericanos se ha privilegiado un Estado gerencial, cuyas orientaciones han sido marcadas por organismos financieros internacionales que han definido el diseño de las políticas educativas en el escenario mundial, motivando las reformas estructurales nacionales educativas en pro de los derechos sociales. Debido a misiones realizadas en países latinoamericanos las políticas públicas educativas quedaron subyugadas a intereses extranjeros bajo ideas foráneas y reglas económicas, favoreciendo la rentabilidad y la auto-sostenibilidad presupuestal, una competencia abierta marcada por la lógica del mercado, normas y tendencias de planeación con enfoque neoliberal que desde los años 80 y 90 han profundizado la privatización de la educación superior donde la financiación y los incentivos merecen ser revisados y atendidos por las políticas públicas y poner en primer lugar el derecho humano de la educación.

Chiroleu (2009) analizando el estado de las políticas públicas en torno a la educación inclusiva en la educación superior denota dos grandes tendencias, por un lado aquellas medidas que se dirigen hacia cambiar a las instituciones clásicas o a transformarlas para que se vuelvan más inclusivas, por ejemplo, con cambios en las instituciones existentes del tipo: a) apoyo económico a estudiantes, b) políticas de acción afirmativas, operativizados a través de cuotas para ciertos grupos que experimentan algún tipo de discriminación, c) creación de cursos especiales destinados a determinados grupos; y por el otro lado, está la tendencia a la creación de nuevas instituciones e incluso sistemas paralelos de educación universitaria, como las universidades indígenas, teniendo como precursor a México, pero con avances en los países andinos.

En las políticas públicas se plantean las “acciones afirmativas” que buscan la equidad frente a discriminaciones históricas, en el sector público, privado y los ámbitos nacional y local (Sunstein, 1999, p. 1314 c.p. Peñas y Cárdenas, 2020), cuyos referentes han sido las luchas por la igualdad desde movimientos sociales; la presión de los organismos internacionales de derechos humanos hacia los gobiernos y el posicionamiento del neoconstitucionalismo en su andamiaje político, jurídico y axiológico (Peñas y Cárdenas, 2020).

Bennet Gil (2020) plantea que, diferentes universidades han hecho esfuerzos de acción positiva en el acceso a la educación superior, sin embargo, las desigualdades en el acceso y la permanencia persisten, siendo un gran desafío

en los procesos de diseño e implementación de las políticas de inclusión en el ámbito universitario. Desde la lógica de inclusión, existen programas y estrategias focalizadas en determinadas poblaciones que son abordadas a partir del déficit, para las que se presentan políticas compensatorias o asistenciales que a la vez que son respuesta a la desigualdad educativa también establecen fronteras y límites entre diferentes o desiguales y refuerzan la discriminación (Gluz *et al.*, 2011; Nápoli *et al.*, 2018).

Las políticas inclusivas de acción afirmativa o discriminación positiva tienen críticas, Castel (2004) reconoce que estas implican un tratamiento basado en estigmas y etiquetas de los sujetos o grupos a intervenir, lo cual, puede incluir el riesgo de ser una forma de exclusión, por tanto, el reto está no en condenar los principios de las políticas de discriminación positiva, sino en evitar que las políticas de discriminación positiva agudicen las brechas sociales y perpetúen las exclusiones (Castel 2004, citado por Nápoli *et al.*, 2018). Con ello fortalecer el enfoque de derechos humanos y tener un sentido crítico de las lógicas asistencialistas, paliativas y de mercado, en busca de prácticas educativas humanas y humanizadas en un diálogo coherente con los lineamientos institucionales y de política pública.

Paradojas en las políticas públicas de inclusión educativa universitaria

Entre los debates existentes entre las políticas públicas de inclusión educativa se encuentran varias paradojas, es el caso del universalismo versus la focalización; políticas de acceso versus políticas de permanencia; mecanismos financieros y no financieros; diseño de política versus implementación; y políticas en pro del estudiantado vs los otros actores de la comunidad universitaria.

Existen sistemas que en su misma política y régimen bogan por un igualitarismo fundamentado en un socialismo como es el caso de Cuba donde privilegia el universalismo bajo los criterios de igualdad y justicia social, sin embargo, se empieza a ver la necesidad de particularizar ciertas necesidades o demandas poblacionales (Quintana, 2018).

Valenzuela y Yáñez (2022) por su parte, enfatizan en que las políticas públicas de inclusión han sido direccionadas prioritariamente al acceso de la educación superior, lo cual pone en cuestión la permanencia y la finalización del estudiantado, sin embargo, propone avanzar en doble vía, por un lado, hacia políticas focalizadas que incluyen grupos vulnerables y por otro lado, políticas generales de acceso universitario donde se privilegia el acceso bajo cinco criterios signados por el enfoque diferencial poblacional e interseccional: el nivel socioeconómico, el sexo, el territorio, condición étnico-racial y situación de discapacidad. De este modo las políticas inclusivas de acceso a la educación superior estarían direccionadas a favorecer a estudiantes de territorios rurales, mujeres, comunidad conformada por Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans, Intersexuales y Queer Más (LGBTIQ+), de pueblos indígenas o comunidades afrodescendientes o en situación de discapacidad.

Ahora bien, se percibe el acceso a la universidad como un tema de mérito, de privilegio y de capacidades, para Renaut (2008) el dilema que se plantea en las instituciones está en que: si se elimina el elitismo, se corre el riesgo de perder el ideal de excelencia que siempre se promulga en la educación superior y que viene atravesado hoy en día por los procesos de acreditación y calidad, pero si se prescinde del componente democrático, la excelencia queda reservada a unos pocos. Para Bourdieu y Passeron (2009) existe afinidad entre los hábitos culturales de una clase y las exigencias del sistema de enseñanza para determinar las posibilidades de éxito de un estudiante. Es por ello que, pensar en la inclusión social en la educación superior solo en términos de mejorar y ampliar el acceso sin cambiar los métodos de selección y entrada, lleva a medidas de política centradas en la igualación de los medios económicos (a través de becas y/o créditos) por ejemplo, parafraseando a los autores esto promueve una igualación formal, pero no suprime las ventajas/desventajas de origen que están ocultas por un sistema universitario que premia aparentemente de manera neutral el mérito individual.

Por tanto, un acceso meritocrático a la educación superior se convierte en una profundización de las brechas, no solo sociales y económicas existentes, sino incluso educativas, el método de acceso por rendimiento, méritos o capacidades aún en los cupos para poblaciones que han sufrido discriminación o han sido históricamente excluidas, encierra desigualdades.

De Zubiría (2019) ejemplifica el caso de las universidades colombianas y las evaluaciones Saber Pro que se asocian con el ingreso de estudiantes a las universidades de élite, quiénes durante su educación básica han tenido las mejores condiciones, ambiente, cultura y recursos para educarse y acceder a las universidades privadas en su gran mayoría. Por tanto, tener un alto rendimiento en ese tipo de pruebas al final del proceso de formación es un resultado esperable, en este sentido, Zubiría propone una medición en Valor Agregado de la Universidad que hace referencia al diferencial entre el rendimiento de acceso y el rendimiento final. Si a esto se le suma la tesis de Bourdieu y Passeron (2009) de lo excluyente de los métodos de acceso y el carácter privilegiado de la cobertura en educación superior que presenta Chiroleu, aun habría mucho camino por recorrer en las medidas que se deberían tomar para una educación superior verdaderamente inclusiva.

A pesar de los buenos resultados en las políticas de acceso universitario, las políticas deben direccionarse hacia la permanencia y la retención de estudiantes en el sistema educativo universitario, esto se logra con la estructuración y operativización de programas integrales de formación que apoyen la obtención de competencias, la generación de condiciones de bienestar y convivencia que permitan la finalización de los programas de estudios.

Por otra parte, los mecanismos de ingreso de los grupos de estudiantes que han sido históricamente desatendidos y atraviesan por situaciones de vulnerabilidad, incluyen medidas financieras y no financieras que han permitido de cierta forma mejorar las condiciones de inclusión basada en la equidad. Las primeras medidas

predominantes están basadas en apoyos monetarios, becas asociadas a requisitos que el estudiantado debe cumplir y el acceso a créditos, entre otras; las medidas no financieras incluyen el establecimiento de cuotas en los cupos de admisión, por ejemplo.

En términos financieros, para cumplir con los objetivos de la política pública en educación superior es necesaria una mayor inversión, lograr un financiamiento sostenible, aumentar el gasto público en la educación superior para aumentar cobertura y calidad; establecer prioridades para la asignación de recursos, lograr una asignación diferencial en función de roles y características intersectoriales bajo criterios de equidad, pertinencia y calidad; consolidar la investigación científica y su financiación; lograr mayor eficiencia en la utilización de los recursos a nivel regional y propiciar la asociatividad entre las Instituciones de Educación Superior (IES); fomentar los créditos educativos y subsidios con miras a fortalecer el acceso con equidad; ampliar los fondos concursables y de crédito a largo plazo para la financiación de infraestructura física y tecnología e incentivar las alianzas con el sector productivo (Avendaño *et al.*, 2017).

Otra de las grandes paradojas que se evidencia desde el análisis de las políticas públicas de inclusión educativa superior, es la prevalencia de discursos e instrumentos normativos frente a la escasa operativización de los mismos, en otras palabras, el desbalance existente entre el diseño de políticas, su implementación y su evaluación. Hoy en día se requiere mayor planificación y sistematización para la implementación de políticas de inclusión educativa superior, basada en evidencias de mejora y transformación de las condiciones actuales, es decir, presentar indicadores de resultado o de impacto en los actores directos que conforman la comunidad universitaria, más allá de los registros y los informes administrativos que muchas veces se vuelven retórica al no haber un seguimiento y monitoreo permanente desde la lógica de cumplimientos de procesos, el ciclo de políticas públicas y el cumplimiento de la cadena de valor.

Varguillas *et al.* (2021) reconocen que, aunque normativamente se han realizado adaptaciones institucionales para el logro de la inclusión educativa, lo cierto es que, siguen existiendo desafíos en la inclusión educativa relacionados con los escasos recursos, la resistencia al cambio, la reproducción cotidiana de la discriminación y exclusión social, encontrando que no solo es preciso garantizar el acceso físico a un espacio, sino que es necesario que se generen las condiciones sociales apropiadas para el mismo.

Y una última paradoja, es la existencia de un desbalance en las políticas de inclusión educativa universitaria que están enfocadas al estudiantado, generando oportunidades de acceso, permanencia-retención, participación y bienestar universitario en detrimento de los otros estamentos universitarios como trabajadores en general sean docentes, no docentes, administrativos y personal de servicios generales.

Este acápite ha planteado una aproximación a las paradojas latentes con relación a la inclusión educativa universitaria, seguramente puede haber muchas más y frente a ello la discusión queda abierta; la práctica y la vida universitaria permitirá seguir develando aquellos desbalances con el propósito de cualificar y mejorar las políticas educativas, mismas que están expuestas a una variable importante, el cambio, que a decir de Heráclito es la única constante.

Cambio en las Políticas Públicas de Inclusión Educativa Superior

Las políticas de Inclusión Educativa han tenido diferentes fundamentos y objetivos conforme se ha desarrollado su trasegar histórico. Mancebo & Goyeneche (2010) presentan un esquema evolutivo en el cual se aprecia las lógicas de las políticas en ciertas décadas del siglo XX, por ejemplo, para los años comprendidos entre 1940 y 1950 el discurso para reducir la inequidad educativa se fundamentó en el logro de educación común universal; de esta forma, el problema de inequidad estaba relacionado con las dificultades de las poblaciones para acceder a la educación, razón por la cual, las estrategias para solucionar esta problemática se orientaron a la ampliación del acceso, mayor cobertura y entrega de ayudas como alimentación escolar, vestimenta y útiles.

Para los años 60 y 70 se interpretó que el problema de inequidad educativa tenía origen, no solamente en el acceso universal, sino también, en los problemas de aprendizaje; por tal motivo, se aplicaron estrategias de solución psico pedagógicas a través de grados de nivelación. En la década de los 80 y 90, el discurso de las políticas públicas giró en torno a la calidad educativa con equidad y la interpretación del problema se dio a partir de la inequidad en los logros de aprendizaje, razón por la cual, las acciones de intervención se dieron a partir de programas compensatorios.

A partir del año 2000 se hace uso del concepto de Inclusión Educativa, a lo cual se denominó “nuevo paradigma”; a partir de este momento, la definición del problema partió de la exclusión educativa y las estrategias para la solución, denominados programas de nueva generación que tuvieron como finalidad lograr la inclusión educativa. Bajo este nuevo paradigma las políticas públicas integran varias dimensiones que no están únicamente relacionadas con el acceso, la cobertura, la meritocracia y la excelencia, sino con medidas y políticas que puedan mitigar la desigualdad y la discriminación histórica de grupos poblacionales (Mancebo & Goyeneche, 2010).

El cambio es una condición inherente a todo proceso político, social, económico, cultural, asociado a las reformas universitarias, los contextos mediatizados por la política donde en algunos países se evidencian periodos mediados por las dictaduras, y las transiciones a las democracias, sumado a las coyunturas como la pandemia COVID-19 y los efectos de la Post Pandemia; el boom tecnológico y el posicionamiento de la inteligencia artificial (IA); la

globalización que afecta lo local y la emergencia de los sistemas de redes; la crisis de institucionalidad, los recortes del gasto público, etc.

El caso cubano por ejemplo, está mediado por tres visiones importantes, una visión estructural donde el Estado es el absoluto garante como dador, una visión universalista amparado en una ideología del sistema político bajo un socialismo de vertiente marxista-leninista donde se posiciona la justicia y la igualdad, pero a la vez, también la generalización y la estandarización, lo cual, es controvertido porque significa plantear acciones igualitarias sobre una base de profundas desigualdades; y por último, una visión de la planificación centralizada, que actualmente ha girado hacia el predominio de una idea pragmática económica de recortes de gastos presupuestales en las políticas sociales y especialmente en el sector salud (Quitana, 2018).

Por su parte, García de Fanelli (2014) estudia las políticas de Educación Superior en el periodo de retorno a la Democracia en Argentina a partir de 1983 como garantía de este derecho con inclusión social y precisa tres mecanismos aplicados en las universidades, uno, la admisión no selectiva, dos, la gratuidad de los estudios a nivel público y tres, la expansión de la oferta institucional sumado a los programas de becas y tutorías. El análisis versa en si estos mecanismos son suficientes para garantizar la equidad en el acceso, la participación y la graduación o por el contrario mantienen ciertas brechas como la participación según el ingreso del hogar y elevado índice de abandono, especialmente entre los jóvenes de menor nivel socioeconómico.

La inclusión educativa ha estado mediada por las continuas reformas institucionales a nivel de la educación superior, como la propuesta de ajuste del Gobierno colombiano frente a la acreditación de alta calidad con el Decreto 1280 del 25 de julio de 2018, que reglamenta el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, mismo que complementa leyes y articulados relacionados con el registro calificado y la acreditación de las universidades. Con esto se establece al menos en parámetros formales, un avance de programas académicos de las universidades en relación con la diversidad, la equidad y la inclusión, que se constituye en un elemento de medición en las IES para la obtención del registro calificado (Rangel Goyoneche y Ruiz, 2021). El Ministerio de Educación Nacional en Colombia, ha propuesto cambios en la educación superior como la implementación de becas, tutorías, asesorías académicas, adaptaciones curriculares, la necesidad de considerar críticamente los modos como se definen las demandas del sector productivo y la manera en la que se articulan los propósitos sociales más amplios de bienestar, inclusión, y equidad.

Finalmente, se puede concluir que la inclusión educativa ha tenido grandes cambios, quizá uno de los más relevantes es la ampliación del enfoque, incorporando dimensiones como la equidad de género, diversidad étnico cultural y atención a poblaciones vulnerables, abandonando entonces la perspectiva médica deficitaria (Bartolomé et al., 2021).

Miradas críticas: políticas públicas de inclusión educativa en torno a la evaluación y la internacionalización

¿Cómo se está evaluando la Inclusión en la Educación Superior? Actualmente, un tema que ha adquirido importancia en el campo disciplinar de las políticas públicas es la evaluación asociada a los procesos de sostenibilidad. La UNESCO (2021) recientemente ha hecho un estudio en relación a la educación inclusiva bajo un Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) conformado por 19 países de la región, en el marco de la Agenda Educativa 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Se afirma que, si bien hay un tramo construido en el marco de una educación inclusiva, también están latentes los desafíos para efectivizar el principio de inclusión y equidad, porque sigue habiendo exclusiones en segmentos poblacionales.

La construcción de las políticas públicas de inclusión es un proceso continuo, y es necesaria la evaluación y la reevaluación periódica en cuanto a la pertinencia, su adaptación, actualización y modificación de las políticas y las leyes. El mejoramiento de indicadores de participación, acceso y éxito educativo pasa por analizar las limitaciones de los segmentos poblacionales, lo cual, trasciende la esfera educativa y son necesarios los diagnósticos integrales y situacionales para la construcción de una justicia educativa, currículos pertinentes y acción concretas en la reducción de brechas educativas (UNESCO, 2023).

Existen actualmente índices como el INES en Colombia (MEN, 2016) cuyo objetivo es hacer seguimiento y evaluación al cumplimiento de lineamientos de política de educación inclusiva asociada a los procesos de acreditación institucional (Peñas Felizzola y Cárdenas Sierra, 2020). Una gran debilidad de la evaluación de la inclusión educativa universitaria es la no identificación del impacto en la cualificación profesional de las poblaciones más vulnerables, ello ocurre con los programas de apoyo a población con discapacidad y población indígena, entre otros (Marquina y Chiroleou, 2015). Por tanto, es pertinente establecer metas e indicadores claros que permitan evaluar la permanencia, calidad y resultados de aprendizaje de los estudiantes (Bartolomé, Martínez y García, 2021).

La educación superior según la Conferencia Regional para la Educación Superior (CRES) de 2008 se la considera como bien público y social que enfrenta concepciones mercantilistas y reorienta la internacionalización hacia una apuesta solidaria, endógena y cooperativa con integración regional a partir de los gobiernos populares (Del Valle *et al.*, 2021). Así, las políticas de inclusión educativa universitaria pasan por los procesos de internacionalización que permiten ampliar y profundizar proyectos de cooperación y colaboración académica nacional e internaciona en investigación, oferta y titulación apoyadas de forma interinstitucional (Udenar, 2021).

CONCLUSIONES

Al hablar de las políticas públicas de inclusión educativa universitaria aparecen conceptos asociados y a veces ambivalentes, reflejo de la compleja realidad social que deviene en disyuntivas y ambigüedades, como: inclusión-exclusión, igualdad de oportunidades-brechas socioeducativas, equidad y diversidad-discriminación. Estas complejidades se evidencian en las políticas públicas a manera de distintas capas y coexistencia de visiones en la formulación y el diseño, volviendo más compleja la implementación y la evaluación de las mismas.

Históricamente los países de América Latina han ido avanzando en los enfoques de inclusión, donde los más antiguos no se quedan atrás, sino que conviven y se superponen con los más recientes, sobre todo en el accionar cotidiano universitario dando relevancia a la discapacidad, la integración, la diversidad y una educación para todos y todas, considerando la educación como un derecho fundamental.

En una mirada integral de la educación superior aparecen perspectivas que se encuentran y se distancian a la vez, considerar la educación como derecho implica procesos de emancipación, socio praxis, pensamiento crítico y deliberativo, resistencia, garantías y dignidad, que se convierten en apuestas dentro de lo que se ha propuesto como una Universidad Latinoamericana, es decir, son no negociables dentro de un sistema mercantilizado, donde se convierte a la educación en un bien transable de mercado.

En este escenario de inclusión educativa existen muchas paradojas, el desarrollo de políticas públicas requiere de una separación con la igualdad por ejemplo, debido a que las acciones tendientes a igualar a los actores especialmente a los estudiantes, giran en torno a lineamientos o estándares que buscan la excelencia y los méritos, constituyéndose en una lógica excluyente, respecto a lo cual vale preguntarse ¿quién puede acceder a ello?, la inclusión no es un proceso sencillo y requiere de una transformación integral de los sistemas de análisis presentes en la educación superior.

La inclusión educativa que busca dar respuesta a la diversidad desde los distintos estamentos universitarios pretende fortalecer la participación de los actores, lo que implica un trabajo a nivel sociocultural, desde un cambio en el sistema de creencias y las prácticas educativas para reconocer y trabajar por la inclusión a partir de las diferencias desde el género, la etnia, la orientación sexual, la procedencia, la condición socioeconómica, entre otros.

El cambio en las políticas, es una dimensión latente vinculada a la dinámica de la misma educación superior y sus problemáticas, inequidades en el acceso, problemas de aprendizaje, niveles de calidad, desigualdades, discriminación histórica y sistemática de grupos en situación de vulnerabilidad. El análisis del cambio en las políticas públicas para próximas contribuciones académicas puede referir diferentes niveles, a nivel micro con los instrumentos de política, a nivel

macro focalizando los objetivos de política y a nivel macro desde los sistemas de pensamiento, tendencias o paradigmas. Cabe preguntarse y ahondar en ¿cómo influyen las coyunturas políticas, los contextos, los procesos de reforma institucional asociados a procesos de certificación y registro calificado en la inclusión educativa universitaria?.

Siguiendo estas trayectorias, el papel de la evaluación en términos de políticas públicas es fundamental porque permite revisar, hacer ajustes y tomar correctivos frente a los desafíos de la exclusión. Es necesario un pensamiento crítico frente a los modelos de evaluación, muchas veces estandarizados con escasos grados de profundidad en las problemáticas contextuales, y que merecen saltos cualitativos para integrar procesos de evaluación que logren reformular indicadores y metas, aportar a la sostenibilidad, actualizar los diagnósticos integrales y generar impactos en la comunidad universitaria.

Finalmente, la internacionalización en los procesos de inclusión educativa universitaria es clave porque permite pensar en lineamientos y políticas que pueden ser retroalimentadas y mejoradas desde diferentes latitudes e incluso avizorando una Universidad Latinoamérica como se plantea en el primer capítulo de este libro. La internacionalización lleva a gestar un sistema interconectado a manera de Red que sea colaborativo, cooperativo, solidario, cada vez más situado, articulado, coordinado, humanizado y propositivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. San Sebastián. <https://n9.cl/xohe7>

Alcántara Santuario, A. y Navarrete Cazales, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19 (60), 213-239. <https://n9.cl/f47nu6>

Avenidaño Castro, W. R., & Paz Montes, L. S. (2017). Políticas públicas y educación superior: análisis conceptual del contexto colombiano. *Revista Venezolana de Gerencia*, 22 (79), 67-485. <https://n9.cl/e250z>

Ávila Dávalos, H. (2022). Multiculturalidad e interculturalidad: el papel de la educación superior para generación de competencias interculturales para el contexto organizacional. *Educación Y Humanismo*, 24(43), 13-34. <https://doi.org/10.17081/eduhum>

Ávila, J. C., Peter, S. G. y Zapata, M. (2013). Inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior en América Latina. *ISEES: Inclusión social y equidad en la Educación Superior*, (13), 129-149. <https://n9.cl/oypfsp>

Benet-Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia*, 27, e1112. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120>

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

- Bermeo, J. A., Castro, L. A. y Ospina, S. (2017). *Implementación de la política pública de inclusión educativa desde su comprensión*. [Tesis de Maestría. Universidad de Manizales]. <https://n9.cl/iilnzm>
- Bourdieu, P & Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo Veintiuno Editores. <https://n9.cl/kb0j>
- Brito Rodríguez, S., Basualto Porra, L., & Reyes Ochoa, L. (2021). La metodología de proyecto social en la educación superior: una oportunidad para armonizar el proyecto de vida con el proyecto de sociedad. *Educación*, 30(58), 107-127. <https://n9.cl/tbm1o>
- Brunner, J.J. Salmi, J. y Labraña, J. (Edit). (2022). Enfoques de sociología y economía política de la educación superior: Aproximaciones al capitalismo académico en América Latina. *Ediciones Universidad Diego Portales*, p. 355. <https://n9.cl/n1yrt>
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. (pp. 55-86). Gedisa. <https://n9.cl/dr0ux>
- CEPAL. (2020). *Panorama Social de América Latina. Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. (CEPAL). <https://n9.cl/tjq5j2>
- CEPAL. (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. Naciones Unidas. <https://n9.cl/eptl>
- García de Fanelli. (2014). Inclusión Social en la Educación Superior Argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 275-297.
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9(3.1), 17-0. <https://doi.org/10.35362/rie4852153>
- Del Valle, D., Perrotta, D. y Suasnábar, C. (2021). La Universidad argentina pre y post pandemia: acciones frente al COVID-19 y los desafíos de una (posible) reforma. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 163–184. <https://n9.cl/wgev9>
- De Zubiría Samper, J. (2019). *Los retos a la educación en el siglo XXI*. <https://n9.cl/65y73>
- Fundación Universitaria Los Libertadores (2017). Inclusión educativa de personas con discapacidad: políticas y prácticas en la educación superior. Estudio comparativo entre la Universidad Católica de Córdoba-Argentina y la Fundación Universitaria los Libertadores-Colombia. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (25). <https://n9.cl/6mdtlq>
- García de Fanelli, A. (2014). Inclusión Social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso ya la graduación. *Páginas de educación*, 7(2), 124-151. <https://n9.cl/1esiz>
- Goyes Moreno, I., Izquierdo García, Z. L. y Idrobo Obando, X. (2020). Educación superior con enfoque de género. Una visión desde la realidad regional. *Academia & Derecho*, 11(21). <https://n9.cl/4vdchm>
- Gluz, N., Ezcurra, A. M., Feeney, S., Grandoli, M. E., Marquina, M., Pegasano, E., & Sosa, Y. (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de ingresos*. Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://n9.cl/ej35e>
- Hernández Herrera, M. T., & Esparza Urzúa, G. A. (2022). La calidad de la educación en territorios rurales desde las políticas públicas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (32), 171-193. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.05>
- IESALC-UNESCO. (2023). *Avances hacia el ODS 4 en Educación Superior: desafíos y respuestas políticas en América Latina y el Caribe*. UNESCO. p. 29. <https://n9.cl/b49u7x>

Jaraba Ortiz, L. M. (2015). Experiencias relacionadas con la implementación de políticas de inclusión social en educación a distancia. *Espiral: Revista de Docencia e Investigación*, 5(2). <https://doi.org/10.15332/erdi.v5i2.1443>

Mancebo, M. E. y Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. [Presentación ponencia. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata]. <https://n9.cl/tgd4t>

Marquina, M., & Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario?: La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta educativa*, (43), 7-16. <https://n9.cl/03719>

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Lineamientos-Política de educación superior inclusiva*. <https://n9.cl/5sk1f>

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. OECD. <https://n9.cl/jamp>

Mora Pontiluis, D. J., Muñoz Estrada, E. S., & Mora Atencio, E. J. (2023). Aplicación del proyecto pedagógico de aula “Gestores de convivencia y paz” como estrategia para la formación de la cultura de la paz en los niños en el departamento de La Guajira. *Región Científica*, 2(1), 202355. <https://doi.org/10.58763/rc202355>

Nápoli, F. P., Capelari, M., Tilli, P. y Bertanini, B. (2018). (5 al 7 de diciembre). *Políticas de inclusión en la Educación Superior latinoamericana: tendencias y desafíos actuales en sus relaciones con la tutoría y la enseñanza*. X Jornadas de Sociología de la UNLP Enseñada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. <https://n9.cl/c2kz4>

Paz Maldonado, E. J. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.108

Peñas Felizzola, A. H., & Cárdenas Sierra, C. A. (2020). La política de educación inclusiva en Colombia (2013-2016) desde un enfoque de derechos. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 62-84. <https://n9.cl/kgvsv>

Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(1), 1-15. <https://n9.cl/z34fz>

Prince, Á. C. (2020). Política pública de educación superior inclusiva como instrumento para incorporación de mujeres a carreras de ciencia y tecnología en Latinoamérica. *Revista Educación las Américas*, 10(1), 138-148. <https://doi.org/10.35811/rea.v10i0.74>

Quintana, M., & Martínez, C. (2015). Programas de inclusión de personas en situación de discapacidad en la Universidad de Los Lagos, Chile. *Revista Inclusiones*, 1(3), 105. 118. <https://n9.cl/lqvrđ>

Quintana Nedelcu, D. (2018). La educación superior en Cuba. Un estudio de Política Pública con (des) enfoque de género. En: G. Del Castillo y D. Quintana (Eds.), *Políticas Públicas Nuevos Enfoques para la Investigación*. (pp. 121-148). FLACSO.

Rama, C. (2005). La política de educación superior en América Latina y el Caribe. *Rev. educ. sup*, 47-62.

Rangel Goyeneche, D. C., & Corenel Ruiz, L. K. (2021). Public space as a right: Accessibility for people with disabilities in the in the town centre of Cúcuta. *Módulo Arquitectura CUC*, 28, 37-72. <https://n9.cl/60hhgm>

Renaut, A. (2008). La universidad frente a los desafíos de la democracia. *Temas Y Debates*, (16), 153–161. <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i16.77>

Sánchez, A., Jiménez Sánchez, M. (2013). Exclusión Social: Fundamentos teóricos y de la intervención. Trabajo Social Global. *Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 3 (4), 133-156. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v3i4.952>

Subirats, J., Riba, C., Giménez, L., Obradors, A., Giménez, M., Queralt, D. y Rapoport, A. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Fundación La Caixa.

Universidad de Nariño. (UDENAR). (2021). *Proyecto de Desarrollo Institucional Universidad de Nariño, 2021–2032*. <https://n9.cl/k9g6f>

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESCO. <https://n9.cl/kx70>

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO. <https://n9.cl/3886>

UNESCO. (2022). *Conferencia Mundial de Educación Superior WHEC 2022. Reinventando la Educación Superior para un Futuro Sostenible*. UNESCO. <https://n9.cl/yuzm2>

UNESCO. (2021). *Políticas de Educación Inclusiva. Estudios sobre políticas educativas en América Latina*. UNESCO, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). <https://n9.cl/e7bex>

Valenzuela, J. P. y 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://n9.cl/w08kb6>

Varguillas, C., Urquiza, A., Bravo, P., & Moreno, P. (2021). Experiencias en el proceso de inclusión educativa en la educación superior iberoamericana. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (15), 180-195. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.12>

Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y educadores*, 18(1), 45-61. <https://n9.cl/s4psoh>

CAPITULO IV. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA: TRAYECTORIAS Y RELACIONES ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES ⁶

Vanessa Montenegro Hidalgo

vanemonhi@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8573-6997>

Universidad de Nariño, Colombia

Oswaldo López Chañag

ozwaldo.lopez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8547-8534>

Universidad de Nariño, Colombia

Daniel Oswaldo Muñoz

danieleconomista@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-3686-1977>

Universidad de Nariño, Colombia

Escuela Superior de Administración Pública, Colombia

RESUMEN

El presente documento centra su atención en el tema de las Políticas Públicas de Inclusión Educativa Universitarias. La pregunta de investigación es ¿Cuáles son algunos antecedentes teóricos y empíricos de las Políticas de Inclusión Educativa Universitaria desde las trayectorias y relaciones universitarias entre estudiantes y docentes?, en este sentido el objetivo es identificar los antecedentes teóricos y empíricos, mediante la lectura articulada entre los estamentos estudiantil y docente. Se emplea una metodología de revisión sistemática o Systematic Literature Review (SLR) incluyendo cinco etapas. La construcción de los resultados hace alusión a tópicos tales como: el acceso de los estudiantes a la educación superior, la deserción y el egreso; el rol docente en los procesos de inclusión educativa universitaria; la permanencia de los estudiantes; y el rol de la tecnología y la inclusión digital, concluyendo que existen tensiones y reciprocidad entre los actores que dinamizan la inclusión educativa en la universidad. Es así que, las políticas públicas, tanto en su diseño como en su ejecución, deben orientarse a garantizar inclusión educativa universitaria más allá de la amplitud únicamente en el acceso, contemplando las características específicas de los distintos grupos poblacionales que históricamente han sufrido de exclusión.

⁶ La primera versión de este capítulo está publicada como artículo en la *Revista Administración y Desarrollo de la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP)* Colombia, en el Vol. 54 No. 1 (2024).

INTRODUCCIÓN

La educación superior, históricamente, ha evolucionado con miras a ampliar su campo de acción, transformando los espacios y las lógicas para la inclusión de población, pasando de ser un servicio que se brindaba a las élites, a consolidarse como un proceso que permite el ingreso a cualquier persona, incluyendo alumnado en situación de vulnerabilidad económica, física, psicológica y social (Paz, 2020). Este proceso presenta oportunidades abiertas en las universidades permitiendo el acceso a colectivos sociales que han sido excluidos (Castillo y Miranda, 2018). Sin embargo, a pesar de los avances, existen grupos poblacionales que siguen discriminados en el sistema universitario a razón de lógicas propias en los sistemas educativos.

Dada la necesidad de la educación hacia la inclusión, el concepto y práctica sobre esta misma surge a inicios de los años 80's en Europa y Estados Unidos, dirigida a estudiantes con discapacidad, teniendo a través del tiempo una mayor fuerza en América Latina y algunos países del mundo, debido a los desafíos planteados (Martínez *et al.*, 2017). Por ser un concepto que tiene un trasfondo significativo, la inclusión educativa se ha entendido desde diferentes enfoques, en un primer momento se entendía como una forma de restablecer las oportunidades para el estudiantado que tenía necesidades diferenciales, específicamente buscando mejorar las condiciones educativas (Álvarez *et al.*, 2023) de las personas en situación de discapacidad; seguidamente se amplía el espectro de acción con la intención de incluir a diferentes grupos poblacionales que han sido aislados por su condición de pobreza, género, cultura y problemas de adaptación social (Alzate, 2017).

El proceso anterior ha permitido que, en la actualidad, el objetivo de la educación inclusiva sea mucho más amplio y este orientado a la disminución de las brechas de desigualdad y opresión en pro de la construcción de un sistema educativo que tenga como pilares la igualdad, participación y no discriminación aportando a la democracia. Este tipo de estructuración promueve la transformación en la comprensión de los retos que tiene el proceso de enseñanza aprendizaje, dejando de lado el modelo anterior que estaba centrado en el déficit y las dificultades de aprendizaje, para caminar hacia un paradigma que vaya al fortalecimiento de la capacidad del alumnado (Bravo y Santos, 2019; Sarrionandía & Rodríguez, 2020).

Considerando los postulados anteriores, generalmente la inclusión educativa en el contexto de la Educación Superior proyecta una dinámica multiactor (Pinzón y Medina, 2019), sin embargo, para el desarrollo de la investigación, por términos prácticos, los análisis se focalizaron en estamento estudiantil, el cual, a partir de sus diferentes características o manifestaciones ha estado expuesto al problema que alude a situaciones de exclusión, desigualdad y discriminación, pero a la vez, de inclusión, equidad e igualdad de oportunidades, lo cual tiene estrecha relación con sus procesos de permanencia o retención, deserción y/o

egreso en las universidades. En consecuencia, se hizo necesario reconocer, por una parte, la diversidad de características y factores de exposición que presenta hoy en día la población estudiantil en su trayectoria universitaria y, por otro lado, el desempeño docente desde los procesos de enseñanza-aprendizaje en la vida académica y cotidiana de las Instituciones de Educación Superior (IES).

En palabras de San Juan & Storani (2015), el aparato estatal, apalancado en políticas públicas, debe garantizar y fomentar la inserción de los sujetos, entendidos como titulares de derechos, en el sistema educativo superior lo cual debe estar acompañado de tutorías adecuadas que permitan reflejar resultados de enseñanza aprendizaje de forma pluridiversa. Visualizando el contexto que atañe este trabajo investigativo, se entiende que la inclusión se relaciona con la permanencia en la educación superior; según Asis & Ortiz (2018), la adaptación de conocimientos integrales parte de saber leer y escribir, aspectos que son diferentes en la escuela media y la Universidad. Esta concepción evidencia que la permanencia estudiantil en los ámbitos universitarios depende, en alto grado, de los procesos formativos desarrollados en la educación media; si el estamento estudiantil universitario ha recibido una formación débil en colegios y escuelas, lo más probable es que su permanencia en la universidad se vea comprometida como resultado de la insuficiente alfabetización académica.

Partiendo del análisis realizado por Noriega & Erausquin (2021) sobre la inclusión psico-socio-educativa, es válido considerar que la inclusión en las universidades debe ser un elemento integral que promueva el respeto y la valoración de la diversidad de los sujetos en sus múltiples características (género, orientación sexual, etnicidad, lengua, clase social, contexto familiar o comunitario, entre otros); la tendencia integradora de las diferentes manifestaciones estudiantiles compromete a las IES a dar respuestas diversificadas ante una realidad múltiple, de tal manera que, se consolide un sistema educativo equitativo y/o compensador. Así entonces, las políticas públicas en el contexto educativo actual deben integrar el concepto amplificado de la inclusión psico-socio-educativa

Bajo esta lógica, se analizó, a partir de estudios anteriores, cómo se perciben y se han apropiado o no las políticas públicas, cuyo objetivo ha sido la disminución de las brechas socioeducativas y la garantía de la inclusión educativa en las Universidades. Por tanto, se vuelve indispensable indagar bajo un lente descriptivo e interpretativo, cómo los actores universitarios se vieron influidos por lineamientos y acciones de políticas públicas a nivel nacional, analizando, las dinámicas y dificultades en materia de inclusión educativa desde lo local.

Este artículo de revisión forma parte de un proceso de investigación⁷, por tanto, la pregunta orientadora es ¿cuáles son algunos antecedentes teóricos y empíricos de las Políticas de Inclusión Educativa Universitaria desde las

7 En el marco del proyecto de investigación denominado: “Inclusión educativa universitaria. Construcción de estrategia científico-académica para las instituciones que forman parte de la Red Internacional REDUPIES (Red Internacional de Intervención Profesional para la Inclusión Educativa Universitaria) en el periodo 2023-2025”. Coordinado por la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE) Ecuador.

trayectorias y relaciones universitarias entre estudiantes y docentes?, para dar respuesta a esta pregunta se abordó de forma sistemática el estado del arte de las políticas públicas de inclusión educativa focalizando la trayectoria estudiantil universitaria y el accionar docente como dos estamentos importantes en el sistema educativo superior, aclarando que no son los únicos, pero desde las investigaciones disponibles y mediante un proceso de revisión y escritura con orden lógico se ha dio este encuadre (Benet *et al.*, 2015).

La estructura de este artículo se organizó en cuatro apartados, el primero constituido por la presente introducción; el segundo expone la metodología que se aplicó en la revisión sistemática y sus criterios; el tercero presenta los principales resultados de la revisión documental junto a la discusión, organizados a través de cuatro sub acápites: 1. Acceso de estudiantes a la educación superior y dinámicas de deserción y egreso; 2. El quehacer docente; 3. La permanencia universitaria; 4. El rol de la tecnología, comunicación e inclusión digital y por último, se presentan las conclusiones.

El acápite que busca reflejar la relación de las actividades docentes con el concepto de inclusión en las Instituciones de Educación Superior, incluye en primera instancia, una visión estructural desde una concepción institucionalista identificando problemas y necesidades educativas que requieren de procesos de implementación de largo aliento, acudiendo a la gobernanza y a los procesos de financiamiento; y una segunda instancia que propone una visión acotada al quehacer docente identificando sus habilidades intrapersonales, el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, su capacidad de gestión educativa y procesos evaluativos que permitan mejorar las acciones docentes en pro de la inclusión educativa.

DESARROLLO

Metodología

La metodología empleada para la construcción de los antecedentes teóricos y empíricos referentes a las políticas públicas de inclusión educativa universitaria fue la revisión sistemática de literatura especializada o Systematic Literature Review (SLR). Para ello, hubo cinco etapas en el proceso metodológico (Codina, 2018).

En la primera etapa, se realizó una revisión bibliográfica exploratoria de forma aleatoria como primera aproximación y prueba piloto, incluyendo 60 referencias. A partir de esta fase se identificó una primera estructura teórico conceptual que incluye la contextualización de las políticas públicas de inclusión educativa universitaria a nivel regional (Valenzuela y Yanez, 2022); base interpretativa de las políticas públicas en torno a la igualdad, la inclusión, la equidad, la diversidad y las desigualdades (Alcántara y Navarrete, 2014); identificación de tres visiones

de las políticas de inclusión en la educación superior: discapacidad, integración y diversidad (Castro *et al.*, 2017); coexistencia de visiones como igualdad de oportunidades vs. la excelencia y el mérito, derechos humanos vs. las brechas sociales; paradojas y déficits en relación al universalismo y la focalización (Quintana, 2018), las políticas de acceso vs. permanencia (UNESCO-IESALC, 2023), mecanismos financieros y no financieros (Benet-Gil, 2020; Avendaño *et al.*, 2017), políticas en pro del estudiantado versus otros actores de la comunidad universitaria. También se detectó la presencia del cambio con los procesos de reformas académicas, acreditación y registro calificado (Rangel y Coronel, 2021); importancia de las políticas de inclusión digital; una casuística de países latinoamericanos (Chiroleu, 2009), y miradas críticas de políticas públicas en torno a la evaluación y la internacionalización.

En la segunda etapa se identificaron tres conceptos claves o nucleares: 1) políticas públicas, 2) inclusión educativa y 3) universidad; se utilizaron palabras homólogas en inglés; las segundas fueron reemplazadas por sinónimos y se conformaron ecuaciones de búsqueda compuestas, utilizando los operadores booleanos (AND, OR, NOT) (Arnau Sabatés y Sala Roca, 2020). Se seleccionaron las bases de datos SCOPUS, JSTOR, Google Scholar y Redalyc, aplicando el filtro temporal de los últimos diez años (2014 a 2024). En Scopus se buscó: Public policy educational inclusion university; en Google Scholar: políticas públicas de inclusión en educación universitaria; políticas de inclusión universitaria; políticas públicas de equidad en educación superior; políticas públicas de discapacidad en educación universitaria; y políticas públicas de discapacidad; en Jstor: Public policies for educational inclusion in universities y Policies educational inclusion in universities; y en Redalyc: Políticas públicas en inclusión educativa en la educación superior. De este modo, las cifras de la producción académica incluyeron en una primera búsqueda artículos científicos, tesis de postgrado, libros, capítulos de libros, documentos oficiales, ponencias y participación en congresos, arrojando 5779 resultados.

Tabla 1. Producción académica asociada las políticas públicas de inclusión educativa universitaria según motor de búsqueda

JSTOR	SCOPUS	GOOGLE SCHOLAR	REDALYC	Total
418	312	4800	249	5779

Fuente: elaboración propia.

En la tercera etapa, de los 5779 resultados obtenidos en relación con producción académica, el equipo de investigación decidió consignar el 10 % de dicho acervo en la matriz de recolección de información, correspondiente a 577 unidades de observación, desagregando tipo de producción académica, título, autor, país, resumen, palabras clave y enlace.

En la cuarta etapa, con el propósito de avanzar en la revisión sistemática, el scoping review (García Perdomo, 2015), el diseño de la estrategia de búsqueda incluyó cuatro filtros adicionales a la temporalidad establecida, estos fueron: 1)

artículos académicos debido a su impacto, 2) ámbito latinoamericano, 3) nivel educativo superior o universitario y 4) idioma español o inglés. Es así como de los 577 resultados, finalmente quedaron 389.

En la quinta etapa, se procedió a establecer categorías nucleares del material documental, haciendo una lectura rigurosa del título, el resumen y las palabras claves para proceder a una síntesis de investigación (Cooper y Hedges, 2009). Fueron 36 categorías⁸ sobre las cuales se efectuó nuevamente un proceso de cribado, a partir del cual, se incluyeron 246 artículos y se excluyeron 152 resultados por duplicidad, aludir a otro nivel educativo especialmente educación media, no ser artículos de Latinoamérica, no entrar en la tipología de artículos y no ser estudios sobre políticas de inclusión universitaria (Henao Gaona, 2023). Posteriormente se procede a establecer un agrupamiento de las categorías y conformar clusters o grupos partiendo de los 246 artículos, arrojando la siguiente distribución:

Tabla 2. Creación de clusters a partir de artículos incluidos

Políticas Públicas de Inclusión Educativa Universitaria desde lecturas plurales	No. artículos
Discapacidad	49
Inclusión Social	26
Estamentos Estudiantil y Docente	42
Derechos, género e interculturalidad	52
Paradojas entre desigualdades e igualdad de oportunidades	40
Dinámica institucional	37
Total	246

Fuente: elaboración propia.

Para la elaboración de este artículo, se tomó la decisión de concentrarse en el tema de políticas públicas de inclusión educativa universitaria desde un análisis de los estamentos estudiantil y docente, mediante una síntesis de investigación que integró subcategorías como: acceso, permanencia, deserción, egreso; docencia; tecnología, comunicación e inclusión digital, que son el insumo para la profundización desagregada del siguiente apartado.

Tabla 3. Artículos clasificados por subcategoría: Cluster Estamentos Estudiantil y Docentes

Políticas Públicas de Inclusión Educativa Universitaria desde los estamentos Estudiantil y Docente	No. artículos
Acceso	16
Deserción	2

⁸ Acceso, acción afirmativa, análisis de política, cambio, componente institucional, debate políticos, derechos, descentralización, deserción, desigualdades, discapacidad, diversidad, docencia, educación inclusiva, egreso, equidad, evaluación, exclusión, financiación, focalización/universalización, género, gestión educativa, gobernanza, igualdad de oportunidades, inclusión, inclusión social, interculturalidad, internacionalización, migración, modelo de gestión, modelo social, nueva gestión pública, permanencia, programas públicos, sistema educativo, tecnología-comunicación e inclusión digital.

Egreso	1
Permanencia	4
Docencia	12
Tecnología, Comunicación e Inclusión Digital	5
Total	40

Fuente: elaboración propia

Los artículos detallados son los que guían el proceso de escritura sistemática y meticulosa, dando un orden coherente y estructurando los abordajes desde miradas específicas y articuladas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Análisis de políticas públicas de acceso estudiantil a la educación superior y las dinámicas de deserción y egreso

En el análisis de políticas públicas de inclusión, al iniciar la ruta de la trayectoria educativa universitaria se encuentran quienes aspiran ingresar a la universidad, tema que ha sido cubierto con relativa amplitud por las políticas de acceso centrandose su análisis en procesos descriptivos, resultados o efectividad y estableciendo una posición crítica, dado que, se debe considerar a la inclusión educativa como un factor que va más allá de la cobertura en educación superior.

Algunas investigaciones plantean un análisis descriptivo, Burneo y Yunga (2020) estudian las políticas de acceso en las universidades ecuatorianas a partir de un análisis de los cambios que han ocurrido con estas políticas, posterior a la instauración de la Constitución de 2008; la investigación de Araujo (2017) estudia la inclusión a lo largo del ciclo educativo superior, superando el concepto de acceso que avanza hacia la permanencia, y plantea el tránsito con éxito como una proyección de buenas prácticas inclusivas en la universidad.

Desde el análisis de resultados o efectividad se encuentra el estudio de Rocha y Mancovsky (2019) aludiendo al caso de la Universidad de San Martín en Argentina, quienes centran su análisis en los datos de cómo ha progresado el acceso y las políticas inclusivas, contrastándolas con tres estrategias institucionales que establecen la conexión entre la educación secundaria y superior, 1) al disponer una escuela secundaria de la universidad, 2) cursos de preparación y 3) programas de mentorías entre pares estudiantiles de primeros semestres y quienes aspiran a ingresar. Estas estrategias potencian el acceso de los estudiantes y a la vez repercuten en evitar la deserción y lograr el egreso.

Específicamente la Universidad de la Plata, se han desarrollado algunos estudios que analizan las políticas institucionales asociadas a la inclusión educativa, entre ellos, está la investigación de la Facultad de Trabajo Social, en donde, al inicio de la caracterización para estudiantes de nuevo ingreso

se procura perfilar el enfoque de inclusión universitario (Causa *et al.*, 2016). Marano (2018), establece la importancia sobre la conexión entre el nivel secundario y el primer semestre en la universidad, ya que, esto se traduce en mejoría para las prácticas inclusivas. Aréchaga *et al.* (2014) abordan el curso de ingreso a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), que enlaza también la secundaria y la universidad, donde las prácticas de inclusión forman parte del curso como una instancia de conexión y no de selección. Y también se encuentra la investigación en la Facultad de Bellas Artes (FBA), con el programa *Entre Pares*, que busca más allá del acceso, fortalecer las trayectorias educativas en una facultad caracterizada por la masividad y la concepción de la educación como un derecho social (Quiroga, 2017).

En un nivel más agregado está la investigación de Martins *et al.* (2015) quiénes analizan los resultados del *Programa Incluir en Brasil* dentro del Plan Nacional de Educación 2000-2011 empezando por indicadores educativos, con el fin de evaluar el acceso de población con discapacidad, y aunque el tema de la inclusión en esta población ha sido ampliamente cubierto desde los primeros enfoques, así como desde el análisis de políticas públicas (Gómez & Fernández, 2018; Vásquez, 2019; Paz-Maldonado, 2020; Tanganelli Lara, 2020; Bárcenas, 2021; Matus *et al.*, 2021; Paz-Maldonado & Silva-Peña, 2021; Clark *et al.*, 2022; Mischia, 2022), el estudio evalúa el acceso y demuestra que aunque hayan mejorado los niveles de matrícula, éstos siguen siendo débiles en la población con necesidades específicas.

Desde un enfoque más crítico de las políticas públicas, se encuentra la investigación de López *et al.* (2015) quienes consideran el acceso como una estrategia de inclusión social, con lo cual se puede suponer que se mantiene la idea de que la ampliación de la cobertura es benéfica per se, así por ejemplo, para Bourdieu y Passeron (2009) existe afinidad entre los hábitos culturales de una clase social y las exigencias del sistema de enseñanza para determinar las posibilidades de éxito de un estudiante. Pensar en la inclusión social en la educación superior en términos de mejorar y ampliar el acceso sin cambiar los métodos de selección, lleva a la igualación de los medios económicos (a través de becas y/o créditos), lo que promueve una igualación formal, pero no suprime las ventajas/desventajas de origen que están ocultas por un sistema universitario que premia, aparentemente de manera neutral, el mérito individual. Sin embargo, López *et al.* (2015) dan un paso más allá al incluir estrategias académicas para pensar en una verdadera inclusión educativa en la Universidad Nacional de Cuyo en Argentina.

En el trabajo de Peralta *et al.* (2020), mediante una investigación acción participativa en un proyecto de inclusión educativa y apoyados en la revisión cualitativa documental, se manifiesta que si bien, las políticas centradas en el aumento del acceso significaron para una gran parte de la población la posibilidad de llegar a la educación

superior favoreciendo la inclusión social, también demostraron fragilidades en que las políticas velaran por la permanencia y las garantías de aprendizaje, inclusión y aprovechamiento exitoso de la posibilidad de acceso.

De esta manera, desde la lógica de análisis integral en el ciclo de educación superior, Ortiz & Paredes (2019) superan la visión del acceso aludiendo a la trayectoria educativa y relacionando la crítica a la mercantilización de la vida social y la actuación de las organizaciones sociales, con las características y demandas educativas superiores de la población juvenil, verificando los efectos que existen en la permanencia de los estudiantes.

También existe producción académica que señala la importancia de no sesgar las políticas de acceso al ámbito netamente financiero, Griner *et al.* (2015) analizan los impactos de una ley específica en Brasil que establece una reserva de cupos en las universidades federales, pero no mediante un esquema financiero, sino otorgando un trato diferencial y puntaje extra a aquellos aspirantes que provengan de escuelas públicas; mediante métodos estadísticos comprueban la importancia e impacto de este sistema para mejorar la inclusión de población vulnerable en términos de acceso.

De igual manera, desde el plano de la internacionalización, en el marco del capitalismo educativo y la corporativización de las universidades, Ardila-Franco & Soto-Arango (2020) encuentran un direccionamiento hacia la privatización de la educación superior en Colombia, al ejemplificar el programa Ser Pilo Paga. En este sentido, Kamanzi *et al.* (2021) constatan que son los mismos sistemas de acceso a las universidades los que están reproduciendo las desigualdades de base, subrayando el papel de tres elementos: los sistemas de orientación e itinerarios educativos; la estratificación y jerarquización de los campos de estudio; y la financiación de los estudios y tasas de matrícula.

Así las cosas, una de las principales críticas que se plantean a las políticas de inclusión educativa centrada en el acceso, es el focalizarse exclusivamente en uno de los momentos de la trayectoria educativa universitaria y no en el proceso completo. Dentro de la trayectoria educativa estudiantil una situación aguda es la deserción. Goldenhersh *et al.* (2011) a través de un estudio longitudinal hacen un seguimiento a la trayectoria estudiantil para determinar las causas de la deserción universitaria, relacionándolas con condiciones socio-económicas, familiares y rendimiento escolar, encontrando que éste último en los primeros semestres es la variable más relevante de análisis, criticando los programas de lucha contra la deserción de enfoque financiero y de aprovisionamiento.

En el sector universitario colombiano se viene analizando el surgimiento y la preocupación creciente por el abandono universitario y las políticas para su atención en el marco del acceso, relacionando los lineamientos internacionales desde distintos organismos que conciben a la educación como un servicio a partir de las directrices mundiales enmarcadas por los Objetivos de Desarrollo

Sostenible, etc. (Guerrero *et al.*, 2019). No obstante, un enfoque antípoda a la deserción es el de las políticas de permanencia.

De otro lado, en la trayectoria educativa de los estudiantes universitarios se halla el proceso de egreso como una estrategia integral de inclusión educativa y una forma de hacer eficiente la inclusión social más que sobrevivir a la etapa universitaria (Viñas y Suárez, 2017). Así, aunque las universidades y programas cuentan con esquemas académicos, administrativos y hasta financieros para el proceso de egreso de sus estudiantes, resulta llamativo que las políticas públicas sean tímidas frente a las crecientes tasas de no culminación o desistir de grado en la última fase universitaria. La promoción de la inclusión educativa requiere un monitoreo e investigación de factores que pueden mitigar la deserción de estudiantes y fomentar el egreso exitoso, considerando el juego de roles intrínsecos de los procesos formativos universitarios, esto quiere decir las relaciones y vínculos establecidos entre estudiantes, docentes, directivas; espacios de formación humanística vinculada con las artes, el deporte, el análisis de coyuntura, etc (Prince, 2021).

Con ello, se concluye que las políticas públicas de acceso a la universidad con sus programas o planes son necesarios pero no suficientes respecto a la inclusión educativa, por tanto, es necesario ir más allá del ingreso a las Instituciones de Educación Superior, incorporando medidas retrospectivas con estrategias que conectan la escuela secundaria y los sistemas de preparación que incentivan la motivación de los estudiantes bachilleres, por ejemplo, la continuación de la orientación vocacional, el acompañamiento psicoemocional, la asesoría en los trámites administrativos, el reforzamiento de la capacidad lectora y de escritura, así como otros sistemas de acceso más allá del financiamiento, que avizoran la intervención de las políticas de inclusión educativa universitaria en procura de la permanencia y el desenvolvimiento académico.

En este sentido, la investigación de Alucin y Marioni (2021) desde un enfoque etnográfico y de la antropología de las políticas públicas, analizan el programa Vuelvo a Estudiar en la Provincia de Santa Fé Argentina, y destacan el rol del consejero juvenil en la educación media, constituyéndose en una figura clave como agente territorial para la inclusión socioeducativa, por su trabajo simbólico-afectivo que acompaña, construye y reconstruye la subjetividad de los jóvenes a través de la creación de vínculos, privilegiando al sujeto de derechos bajo una lógica de directrices que establecen el marco de acción y las formas de implicarse en los modos de ser cotidianos con la micro-implementación de las políticas, la elaboración de diagnósticos de las exclusiones, el diseño de estrategias y la priorización de acciones recorriendo los barrios, el territorio y priorizando las subjetividades.

¿Qué tanto las Políticas Inclusivas involucran el quehacer docente?

Morris y González (2022) advierten que los análisis de políticas públicas en la inclusión educativa universitaria requieren de una perspectiva institucionalista,

al involucrar el grado de participación de los niveles de gobierno en el proceso de agendamiento, diseño, implementación, monitoreo y evaluación. Para dichos autores, este tipo de análisis puede hacerse desde el modelo “racional-lineal” que permite conocer las formas heterogéneas que adoptan las políticas públicas para establecer acciones inclusivas de la docencia en los procesos de enseñanza dentro de las Instituciones de Educación Superior.

Las políticas públicas, si bien se han planteado como elementos de intervención orientados a garantizar la inclusión educativa, han desnudado problemas estructurales que sufre la educación superior pública y privada, un claro ejemplo de ello, refleja que en el contexto capitalista las universidades tienen gastos elevados en burocracia, programas de asistencia, estímulos, salarios administrativos y profesoriales, lo que indiscutiblemente ha debilitado la posibilidad de materializar acciones de política pública, desanimando y aminorando la formación docente y repercutiendo en la poca efectividad de los procesos de enseñanza aprendizaje a la hora de considerar las especificidades de la demanda educacional y de aquellos que han sufrido exclusión histórica (Spinrad *et al.*, 2022).

En el contexto actual, no se puede negar que las políticas públicas se formulan (en el papel) con el fin de generar inclusión educativa, sin embargo, la ejecución y la adopción por parte de universidades y la comunidad educativa en general necesita de periodos de tiempo considerables ya que los resultados no son inmediatos. Si las políticas públicas no se fundamentan en procesos de gobernanza, no tienen en cuenta los matices de las características poblacionales de la sociedad y no consideran el amplio espectro de las necesidades educativas; así las cosas, los instrumentos de intervención no tienen capacidad para solucionar el problema público (Passos *et al.*, 2019).

Es claro que la formulación de políticas públicas debe ser integral a partir de la concepción y el entendimiento de la heterogeneidad de diferentes sectores, porque la aplicación de aprendizajes debe ser realizado indistintamente en cualquiera de ellos (Vassiliades, 2020). De este modo, la programación financiera de las políticas públicas y la estimación de costos inicia en la identificación de problemas, desafíos y horizontes para proveer un campo pedagógico inclusivo, cubrir programas de formación y actualización de habilidades para docentes, renovar la enseñanza para adecuarse a las necesidades de la sociedad del conocimiento, y diseñar políticas integrales que redunden en calidad académica, acceso, permanencia, disminución de la deserción y modelos pedagógicos abiertos e incluyentes.

Los cambios sociales y la ruptura de ciertos paradigmas educativos actualmente han incrementado las responsabilidades de los profesionales en educación relacionadas con prácticas pedagógicas incluyentes y de calidad (Paz, 2018). Por tanto, son necesarias las estrategias de gestión educativa habilitadas por la docencia a partir de políticas de continuidad educativa en las universidades,

que pueden estar fundamentadas en tres dimensiones de acción: 1) concepciones sobre la diversidad del sujeto pedagógico, 2) estrategias de virtualización en el marco de los conceptos de inclusión-exclusión y 3) el rol social de la universidad pública (Morris & Gonzáles, 2022).

Así, la formulación y ejecución de políticas públicas orientadas a mejorar las habilidades pedagógicas profesoras deben ser plurales, integrando enfoques de derechos humanos, discapacidad, identidad étnica territorial, de género e identificación sexual, estatus socioeconómico, entre otras. De esta manera, la inclusión en universidades dista de ser concebida como una serie de categorías para ser adoptadas en las estructuras educativas, y por el contrario, su implementación, requiere de métodos evaluativos que permitan evidenciar cómo la comunidad académica ha generado y ha asimilado nuevas iniciativas que reconozcan los conocimientos y errores previos respecto a la inclusión (Cruz *et al.*, 2016), de este modo, evaluar se convierte en un método efectivo para enfrentar o disminuir las barreras que obstaculizan la enseñanza y/o el aprendizaje (Bustos *et al.*, 2021).

En este sentido, Vassiliades (2020) refleja que necesariamente las políticas actuales requieren en su arquitectura de tres ejes de acción para generar escenarios incluyentes, estos son: 1) relación entre calidad e inclusión educativa; 2) enseñanza y campo pedagógico a partir de la cualificación docente y, 3) formas de validación, estimación y potencialización de la docencia. Los diseños de políticas públicas fundamentados en las capacidades del cuerpo docente necesitan procesos que permitan la identificación de las habilidades intrapersonales, construir discursos teórico-prácticos para lograr el fortalecimiento de dichas habilidades, mejorando así, la enseñanza y la pedagogía relacionada con modelos incluyentes (Ramírez & Maturana, 2018).

En el contexto universitario la docencia reviste importancia por su actuación mediante estrategias de acompañamiento y enseñanza-aprendizaje, así, el estamento profesoral requiere integrar de forma dinámica conceptos y prácticas que permitan materializar la inclusión para poder ir de la mano con la igualdad de oportunidades en el aula y la universidad, la equidad de condiciones, enseñanza personalizada y atención a población desde su diversidad. Si el cuerpo docente no está en condiciones de seguir programas de formación o no existe voluntad para aplicar prácticas inclusivas en el aula y en los diferentes espacios de intercambio académico, la inclusión en la educación superior pierde sentido y se convierte en una utopía (Passos *et al.*, 2019).

En consonancia, las políticas públicas de inclusión en educación superior se sustentan en acciones de formación y actualización docente que facilitan esquemas inclusivos en las universidades; un docente que reconoce los hitos históricos de exclusión y que además, está en constantes procesos de amplitud de sus capacidades de enseñanza-aprendizaje, tendrá capacidad, no solamente de mejorar la calidad académica, sino también, entregar protagonismo a estudiantes que tradicionalmente han sufrido problemas de exclusión (Bustos, 2021).

Así, la educación inclusiva podrá contemplar cuatro rasgos fundamentales: 1) políticas públicas con enfoques transversales que faciliten la formulación de currículos centrados en las necesidades, educación equitativa, de calidad y participación activa del estamento estudiantil, 2) proyectar mejores escenarios pragmáticos y de simulación por parte del cuerpo docente relacionados con educación personalizada considerando la pluridiversidad estudiantil y priorizando los estudios de caso, 3) facilitar la identificación y disminución de las barreras que impiden la participación de estudiantes y el aprendizaje activo, y 4) atender mediante estrategias de aprendizaje y acompañamiento a aquellos grupos históricamente excluidos (Cruz *et al.*, 2016).

No obstante, en el contexto latinoamericano las políticas públicas sufren ambigüedades; en Colombia las políticas de inclusión para docentes reflejan cada vez menos contrataciones a tiempo completo, porque se busca, desde el mercantilismo de la educación, reducir gastos a partir de contratos a término fijo o temporales, como los Contratos por Orden de Prestación de Servicios (OPS) que tienen menores y casi nulas condiciones laborales, lo cual, ha configurado escenarios de producción y reproducción de geometrías de poder negativas, causando desmotivación, inestabilidad y exclusión educativa que no solo vulnera derechos laborales, sino que además, desconoce esquemas de inclusión y equidad (Vela *et al.*, 2022; Spinrad *et al.*, 2022).

El panorama de las políticas de inclusión educativa universitaria es complejo, más, al tratarse de promover las capacidades y la formación continua docente como medio para influir en la permanencia del estudiantado versus las condiciones laborales que deben enfrentar los profesionales de la educación. En este escenario tanto la visión estructural como la acción microsociológica de la vida universitaria son indispensables, destacando la capacidad de agencia no solo del cuerpo profesoral, sino de las directrices políticas, la gestión del cuerpo administrativo y las dinámicas estamentales universitarias.

Permanencia Universitaria

La dinámica de la permanencia estudiantil en las universidades se convierte en un elemento determinante a la hora de enfrentar la exclusión, la deserción y la garantía de la culminación académica de los estudiantes, bajo esta lógica, la inclusión necesita estar fundamentada en la generación de oportunidades durante la vida universitaria, reconociendo las trayectorias que marcan su modo de vida, sumado al cumplimiento de requerimientos formales y no formales. Aquí la permanencia universitaria tiene un lente de estudiante y valdría preguntarse, ¿Qué pasa con los docentes, personal administrativo o no docentes al respecto? ¿Permanecen porque para la mayoría es un ingreso mínimo pero seguro? ¿Se permanece para hacer experiencia y buscar mejores opciones? Es necesario estudiar y profundizar la perspectiva de la permanencia universitaria desde otros actores, no obstante, el centro aquí, dada la indagación bibliográfica lo siguen teniendo los estudiantes.

De este modo, la retención y contención estudiantil puede abordarse a partir del análisis estructural de dos dimensiones: la primera, desde un nivel macro en donde se concentran las políticas educativas y las políticas públicas que integran los Sistemas Educativos Nacionales como elementos garantes de la permanencia estudiantil en las universidades; y la segunda, desde un nivel micro en donde la permanencia estudiantil depende de los criterios desarrollados en cada unidad académica que cuenta con características y particularidades específicas (Asis y Ortiz, 2018). Primordialmente, en medio de las dos y en un movimiento de ida y vuelta, se asienta la subjetividad del estudiante, su vida, actuar, sentir y pensar.

Desde un nivel macro, el aparato estatal apalancado en políticas públicas está llamado a garantizar y fomentar la inserción de los sujetos titulares de derechos, por ello, la inclusión en las universidades se constituye en un elemento integral dispuesto a promover el respeto y la valoración de la diversidad de los sujetos en sus múltiples características (género, orientación sexual, etnia, lengua, clase social, contexto familiar o comunitario, entre otros), lo cual, compromete a las IES a dar respuestas diversificadas ante una realidad múltiple con equidad.

En las últimas dos décadas del siglo XXI, las políticas públicas integran una semántica que propende por mejorar los criterios de equidad en el acceso a la educación superior, como forma de responder ante la creciente demanda cada vez más estimulada por programas de ampliación de cobertura estudiantil; sin embargo, es preciso que los lineamientos de políticas públicas sean mucho más dinámicos y comprometidos en los procesos de permanencia y retención estudiantil con el fin de lograr resultados efectivos en la comunidad universitaria (Ramírez & Maturana, 2018) y que incluyen cambios sociales dentro y fuera de la universidad, estos necesitan impactar las políticas públicas, incorporar y reconocer las representaciones cognitivas, normativas e instrumentales de la realidad que viven los estudiantes (Bustos *et al.*, 2021).

En el ámbito económico, las políticas públicas requieren estar orientadas al aumento de la cobertura y el acceso de los estudiantes, pero a la vez, integrar acciones que propicien la permanencia y la titulación efectiva de la mayoría de población estudiantil, especialmente en universidades públicas, más diversas y plurales, donde la vinculación de poblaciones tradicionalmente excluidas al sistema universitario ha empezado a ser relevante (Ramírez & Maturana, 2018).

No obstante, la creación de políticas públicas orientadas a la inclusión y, en consecuencia, a la permanencia, requiere de decisiones no solo de carácter económico, sino de estrategias que logren transversalizar los componentes social, cultural, político y ambiental en la esfera educativa, que estén fundamentados en la semántica de la equidad, sin embargo, para Ramírez & Maturana (2018), esto deja como resultado nuevos desafíos para los policy makers y para las IES, dado que, las políticas públicas deben integrar líneas de acción basadas en capacidades institucionales, financieras, pedagógicas y socioculturales que respondan de forma efectiva a la diversidad poblacional del estudiantado.

De otro lado, desde el nivel micro, la permanencia estudiantil en esferas universitarias está correlacionada con el diario vivir, si el estudiantado cuenta con las condiciones sociofamiliares, económicas, psicoemocionales, contextuales y culturales para avanzar en su trayectoria formativa, aunado a los procesos de enseñanza-aprendizaje que fueron desarrollados en la educación media, donde ha logrado tener habilidades para la incorporación de conocimientos básicos intelectuales y prácticos (Asis y Ortiz, 2018). Si el estamento estudiantil universitario ha recibido una formación precaria en colegios y escuelas, y del mismo modo, presenta ambientes sociofamiliares poco edificantes, lo más probable es que su permanencia en la educación superior se vea comprometida como resultado de una escasa alfabetización académica y psicoemocional.

Así, la permanencia, la inclusión educativa y la culminación exitosa de la carrera universitaria se fundamentan en la interacción entre los estamentos: estudiantil, docente, no docente o administrativo, dado que, los obstáculos que dificultan la inclusión no provienen únicamente de los estudiantes, en muchos casos, se genera exclusión a partir de la docencia que no logra identificar las necesidades específicas de los estudiantes y reproduce aspectos de discriminación mediante parámetros de modelos pedagógicos, o prácticas tradicionales de formación y capacitación, así como también, por la escases en el tiempo de dedicación, los recursos y elementos de apoyo, el acompañamiento e incluso la actitud (Royo *et al.*, 2019). Es de esta manera, que el sistema educativo universitario requiere facilitar la caracterización de la población estudiantil dentro y fuera del aula.

De este modo, las políticas públicas e institucionales para alcanzar una educación incluyente de manera integral pueden incorporar el entendimiento, la adopción y la praxis de la “inclusión psico-socio-educativa” fundamentada en la teoría de la Actividad Histórico Cultural que tiene como finalidad lograr que las políticas públicas materialicen una intervención formativa que promueva de manera efectiva ciclos de aprendizaje expansivo, aspecto que permita al estamento estudiantil cruzar fronteras tanto personales como formativo académicas con capacidades progresivamente potentes y resilientes en el tiempo (Noriega y Erausquin, 2022).

En conclusión, las políticas públicas para garantizar la permanencia estudiantil en universidades y, por ende, propender por la inclusión, están llamadas a considerar acciones interrelacionadas entre los diferentes estamentos (estudiantil, docente y administrativo) toda vez que, los procesos de acompañamiento de la docencia se constituyen en una estrategia central, capaz de generar confianza, accesibilidad y oportunidad en el uso de herramientas con el fin que el estudiantado vivencie condiciones de bienestar, participación, actividad, no abandone la universidad y pueda culminar sus estudios de educación superior (San Juan & Storani (2015). Esto debe estar acompañado de estrategias cada vez más asertivas, creativas e innovadoras como tutorías adecuadas, por ejemplo, que permitan reflejar resultados de enseñanza aprendizaje de forma pertinente (San Juan & Storani, 2015) y brindar opciones amplias al estudiantado para el desarrollo de las dimensiones vitales en diálogo con el entorno, la sociedad y la naturaleza.

La tecnología, la comunicación y la inclusión digital ¿Apalancan las políticas inclusivas universitarias y las estrategias de permanencia?

Desde un enfoque holístico, Mejía Navarrete (2018) revisa la historia, pasando por la inclusión digital hasta la divergencia entre la heterogeneidad del conocimiento y el establecimiento de una monocultura universal como condicionantes o límites de una inclusión real de las distintas capacidades de la población. En términos de políticas de inclusión digital, la tendencia actual es la adaptación de las metodologías educativas y pedagógicas a la influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) e incluso de la Inteligencia Artificial (IA). En la educación universitaria soportada en herramientas informáticas, en modalidad virtual y a distancia, la inclusión es un elemento fundamental para el desarrollo de los estudiantes especialmente de procedencia rural, que debe integrar nuevos enfoques y alternativas como la educación sincrónica informática y asincrónica (Jaraba, 2015). Este autor plantea que la enseñanza y el aprendizaje mediante el uso de herramientas informáticas, virtuales y digitales, deben adaptarse sin antagonismo a las poblaciones, lo cual, coadyuva a cubrir las debilidades de la educación superior tradicional en contextos rurales y urbanos.

La formulación de políticas de inclusión en la educación universitaria debe caracterizarse por el establecimiento de posibilidades de accesibilidad, interactividad, interoperabilidad y aprendizaje independiente, flexible, amigable e incluyente para poblaciones con características de atención diferencial y ubicación dispersa (Guerrero & Páramo, 2015).

Los avances tecnológicos y la transformación digital que vive la sociedad actual, son fundamentales en el desarrollo educativo de las universidades, porque permiten adoptar diferentes estrategias pedagógicas orientadas a un mejor aprovechamiento de los escenarios de enseñanza – aprendizaje, partiendo de la relación estamentaria entre docentes y estudiantes que fortalecen la inclusión educativa universitaria, a partir de las siguientes acciones: 1) Acceso a la conectividad, software y hardware, 2) Garantía de la red de internet con velocidad eficiente para el desarrollo de procesos educativos, y 3) Accesibilidad a la obtención, manipulación y manejo de dispositivos y elementos informáticos.

Debido al rápido crecimiento de las TIC, se han originado nuevos esquemas de formación y enseñanza relacionados con el concepto del aprendizaje electrónico o también conocido como e – learning, esta nueva modalidad propende por la inmersión de docentes y estudiantes en ambientes matizados por entornos informáticos, digitales e inmateriales de forma sincrónica y asincrónica, lo cual se denomina Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), oportuno para gestar espacios inclusivos desde la asistencia remota (Guerrero & Páramo, 2015).

El punto clave para relacionar las políticas públicas con la comunicación y los avances tecnológicos informáticos son los derechos humanos, así los nuevos escenarios de tecnología promueven la integración de un nuevo paradigma en las políticas públicas diseñadas para generar inclusión educativa en contextos

universitarios. Dicho paradigma se refiere al cómo se deben aprovechar las nuevas tecnologías en entornos educativos, pero, con la connotación de la inclusión para reconocer los derechos de las diferentes poblaciones estudiantiles (Morabes *et al.*, 2017).

Si bien las políticas públicas a partir de la segunda década de siglo XXI han tratado de potenciar el uso de elementos informáticos, digitales y virtuales en los espacios educativos universitarios, no se puede considerar que la disponibilidad de material digital y la adopción de estos elementos cristalice la inclusión educativa, dado que en los contextos especialmente rurales, las políticas pierden su capacidad de intervención debido a las dificultades y falencias que se presentan respecto a la conectividad y a la adopción de las nuevas tecnologías, en este sentido, si no se fomentan las capacidades de adaptación del estudiantado a los nuevos escenarios educativos y si el docente no comprende la magnitud de los retos profesionales, se genera exclusión educativa sin importar que exista una política establecida para mitigar dicha problemática (Díaz, 2018).

Ahora bien, las políticas públicas de educación superior integran en su formulación elementos fácticos, categóricos y financieros para aumentar la provisión de bienes y servicios en TIC's, sin embargo, si las políticas carecen de estrategias para mejorar las capacidades docentes y optimizar por medio de la inclusión digital el componente pedagógico, y si no se garantiza que los estudiantes reflejen aprendizajes de lectura, manejo y apropiación de herramientas tecnológicas reconociendo la diversidad y las diferencias, las políticas públicas e institucionales no son capaces de reducir las brechas de aprendizaje y la exclusión educativa, derivando así, en ambigüedades e inconsistencias entre las garantías de acceso y el uso inadecuado de las nuevas tecnologías que tiende a perpetuar los círculos de exclusión (Matozo, 2016).

En el año 2020, producto del fenómeno global de la pandemia por COVID-19, que se configuró por parte de los economistas como una “externalidad” negativa, las universidades con sus políticas públicas e institucionales, estuvieron obligadas a migrar a la inclusión digital e incorporar en los esquemas académicos, en los proyectos educativos institucionales y en los planes de estudios, la virtualidad, el manejo óptimo del internet, la informática y las TIC's. Para Gallegos & Tinajero (2020), esto ha significado una disyuntiva basada en la incorporación de la tecnología informática versus la exclusión educativa virtual, dado que, algunos cambios fueron ipso facto y ninguno de los estamentos estaba preparado adecuadamente para estos nuevos escenarios. Por ejemplo, las personas con discapacidad visual o auditiva a quienes se les proveyeron herramientas informáticas, no tuvieron fácil acceso para su manejo y, en el caso de los docentes, en muchos de ellos el proceso de adaptación a los ámbitos tecnológicos y virtuales fue de largo aliento, relacionado con la brecha digital y el relacionamiento intergeneracional.

De este modo, aparece la pregunta ¿Las políticas y decisiones estatales en materia de TIC's y herramientas informáticas dispuestas para habilitar la inclusión educativa

en educación superior, son realmente efectivas? Aquí, no se busca dar respuesta a la pregunta, pero sí brindar un criterio de reflexión al manifestar que existe inclusión universitaria y efectividad de las políticas, si se garantiza la permanencia estudiantil basada en procesos interactivos, de acompañamiento, reciprocidad, empatía, buen trato, educación humanizada, revisión y seguimiento de las acciones cotidianas en la vida universitaria, más si están signadas por la presencia e influencia del componente tecnológico, digital y virtual (Valenzuela *et al.*, 2020).

Las políticas adoptadas y formuladas por las universidades serán efectivas, en tanto permitan a la población estudiantil y docente, apropiarse y desarrollar conocimientos a partir del uso de las TIC's, como opción para enfrentar las asimetrías en las aulas de clase lo que redundará de a poco, en el cierre de brechas educativas. El conocimiento a partir de las TIC es algo ubicuo y, es necesario abrir la provisión de herramientas informáticas y de conectividad, así como fomentar las habilidades docentes y estudiantiles con proyectos híbridos locales, comunitarios, nacionales e internacionales; adecuar los espacios tecnológicos, promover el aprendizaje particularizado y hacer seguimiento a las prácticas de acompañamiento continuo (Valenzuela *et al.*, 2020).

Hoy en día el acceso abierto de los datos configura un reto en término de inclusión educativa, social y digital para las universidades, sus dinámicas institucionales y cotidianas. En este entramado, la modalidad virtual propone una educación mixta, híbrida o “b-learning”, influenciada por las TIC y las pedagogías plurales que promueven criticidad desde prácticas humanizadas, menos memorísticas y mecánicas (Montenegro, 2021).

CONCLUSIONES

Hablar de políticas públicas como instrumentos estatales e institucionales de intervención, no significa únicamente estudiar y/o analizar su diseño y sus métodos para lograr la deseada inclusión educativa. Si las políticas públicas no son de conocimiento y apropiación por parte de los distintos estamentos universitarios, se debilita la estructura macro de los sistemas educativos nacionales de los países y las localidades, así como también las estructuras micro territoriales y micro curriculares.

Las políticas públicas que propendan por garantizar la inclusión educativa a nivel universitario, deben ser formuladas a partir del concepto de equidad, dado que, si el diseño tiene como objetivo únicamente la igualdad y la ampliación del acceso, en el tiempo se vuelven categorías generadoras de exclusión debido a la heterogénea composición de la población estudiantil.

Respecto al entendimiento de las políticas públicas diseñadas y, por ende, los mecanismos de intervención que hacen parte de este, deben ser conocidos y adoptados por los distintos estamentos del contexto educativo universitario, es decir, la aceptación de la inclusión educativa y los elementos que se han dispuesto para materializarla deben ser apropiados y puestos en marcha por cada

uno de los actores que conforman el escenario universitario. Por ejemplo, si el cuerpo docente desconoce o no aterriza las disposiciones formuladas, la inclusión educativa se rompe debido a su naturaleza transversal.

El uso de la ciencia, la tecnología y la información (CTeI) en la formulación e implementación de políticas públicas implica la formación y apropiación de conocimiento por parte de docentes y estudiantes de manera dinámica y armónica, dado que, si uno de los dos estamentos es incapaz de manejar dichas herramientas, el problema de la exclusión se verá profundizado; a partir de esta idea, el diseño de las estrategias no solamente debe estar dirigido a la provisión de bienes y servicios en TIC, sino además, propender por la mejoría en las capacidades de uso y manejo a partir de estrategias de actualización en CTeI.

Por tanto, es necesario identificar la relación entre políticas públicas y actores sociales especialmente docentes y estudiantes con el fin de cristalizar las planes, programas y proyectos al interior de la universidad que coadyuven a promover la pertinencia, la equidad, el sentido crítico y aplicado, así como, la inclusión educativa universitaria no solo desde el acceso y cifras alentadoras de matriculación, sino y sobre todo, lograr que éste acceso sea efectivo durante las trayectorias universitarias y la vida académica del estudiantado, el quehacer educativo con justicia laboral entre el cuerpo docente, y la focalización de una gestión educativa pertinente y verás por parte del cuerpo administrativo, en diálogo con las necesidades socioeducativas de los contextos y las diversidades.

Para efectivizar la inclusión educativa relacional y la alteridad inclusiva mediante las políticas públicas y las prácticas universitarias, es necesario reconocerse en la diferencia, pero a la vez en la reciprocidad, desenmascarando las prácticas de poder y una cultura facilista y mediocre producto de lógicas mercantiles, gestando procesos de mediano y largo aliento que permitan intervenir y prevenir por una parte, procesos de deserción estudiantil a causa de la exclusión social que se reproduce en la universidad, y por otra, el agotamiento y el cansancio docente. Que exista una permanencia en condiciones de ambientes humanizados y dignificantes que propendan por el cuidado mutuo, el diálogo, la capitalización del disenso, la actualización y la significancia pedagógica, así como la inmersión en el dominio de las dinámicas tecnológicas y digitales como oportunidades desafiantes para cerrar las brechas socioculturales y territoriales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcántara Santuario, A., & Navarrete Cazales, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(60), 213-239. <https://n9.cl/f47nu6>

Alucin, S., & Marioni, V. (2021). Implementación de políticas de inclusión educativa: El caso del Plan Vuelvo a Estudiar. *Perfiles Educativos*, 43(173). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59785>

Alzate, J. I. C. (2017). Historicidad de procesos de exclusión y discriminación para grupos minoritarios en educación superior. *Revista Senderos Pedagógicos*, 8(8), 141-153. <https://doi.org/10.53995/sp.v8i8.972>

Araujo, S. (2017). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. *Espacios En Blanco. Serie Indagaciones*, 27(1), 35–62. <https://n9.cl/vltvr>

Ardila-Franco, S. Y., & Elvira Soto-Arango, D. (2020). Una mirada al acceso a la universidad en el marco de la política educativa colombiana. 2010 a 2018. *Revista Panorama*, 14(26), 1–21. <https://n9.cl/lm9gs>

Aréchaga, A. J., Beliera, A. A., Boix, A. O., Lucía, A., Mura, C., Santiago, A., Rúa, C., Emilia, M., Piero, D., Santiago Galar, A., Gubilei, E. y Henry, M. L. (2014). *Puentes hacia la inclusión universitaria. Un análisis a partir de la experiencia en Actas*. UNLP. FAHCE. <https://n9.cl/4pi29>

Arnau Sabatés, L. y Sala Roca, J. (2020). *La revisión de la literatura científica: Pautas, procedimientos y criterios de calidad*. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://n9.cl/7rkzo>

Asis, G. S. y Ortiz Figueroa, A. M. (2018). *El abandono en la educación superior-estrategias para la retención de alumnos. Situación en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC)*. VII Clabes: Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior, Argentina. <https://n9.cl/x3mpa>

Avendaño Castro, W.R., Paz Montes, L. y Rueda Vera, G. (2017). Políticas públicas y educación superior: análisis conceptual del contexto colombiano. *Revista Venezolana de Gerencia*, 22(79), 467-485. <https://www.redalyc.org/journal/290/29055964008/29055964008.pdf>

Álvarez Contreras, D. E., Díaz Pérez, C. M., & Herazo Morales, R. (2023). Factores académicos asociados al proceso de investigación formativa en las instituciones educativas del sector oficial de Sincelejo, Sucre. *Región Científica*, 2(1), 202319. <https://doi.org/10.58763/rc202319>

Bárceñas Freyre, J. (2021). Sobre políticas inclusivas en la Educación Superior: marco conceptual. *Revista Educación y Sociedad*, 2(3), 8–16. <https://doi.org/10.53940/reys.v2i3.62>

Benet Rodríguez, M., Zafra, S. L. y Quintero Ortega, S. P. (2015). La revisión sistemática de la literatura científica y la necesidad de visualizar los resultados de las investigaciones. *Revista Logos Ciencia y Tecnología*, 7(1), 101-103. <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517751487013.pdf>

Benet-Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1-35. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120>

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los Herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores. <https://n9.cl/kb0j>

Bravo Mancero, P. y Santos Jiménez, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (26), 327-352. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.10>

Burneo, A. y Yunga, D. (2020). Access to University Education in Ecuador: Reforms, Policies and Progress. *SISYPHUS Journal of Education*, 8(2), 70-85. <https://doi.org/10.25749/sis.20259>

Bustos González, R., Sandoval Rubilar, P. y Maldonado- Fuentes, A. (2021). Representaciones sobre política educativa de ingresantes a pedagogía chilenos. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 53-71. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042bustos3>

Castillo Armijo, P. y Miranda Carvajal, C. (2018). Actitud hacia la Inclusión de los Estudiantes de Pedagogía de una Universidad Estatal Chilena. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 133-148. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200133>

Castro Jimenez, L. A., Bermeo Vargas, J. A., & Ospina Perdomo, S. (2017). *Implementación de la política pública de inclusión educativa desde su comprensión*. [Tesis de maestría en Educación,

Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales. <https://n9.cl/iilnzm>

Causa, M. D., Amilibia, I. R., Sala, D., Díaz, E., & Elverdin, F. (2016). *Ingreso universitario, inclusión y prácticas docentes. Jornadas Sobre Las Prácticas Docentes En La Universidad Pública. Transformaciones Actuales y Desafíos Para Los Procesos de Formación*. <https://n9.cl/dowsr>

Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 48(15), 1-15. doi: <https://doi.org/10.35362/rie4852153>

Clark, C., Zurita, V., González Rivero, M., & Villegas, F. (2022). Inclusión educativa y políticas inclusivas en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. *Orientación y Sociedad*, 22(2), e053. <https://doi.org/10.24215/18518893e053>

Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales*. Universitat Pompeu Fabra. <https://n9.cl/d2fy7>

Cooper, H. y Hedges, L. (2009). Research synthesis as a scientific process. En: Cooper, H., Hedges, L. y Valentine, J. (Editores) *Handbook of research synthesis and meta-analysis* (pp. 3-16). Russell Sage Foundation.

Cruz, A. Contreras, G. y Pérez, J.C. (2016). Formación Docente como Política de Inclusión Educativa: La Universidad Veracruzana. *Educação Especial em DebateVitória-ES*, 1(1), 25-32. <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/14595/10243>

Díaz, R.F. (2018). *Juventudes y políticas públicas de inclusión digital en Argentina: nuevas prácticas de comunicación y socialización en una provincia de frontera*. Grupo Interdisciplinario de Estudios en Comunicación, Política y Cambio Social de la Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/70620>

Gallegos Ruíz, I. S., & Tinajero Villavicencio, M. G. (2020). Resiliencia y demandas de política educativa durante la contingencia sanitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(Esp), 121 - 142. <https://www.redalyc.org/journal/270/27063237023/html/>

García-Perdomo, H. A. (2015). Conceptos fundamentales de las revisiones sistemáticas / metaanálisis. *Revista Urología Colombiana*, 24(1), 28-34. <https://doi.org/10.1016/j.uroco.2015.03.005>

Goldenhersh, H., Coria, A. y Saino, M. (2011). *Deserción estudiantil: desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:149745489>

Gómez, A. J. V., & Fernández, Y. Z. (2018). Políticas de inclusión educativa en la universidad pública uruguaya. *Psicología Escolar e Educativa*, 22(spe), 97-104. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/055>

Griner, A., Sampaio, L. M. B. & Sampaio, R. M. B. (2015). A política afirmativa “Argumento de Inclusão” como forma de acesso à universidade pública: o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Revista de Administração Pública*, 49(5), 1291-1317. <https://doi.org/10.1590/0034-7612123593>

Guerrero Dávila, E. S., & Páramo Herrera, S. D. (2015). Educación Superior Inclusiva: Una aproximación al diseño de aulas asistivas. *Revistas Horizontes Pedagógicos*, 17(1), 104-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5264395>

Guerrero, S. C., Soto Arango, D. E., Guerrero, S. C., & Soto Arango, D. E. (2019). Política educativa en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 109-135. <https://doi.org/10.19053/01227238.9201>

Henao Gaona, A. E. (2023). Revisión sistemática: educación inclusiva como macro concepto en el contexto colombiano. *Revista Boletín REDIPE*, 12(5), 97-111. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1967/1954>

Jaraba Ortíz, L. M. (2015). Experiencias relacionadas con la implementación de políticas de inclusión social en educación a distancia. *Espiral. Revista de Docencia e Investigación*, 5(2), 111 - 126. doi:doi:10.15332/erdi

Kamanzi, P. C., Goastellec, G., & Pelletier, L. (2021). Mass University and Social Inclusion: The Paradoxical Effect of Public Policies. *Social Inclusion*, 9(3), 32–43. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4165>

López, Y., Seré, M. F., Ullman, A. L., & Stranges, A. (2015). Pensando la educación: Inclusión y políticas públicas. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 1(1). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53567>

Marano, M. G. (2018). *El acceso a la universidad desde una perspectiva inclusiva*. IV Coloquio Internacional Sobre Inclusión Educativa. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/151248>

Martins, D. A., Leite, L. P., & Lacerda, C. B. F. de. (2015). Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 23(89), 984–1014. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400008>

Matozo Martinez, M. V. (2016). *Políticas públicas de Educación y TIC en Latinoamérica. Una reflexión sobre objetivos en la región Buenos Aires*. IEALC Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe. <https://www.aacademica.org/matozo/16>

Matus Gómez, O. J., Zamora Arrechavala, B., Conto Laínez, B. M., & Otero Escorcía, C. A. (2021). La Extensión Universitaria como herramienta de actuación de políticas públicas para las personas con discapacidad. *Revista Compromiso Social*, 6, 67–73. <https://doi.org/10.5377/receso.v3i6.13521>

Mejía Navarrete, J. (2018). El proceso de la educación superior en el Perú. La descolonialidad del saber universitario. *Investigaciones Sociales*, 21(38), 199–212. <https://doi.org/10.15381/is.v21i38.14226>

Misischia, B. (2022). La inclusión educativa en la educación superior. Límites y desafíos actuales. *Revista Del IICE*, 52. <https://doi.org/10.34096/iice.n52.10783>

Montenegro Hidalgo, V. (2022). Los procesos comunicativos sincrónicos y asincrónicos, una experiencia de educación superior. *Tsafiqui - Revista Científica En Ciencias Sociales*, 12(17). <https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v12i17.965>

Morabes, P., Martínez, D. G., Vissani, V. (2017). Articulaciones estratégicas en comunicación / Educación para leer a las políticas públicas inclusivas en la educación de jóvenes y adultos en la Argentina (2003-2015). Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 14(26), 164-175. <https://n9.cl/07d2s>

Morris, M. B., & González, F. (2022). Miradas docentes sobre la educación universitaria en pandemia. Narrativas, posicionamientos políticos y jerarquizaciones diferenciales. *Sociohistórica*, (50), e173. <https://doi.org/10.24215/18521606e173>

Noriega, J. y Erausquin, C. (2022). Inclusión socio-educativa y pandemia aportes de la teoría de la actividad histórico-cultural para la reflexión sobre la práctica educativa. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(17), 111-132. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i17.693>

Ortiz, L. y Paredes, G. M. (2019). El desempeño en la trayectoria académica de los ingresantes a la Universidad Nacional de Asunción (2014-2016). *Notas de investigación. Revista Paraguaya de Educación*, 8(1), 89–98. <https://n9.cl/nb4tyk>

Passos Medrado, B., Mello, D., & Assunção Tonelli, J. R. (2019). Inclusive practices and policies in language teacher education courses. *Revista Delta*, 35(3), 1-23. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350307>

Paz Maldonado, E. J. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 67 - 82. <https://n9.cl/27bzg>

Paz-Maldonado, E. (2020). Una Aproximación Teórica sobre la Educación Inclusiva en Honduras: Avances, Obstáculos y Desafíos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(3), 371–386. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0049>

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

Peralta, S., Carelli, S. M., Miguel, M., Zuliani, P., Milani, A., Díaz, M. I., & Cerdera, T. (2020). Territorialización y reinserción de estudiantes en la universidad.: Un estudio desde la investigación acción. *Encuentro Educativo. Revista de Investigación Del Instituto de Ciencias de La Educación*, 1(1), 113–135. <https://n9.cl/i8r7z>

Pinzón León, Á. P. y Medina Díaz, Á. P. (2019). *Inclusión educativa en el contexto de educación superior: una vía para todos*. [Tesis de Pregrado. Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://n9.cl/ui3ipk>

Prince, Á. C. (2020). Política pública de educación superior inclusiva como instrumento para incorporación de mujeres a carreras de ciencia y tecnología en Latinoamérica. *Revista Educación las Américas*, 10(1), 138-148. <https://orcid.org/0000-0002-0059-7797>

Quintana Nedelcu, D. (2018). La educación superior en Cuba. Un estudio de Política Pública con (des) enfoque de género. En: G. Del Castillo y D. Quintana (Eds.). *Políticas Públicas Nuevos Enfoques para la Investigación*. (pp. 121-148). FLACSO.

Quiroga, A. (2017). Todos entran ¿todos juegan? Políticas de inclusión en la FBA. *Metal*, (3), 18–28. <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/metal/article/view/456>

Ramírez Casas, L. & Maturana, J. M.. (2018). Meaning of the Insertion Process into University Life: From the Perspective of Learning as a Social Practice. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 149-162. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100149>

Rangel Goyeneche, D. C., & Coronel Ruiz, L. K. (2021). El concepto de inclusión en la educación superior: implementación de la iniciativa INES en las universidades colombianas. Voces Y Silencios. *Revista Latinoamericana De Educación*, 12(1), 130–163. <https://doi.org/10.18175/VyS12.1.2021.6>

Rocha, S. M. M., & Mancovsky, V. (2019). Investigación y políticas institucionales para la inclusión en la universidad. *Revista Contemporânea de Educação*, 14(29), 96–114. <https://doi.org/10.20500/rce.v14i29.20943>

Royo Peña, H. P., Petit Torres, E. E., Salazar Caballero, Y. y Rada Tovar, A. D. R. (2019). Innovación teórica para analizar el proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica. *Zona Próxima*, (31), 56-86. <https://n9.cl/ps4ap>

Sarrionandía, G. E. y Rodríguez, G. S. (2020). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Ediciones Octaedro.

Spinrad, M., Rellesy, S., & Watson, D. (2022). No en el bien común: capitalismo académico y trabajo docente en la educación superior. *Educatio Sciences*, 12(12), 1-13. doi:<https://doi.org/10.3390/educsci12120912>

San Juan, T. y Storani, E. (2015). Retención y permanencia en el aula: el rol tutorial en el primer año de la universidad. *Letras*, (3), 33-39 <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/51049>

Tanganelli Lara, P. (2020). *Estudio comparativo de prácticas inclusivas en la Universidad de Alcalá de Henares - España y en la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul - Brasil*. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/13587>

UNESCO y IESALC. (2023). *Avances hacia el ODS 4 en Educación Superior: desafíos y respuestas políticas en América Latina y el Caribe*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384366>

Vassiliades, A. (2020). Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019). *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 30(2), 11-20. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-275>

Valenzuela, B., Guillén Lúgigo, M., Campa Álvarez, R. D., & Sánchez Romero, C. (2020). Modelo inclusivo por medio de las TIC en atención a estudiantes indígenas de educación superior. *Psicumex*, 10(1), 21-38. doi:<https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.334>

Valenzuela, J. P. y Yañez, 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*. Santiago de Chile. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://n9.cl/nlrqi>

Vásquez Espinoza, P. (2019). Inclusión educativa universitaria para personas en condición de discapacidad intelectual y la visión social de las neurociencias (teoría informacional). *Educación*, 28(54), 243–265. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.012>

Vela Murillo, N. P., Ríos Martínez, G. B. y Arboleda Fernández, G. C. (2022). Geometrías del poder: contextos laborales en las universidades públicas colombianas. *Nómadas*, 56, 35-47. DOI: 10.30578/nomadas.n56a2

Viñas, R. y Suárez Baldo, C. C. (2017, November 29). *Políticas de egreso: dispositivos y herramientas inclusivas para la graduación y el egreso en la Universidad Pública Argentina*. I Congreso de Prácticas de Enseñanza En La Universidad UNDAV-UNAJ-UNPAZ. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/70143>

CAPITULO V. GÉNERO E INTERCULTURALIDAD ABORDAJE Y DEUDA EN EL ANÁLISIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

Vanessa Montenegro Hidalgo

vanemonhi@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8573-6997>

Universidad de Nariño, Colombia

Mónica Liliana Patiño Araujo

monilili092@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-1405-8940>

Universidad de Nariño, Colombia

Oswaldo Aníbal López Chañag

ozwaldo.lopez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8547-8534>

Universidad de Nariño, Colombia

RESUMEN

Este capítulo precisa una problemática latente en la inclusión educativa universitaria relacionada con los asuntos de género e interculturales y su cristalización en las políticas públicas e instituciones universitarias. Por ello, la pregunta de investigación es ¿Cuáles son algunos antecedentes teóricos y empíricos que relacionan el género y la interculturalidad con la inclusión educativa universitaria y sus políticas?, el objetivo es identificar los antecedentes teóricos y empíricos que existen en este ámbito en particular. Se ha utilizado al igual que el capítulo IV, una metodología de revisión sistemática o Systematic Literature Review (SLR) incluyendo cinco etapas. Los resultados del análisis muestran que el género y la inclusión educativa han abonado un camino pero éste aún es incipiente; la interculturalidad especialmente desde los grupos étnicos territoriales y desde una lectura crítica del colonialismo han influido en ciertas políticas de inclusión educativa universitaria; además, se presentan acciones microsociológicas universitarias que se convierten en alternativas de inclusión educativa universitaria y dialogan con una lógica de derechos; el componente migratorio en este entramado intercultural cobra relevancia y se debate entre inclusiones y exclusiones, por último, se alude a la importancia de los derechos en el ámbito educativo. Concluyendo que, si bien, existen avances a nivel universitario en estas dimensiones socioculturales, es importante seguir fortaleciendo el cambio en las matrices de pensamiento y en las prácticas cotidianas para que se puedan saldar de cierta modo, las deudas históricas especialmente con determinadas poblaciones.

INTRODUCCIÓN

El concepto de educación inclusiva ha cobrado suma relevancia en los últimos años, mucho más en contextos que han propuesto metodologías y escenarios dónde se proveen espacios de resiliencia, solidaridad, empoderamiento y que reconocen a la inclusión como una necesidad para potenciar las capacidades y habilidades de la ciudadanía (De Franco, 2022).

Desde diferentes autores (Morales, 2018; Trejo, Hernández y Salazar, 2018; Berríos *et al.*, 2022) la inclusión empieza a ocuparse en los años 90's como un reemplazo a la integración, basándose en el supuesto de que es preciso modificar las dinámicas del sistema escolar de manera que éste responda consciente y deliberadamente a todas las individualidades, sin distinciones de ningún tipo y contribuyendo a la reducción de la exclusión social.

En la educación superior, la inclusión se constituye en una política, estrategia o línea de acción que busca la igualdad en el acceso a la ciencia, educación y cultura de diferentes grupos sociales que por condiciones socio estructurales no han tenido las mismas oportunidades y que se expresa de manera paradójica en el quehacer de las instituciones de educación superior (Morales, 2018).

El género es una construcción social que atraviesa a todas las personas, las diversidades identitarias y sexo genéricas ponen en cuestión el binarismo, el dimorfismo sexual biologizado y la hegemonía de la heteronormatividad. Los estudios de género (Orozco Castillo, 2022) e interculturales desde una perspectiva de derechos, cada vez se van posicionando en la esfera académica universitaria intentando interpelar la lógica hegemónica patriarcal, pero incluso la educación muchas veces le sigue haciendo el juego al mercado basando una educación solamente para el trabajo y no para la vida con serias repercusiones e implicaciones para las nuevas generaciones. Además, a pesar de los lineamientos y las políticas institucionales de intervención, se mantienen las discriminaciones. Por ello es valioso recuperar las posturas críticas y relacionarlas entre sí.

En este sentido, este capítulo muestra la relación y dinámica que tienen las dimensiones de género, interculturalidad, migración y derechos con la inclusión educativa universitaria, ubicando a la interseccionalidad como enfoque clave que permite vincular y complejizar las miradas desde la inclusión, relacionándolas con los procesos de exclusión, discriminación, existencia de brechas, posturas críticas y disposición de mecanismos y políticas universitarias. El posicionamiento en este capítulo surge más desde lo académico y menos desde una lectura profunda de las políticas, puesto que, en estos ámbitos particulares se avizoran huellas pero a la vez, muchas deudas históricas y actuales.

DESARROLLO

Metodología

La metodología aplicada para este capítulo refiere a las primeras fases que se detallaron en el capítulo IV, una revisión sistemática de literatura especializada o *Systematic Literature Review* (SLR). Haciendo una revisión bibliográfica exploratoria y aleatoria de 60 referencias diversas. Posteriormente se identificaron conceptos claves o nucleares: 1) género, 2) interculturalidad, 3) migración y 4) derechos; se utilizaron palabras homólogas en inglés; las segundas fueron reemplazadas por sinónimos y se conformaron ecuaciones de búsqueda compuestas, utilizando los operadores booleanos (*AND*, *OR*, *NOT*) (Arnau Sabatés y Sala Roca, 2020). Se seleccionaron las bases de datos SCOPUS, JSTOR, Google Scholar y Redalyc, aplicando el filtro temporal de los últimos diez años (2014 a 2024). En Scopus se buscó: *public policies for gender inclusion*; en Google Scholar: políticas públicas de inclusión de género; el género y la inclusión educativa; diseño de políticas desde la educación inclusiva; Políticas e inclusión por género, en Jstor: *gender inclusion in higher Education*; y en Redalyc: Políticas públicas desde la inclusión de género en la educación superior. De este modo, las cifras de la producción académica incluyeron, en una primera búsqueda, artículos científicos, tesis de postgrado, libros, capítulos de libros, documentos oficiales, ponencias y participación en congresos, arrojando 5.779 resultados.

El equipo de investigación decide filtrar el 10 % de dicha producción académica en una matriz de recolección de información, es decir, 577 resultados, desagregando tipo de producción académica, título, autor, país, resumen, palabras claves y enlace.

Se agregan cuatro filtros adicionales para dicho filtraje 1) artículos académicos debido a su impacto, 2) ámbito latinoamericano, 3) nivel educativo superior o universitario y 4) idioma español o inglés, lo que arrojó 389 de los cuales, se incluyen 246 artículos y se excluyen 152 resultados por duplicidad, aludir a otro nivel educativo, no ser artículos de Latinoamérica, no entrar en la tipología de artículos y no ser estudios sobre políticas de inclusión universitaria sino otro tipo de políticas públicas (Henao Gaona, 2023).

Posteriormente se procedió a establecer clusters o grupos de categorías similares a partir de los 246 artículos, uno de dichos clusters fue el integrado por los temas de género, interculturalidad, migración y derechos que incluye 52 artículos de revisión.

Tabla 1. Resultados de agrupación en clúster categorial

Temática central	Cantidad de artículos
Género	19
Interculturalidad	15

Migración	4
Derechos	14
Total	52

Fuente: elaboración propia

El género y la inclusión educativa, un camino inacabado

La diversidad sexual se ha constituido como un constructo social que permite evidenciar las diferencias que son convocadas para trazar rutas para la inclusión de los derechos de la población LGTBIQ+ en las políticas institucionales universitarias, en el marco de los programas educativos y en los procesos de resignificación cultural dando importancia identitaria respecto a las sexualidades no heterosexuales (Valderrama & Melis, 2019).

Existen normatividades hegemónicas expresadas en un dimorfismo sexual ideal anclado en la biología (Mardones *et al.*, 2020), perpetuando el binarismo hombre/mujer, y la heterosexualidad se convierte en la vía aceptada, normalizada y valorada de expresión del deseo (Martelo & Carrillo, 2014).

Los estudios de género surgen en la educación superior como crítica a las posiciones teóricas tradicionales que habían ignorado o distorsionado la vida y el rol de las mujeres que desconocían sus contribuciones al conocimiento (Mardones, Apablaza & Vaccari, 2020; De Franco, 2022), por tanto, buscan interpelar los estudios desarrollados desde la óptica masculina, transformar los abordajes hegemónicos para convertirlos en propuestas educativas más inclusivas y representativas de la realidad humana, a partir de críticas epistemológicas, teóricas, metodológicas, interdisciplinarias y participativas (de Moraes y de Ávila, 2018; Mardones, Apablaza & Vaccari, 2020); además de transformar las relaciones entre los géneros para conformar sociedades más igualitarias y no violentas (Bas, Pérez & Moreno, 2021).

En cuanto a los resultados obtenidos en el trasegar de la inclusión de la perspectiva de género en la educación profesional, aunque existe un interés por diseñar rutas para la inclusión educativa, muchas de estas se adaptan a una ideología neoliberal y capitalista dónde si bien se realizan algunos procesos de inclusión tanto en la profesionalización como en la absorción laboral de las mujeres, lo cierto es que, desde una visión teórica feminista, se comprueba el mantenimiento de una desigualdad estructural en las sociedades, prácticas de la democracia y las funciones del Estado (Calvo, 2020; Trejo *et al.*, 2018). Si bien, las mujeres se fueron introduciendo gradualmente en las ofertas consideradas tradicionalmente masculinas, aún persisten rasgos de discriminación sexista y de reproducción de la división sexual del trabajo reproducida culturalmente (D'Andrea & Buontempo, 2018).

Desde esta visión, a pesar que la inclusión se ha promovido en las universidades como política institucional, esta ha tendido a considerarse obligada y con muy pocas adaptaciones, sin estudios precisos o modificaciones estructurales, parece

quedarse más en los considerandos, el planteamiento filosófico y los valores institucionales, con escasa y a veces nula parte resolutive y de articulados que llevan a la acción.

En este sentido, se ha reconocido que los datos ponen de relieve el escaso cumplimiento de las políticas educativas para el logro de condiciones de igualdad y equidad entre mujeres y hombres, concretamente en lo referente a la inclusión en los planes de estudio que deben considerar las categorías y conceptos del enfoque de género para lograr no solo dar mejor respuesta a las necesidades propias de las mujeres y la población LGTBIQ+, sino también para mejorar la comprensión de la diversidad de género, así como la sexual, étnica y racial, promoviendo entornos de aprendizaje positivos en la universidad (Bas, Pérez y Moreno, 2021; Ramos, González y Sandoval, 2021).

Dentro de las posibles causas que se presentan ante la incorporación de la perspectiva de género y diversidad sexual, la literatura indica que, en las instituciones de educación superior, si bien se han incorporado modificaciones en la capacitación y formación docente como parte de las políticas estructurales, también se han generado resistencias por parte de las autoridades, investigadores y docentes, mostrando un escaso interés por la transversalización de la inclusión de género en el curriculum (Montes-de-Oca-OReilly, 2019; Noguer-Juncà & Crespi-Vallbona, 2021).

Adentrándose en el análisis de las diferentes formas de resistencia a la inclusión de género en la educación superior, algunos autores reconocen que éstas tienden a ser inerciales y propias de procesos históricos dónde el patriarcado ha sido la pauta para la construcción de procesos de formación, en esta discusión se han naturalizado argumentos a favor de la prevalencia del acoso en la vida cotidiana universitaria (Lombardo y Bustelo, 2022). La masculinización de sectores de la economía y el conocimiento se estructura como causa de la división sexual del trabajo y las condiciones diferenciadas en el acceso y control de los recursos -no solo económicos- por parte de mujeres y hombres, esto genera como consecuencia la generación de brechas sociales (Pérez y Niño, 2017).

En efecto, la escuela superior termina por reproducir a nivel micro la sociedad y cultura en la que se desenvuelve, donde consecuentemente algunos grupos sociales terminan con sus voces silenciadas y se convierten a menudo en seres invisibles dentro del esquema social y político, así la universidad (voluntariamente o no) reproduce este modelo, ya que a menudo no tiene en cuenta y no respeta la existencia de las diferencias y las diversidades poblacionales, mujeres, indígenas, personas afro, población Rom e inclusive población latina con todas las interseccionalidades (De Moraes *et al.*, 2018), todo lo cual se refleja en el marco institucional universitario, la formulación, la implementación y el cumplimiento de las políticas institucionales de inclusión.

Dentro de las iniciativas para modificar e intervenir las dinámicas excluyentes en la formación, es necesario tener en cuenta el papel que cumplen las políticas

públicas nacionales e internacionales, las cuales si bien fomentan un marco legal y operativo importante no tienen el impacto esperado debido a que su implementación es escasa, de esta manera, aunque este tipo de iniciativas han logrado que las mujeres se inserten paulatinamente en la formación profesional, lo cierto es que los espacios de poder siguen dominados por los hombres, manteniendo procesos discriminatorios tanto a nivel individual como colectivo (Martelo y Carrillo, 2014).

Las situaciones anteriormente dimensionadas tienden a considerarse más preocupantes cuando adicional a la perspectiva de género que se atreve a controvertir los estereotipos planteados por el enfoque biomédico, la inclusión se ve atravesada por otras condiciones como la discapacidad o las preferencias sexuales, así, se ubica a los diferentes grupos minoritarios como mayormente discriminados y con una mayor exclusión social, afectando el ejercicio de sus derechos (Oviedo *et al.*, 2021).

Desde las recomendaciones planteadas por De Moraes, Miranda y de Ávila Fontoura (2018) la universidad debe ser un lugar donde, desde el ejercicio de la participación de los estudiantes, se realice una mirada crítica y resignificativa de la apropiación de valores, creencias, conocimientos académicos y las referencias sociohistóricas que en definitiva refuerzan los modelos excluyentes de reproducción de la sociedad. Un estudio de la Universidad de Chile denota que, la inclusión de la mujer en el proceso de formación profesional, no se genera solo desde la promoción de los discursos institucionales, sino que requiere de transformaciones que promuevan la igualdad y equidad de género en el entorno formativo, de tal manera, que se aporte a las iniciativas de carácter transversal en la totalidad de las unidades académicas, promoviendo apoyo y legitimidad dentro de la comunidad universitaria (Berríos *et al.*, 2022).

Aunque existen miradas críticas y disruptivas desde la perspectiva de género, también existen tendencias que la denominan despectivamente “ideología de género”, permeadas por ciertas concepciones religiosas conexas a las concepciones arcaicas que fomentan una sociedad polarizada, maniquea y binarizante, donde la inclusión en la educación, se socializa desde conductas de procreación, de histerización del cuerpo de la mujer, relacionadas con el control sobre los cuerpos de las mujeres y la función social. Estos movimientos representan la confrontación con la perspectiva de la educación plural, crítica, libertaria, democrática, inclusiva y emancipadora que se ha buscado fomentar en los últimos años (De Franco, 2022).

Así las cosas, el papel de las universidades en el marco de las políticas públicas institucionales busca contribuir a la resolución de los problemas que atañen a la sociedad, y por ello, resulta necesario armonizar los marcos legales e institucionales de las universidades con las normas jurídicas que permitan sancionar las múltiples violencias de género y crear una legislación universitaria; sin embargo, los cambios normativos serán insuficientes (Ramos, González, y Sandoval, 2021), si no se incorpora una mirada ética, política, humana y

disruptiva de los mecanismos institucionales que puedan transformar las relaciones asimétricas y hasta las manifestaciones de violencia más sutiles dentro de las estructuras institucionales.

Esta apuesta por conjugar la inclusión educativa universitaria y la perspectiva de género dentro del entramado de los enfoques que reconocen las diferencias existentes, no estará completa si no se atreve a estrechar los vínculos con otras miradas necesarias como la interculturalidad, escenarios microsociológicos que develan pistas de acción y el fenómeno migratorio, que desde siempre, pero hoy en día, está siendo más agudo para algunos países a nivel regional. En lo que sigue del capítulo, se encuentran estas disertaciones que se entrelazan, enriquecen y vuelven más complejo y significativo el análisis de la inclusión educativa universitaria.

La interculturalidad y su influencia en las políticas de inclusión educativa universitaria

La teoría de la colonialidad del poder de Anibal Quijano aborda otras epistemologías distintas a la determinación eurocéntrica moderna colonial, propia de un sistema capitalista, estas epistemologías le apuestan a la interculturalidad en términos de una inclusión abierta a los distintos saberes y lugares de enunciación, que permiten avizorar el bien vivir, mismo que tiende a resignificar el desarrollo, lo que redundaría en el análisis crítico por un lado, de la función social de la universidad intercultural desde el cuestionamiento a la inserción eficiente de los sujetos en la sociedad, y por otro, de las políticas públicas, que si bien, siguen la lógica del desarrollo humano, pueden llegar a ser reproductoras de una lógica de crecimiento económico donde prima el capital y la productividad (Olivera, 2014).

La educación superior no ha quedado exenta y también ha sido permeada por experiencias de educación colonial, producto de escuelas misioneras especialmente en procesos de evangelización hacia la población indígena, que sin pretender generalización, entrañaban prácticas de segregación, exclusión y curricularización enfocada hacia el aprendizaje de oficios y de habilidades laborales manuales, en menoscabo de los procesos de alfabetización y uso de las matemáticas, por ejemplo (Coates *et al.*, 2020).

Es así como, las desigualdades históricas han estado signadas por una disparidad educativa reflejada en situaciones-problema que han sido abanderados por liderazgos indígenas para efectuar cambios educativos, sociales y políticos con el fin de avanzar hacia una inclusión y una participación paritaria al interno de las universidades, siguiendo parámetros de interculturalidad y diversidad en el acceso a la educación superior y repercutiendo en las decisiones educativas, sociales, culturales y laborales.

En este sentido, es menester problematizar los derechos nacionales e internacionales de los pueblos indígenas, con el propósito de contribuir a la construcción de nuevos espacios epistemológicos en el campo del conocimiento desde la perspectiva inclusiva e intercultural, incorporando conceptos asociados a

la equidad, el pluralismo epistemológico y la descolonización del conocimiento, a partir del reconocimiento de la historicidad de las políticas públicas y las iniciativas dialécticas y dialógicas de la educación intercultural (Núñez, 2017).

En cuanto a los avances en el diseño de las políticas públicas de inclusión educativa universitaria, se retoma la etnoeducación, que se considera una política para la diversidad cultural y la interculturalidad que contrasta con los propios procesos de implementación, al existir una brecha en el diseño de la política institucionalizada que, por lo general, se queda en lo discursivo, lo conceptual y lo declarativo, versus el avance ralentizado a través de mecanismos y metodologías inclusivas e innovadoras que puedan materializar las distintas demandas socioeducativas desde la reivindicación de los derechos humanos, la valoración y el respeto de las diferencias, las respuestas de calidad y pertinencia a los grupos poblacionales y las comunidades étnicas (Arias *et al.*, 2019).

Boykin y Palmer (2016) posicionan la discusión y la distancia entre la segregación racial y la acción afirmativa con implicaciones directas en la educación superior al cuestionar la inclusión de políticas de acción afirmativa y las prácticas de admisión según criterios de raza, pero a la vez, al analizar la contradicción política en las instituciones públicas que fomentan la diversidad racial en sus campus.

Aquí, es importante precisar la existencia de los prejuicios raciales históricos en los campus universitarios respecto a la población afro, desde quiénes se ha debido abanderar procesos legales y estructurales para mejorar las oportunidades educativas y su avance hacia la diversidad. Han sido relevantes elementos institucionales, recursos, servicios, políticas universitarias públicas y acciones afirmativas que han permitido aminorar la segregación racial en la educación pública, pero siguen existiendo tensiones y discriminación racial. No obstante, los enfoques étnicos raciales minoritarios y multiculturales, en busca de una justicia racial, no logran cristalizarse en los esfuerzos de diversidad e inclusión porque suelen perder la pertinencia y la focalización convirtiéndose en unidades “abarca todo” (Buck y Patel, 2016).

Rincón (2019) precisa que las legislaciones integran la normatividad en relación a los derechos educativos de los pueblos étnicos, indígenas y afrodescendientes, pero las estrategias de promoción e implementación son precarias e insuficientes, de este modo, existe ambigüedad entre inclusión-negación. Esto devela una paradoja, por un lado, la afirmación política en cuanto a que la inclusión de las comunidades étnicas en las políticas educativas se convierte en un proceso de invisibilización y acallamiento de los procesos reivindicativos, dado que prevalece el colonialismo y el racismo propio de las élites, pero, por otro lado, está la emergencia de intelectuales negros que han influido en los procesos de reclamación de una educación que permita dar sentido y revitalizar la diversidad y lo multicultural en las construcciones sociales, políticas y culturales del pueblo afro.

De esta manera, Mischia *et al.* (2020) destacan la educación superior como derecho y derecho humano, sin embargo, no todos los ciudadanos son titulares efectivos de derechos, lo cual, frente a las contradicciones y las tensiones en los

procesos democráticos universitarios que se cristalizan en prácticas de exclusión, expulsión y segregación surge la necesidad de un compromiso ético y político de incidir y generar políticas públicas en consonancia con la garantía de la educación superior y, para ello, el trabajo en red se convierte en una posibilidad de construcción colectiva, articulación de apuestas comunes hacia el ejercicio efectivo y cotidiano de los derechos de las distintas poblaciones donde pueden estar directamente relacionadas las respuestas institucionales, las alianzas sociales, comunitarias, organizacionales y académicas.

Desde esta perspectiva macro, también se alude al espacio microsociológico de interacción desde el currículo y las prácticas pedagógicas creativas, equitativas y diversas que están llamadas a fomentar una vida y un quehacer universitario basado en un compromiso cívico y cambios culturales situados. Sumado al fortalecimiento del componente organizativo desde la organización estudiantil que Escobar (2021) destaca como elemento articulador y de incidencia en los procesos de inclusión educativa, social y de vida universitaria, a partir de los distintos colectivos, las actividades participativas y el uso de estrategias metodológicas como la conmemoración del día de la afrodescendencia o la interculturalidad, asociadas a la búsqueda de bienestar, la conservación de la identidad étnica estudiantil y la protección frente a la discriminación.

Procesos que hacen resonancia y se ven apalancados con unidades académicas universitarias que fortalecen los estudios culturales a nivel general y procesos particulares como: cátedras de quechua, centro de estudios afro o interculturales, cursos de antropología e historia, entre otros. De este modo, el componente organizativo se constituye en co-constructor y agente activo, generador de relaciones sociales e iniciativas socioculturales que enfrentan la discriminación, la interpelan, proponen y exigen a la universidad y su institucionalidad políticas y prácticas cada vez más inclusivas.

Desde el ámbito organizacional, Morgan *et al.* (2021) refiriendo a la pandemia por COVID-19 que generó un ambiente de crisis en la salud pública con afectaciones significativas en muchos ámbitos de la vida y sobre todo en las comunidades étnicas, afirma que tampoco la educación superior fue la excepción, y con ello las organizaciones desde un enfoque étnico territorial se convirtieron en alternativas o en amortiguadores para apoyar a los estudiantes en sobrellevar los impactos negativos de la distribución desigual de recursos, y a la vez, sentar criterio para el análisis de las políticas educativas, las respuestas institucionales y comunicativas, reflexionando en torno a si las políticas perpetuaron los sistemas inequitativos, aumentaron las brechas o reforzaron el éxito en ciertas carreras universitarias.

Una mirada micro de acciones que responden a políticas y lineamientos de inclusión educativa universitaria

Se destacan desde una perspectiva no generalizante, las políticas fortalecidas en tratos preferenciales, desde un asistencialismo que están lejos de soluciones

políticas eficaces para enfrentar las desigualdades marcadas en los ámbitos universitarios, no obstante, contribuyen a mejorar el acceso de los estudiantes a la universidad, incluso influyen en el rendimiento académico generando en algunos casos, impactos positivos a nivel psicológico, social y cultural, sin embargo, ello no alcanza a cristalizarse en la disminución de las fobias generalizadas, la discriminación y el racismo. Esto abre una discusión en torno a si las políticas preferenciales coadyuvan a crear perfiles específicos de carreras universitarias, teniendo en cuenta los siguientes elementos: la política moral, la victimización y la compensación (Nighaoui, 2019).

Así por ejemplo, desde un estudio innovador, Pauta-Ortiz, et al. (2023) establecen la interrelación entre tres ámbitos temáticos: juventudes, educación y turismo, donde convergen las políticas públicas y se observan las significaciones desde las aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay en las prácticas pedagógicas, el considerar al turismo como elemento clave para la inclusión social y la propuesta vacacional. Estas políticas se focalizan, en propósitos educativos, de integración y de inclusión social que adquieren sentidos diferentes según los jóvenes a quiénes van dirigidas.

Un tema adicional fueron las tutorías universitarias, en este ámbito Rodríguez y Ossola (2019), desde la dinámica interna universitaria, privilegian las tutorías como elemento clave en términos de inclusión, retención, desarrollo de la carrera universitaria y graduación de los estudiantes, al constituirse en espacios formativos de trasmisión de experiencias y apropiación de conocimientos que acompañan las trayectorias socio-educativas e incluso laborales y profesionales, donde convergen sistemas de significaciones y representaciones estudiantiles que provienen de grupos étnicos y docentes tutores, que conjuntamente facilitan la construcción de relaciones interculturales, hasta incluso llegar a proponer una estrategia educativa intercultural.

Desde la perspectiva intercultural, un punto adicional que emergió de la revisión es la relación entre el bilingüismo y las políticas públicas de inclusión educativa universitaria, denominadas como Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que permite vincular criterios del contexto social, del bagaje cultural, eco-ambiental y sociolingüístico de donde provienen los miembros de la comunidad universitaria, especialmente los estudiantes de grupos étnicos (Ossola y Vieira, 2016). Además, este tipo de educación intercultural, se relaciona con modelos pedagógicos y procesos formativos que suelen estar focalizados únicamente en los grupos étnicos dentro de ambientes de enseñanza-aprendizaje territorializados según contextos particulares, con características etnoeducativas, periféricos, rurales, semiurbanos, o, que convergen en una dinámica intercultural universitaria en las ciudades. Consecuentemente, las medidas de inclusión educativa, interculturales, bilingüistas o multilingüistas son cuestionadas y en algunas ocasiones, redefinidas por la interpelación y los procesos de apropiación activa que desarrollan las juventudes estudiantiles que pertenecen especialmente a grupos étnicos, y que contrastan con los modelos de inclusión educativa liderados

por los gestores universitarios que plantean los lineamientos administrativos de forma casi enunciativa y retórica, pero que distan de la puesta en práctica de dichas políticas desde procesos participativos e inclusivos.

Otra variación en este tipo de investigaciones proviene de las metodologías utilizadas, así por ejemplo, Benet-Gil (2020) como otros investigadores aplica una metodología cualitativa específica para rastrear la diversidad del estudiantado universitario y las políticas inclusivas emergentes en cuanto a la indagación de las políticas y normativas que garantizan el acceso y permanencia de los estudiantes y las percepciones en la comunidad universitaria, a través de estudios de caso, aplicación de técnicas cualitativas como análisis documental, elaboración de entrevistas y grupos focales relacionados con la atención a la diversidad, arrojando como resultado el fomento de acciones y la necesaria mejoría desde un enfoque intercultural e inclusivo.

Finalmente, desde un enfoque de investigación comparada, está el trabajo de Parra y Osorio (2023), quienes en un análisis colaborativo interuniversitario e interdisciplinar entre las disciplinas de derecho, matemáticas y física en dos países distintos (Colombia y México) se atreven a analizar las políticas públicas de inclusión educativa desde el uso de las tecnologías, sesiones virtuales y el intercambio de experiencias, haciendo un análisis de contexto, desarrollo de competencias, implementación de políticas.

Se puede concluir que los procesos y las intervenciones microsociológicas y micro pedagógicas pueden fortalecer y cuestionar las políticas institucionales, lo cierto es que, la inclusión educativa universitaria enfrenta ambientes ambiguos y complejos llenos de incertidumbre, donde los tratos preferenciales pueden ser una opción como política moral, pero a la vez establecen una frontera muy delgada con las acciones compensatorias, de exclusión o revictimización; las prácticas bilingüistas o multilingüistas que responden a lineamientos globalizantes y de internacionalización muchas veces no reconocen las realidades étnicas y pluriculturales de las universidades latinoamericanas. Desde el accionar docente las tutorías, metodologías y prácticas pedagógicas si están muy bien direccionadas pueden promover la construcción de relaciones interculturales y propiciar contextos inclusivos, reconociendo las dinámicas diversas de las poblaciones a partir de los enfoques diferenciales.

La migración: devenir entre inclusión y exclusión

Uno de los ámbitos de la inclusión educativa universitaria, enmarcado por un lado en las prácticas de la vida cotidiana, y por otro lado, en los procesos de internacionalización, es el tema de la migración enfocada desde los flujos de la emigración y la inmigración. Este tema afecta a los procesos de inclusión de las personas que, por su origen, pueden presentar diferencias sociales, económicas, raciales o hasta culturales, que las puede llevar a enfrentar barreras directas en los trámites administrativos, u ocultas como las diferencias en métodos y procesos

de aprendizajes, todo ello, en el marco de las estrategias de inclusión, que muchas veces se manifiestan en políticas públicas nacionales, regionales, fronterizas o institucionales.

Zorrilla y Alfaro (2022) se centran en lo que se denomina migración de retorno, es decir, nacionales de un país que han vivido fuera del territorio y que, por una u otra razón, retornan a su lugar de origen. El estudio aborda a jóvenes mexicanos que después de haber vivido y estudiado en Estados Unidos deben volver al sistema educativo mexicano, enfrentando dificultades educativas por la diferencia en los sistemas universitarios y dificultades culturales y socioeconómicas dadas por el choque de condiciones de vida distintas. Además de las dificultades administrativas que tienen para validar o certificar niveles educativos en sistemas diferentes o la falta de documentación para ello, encuentran que el sistema excluye sistemáticamente a esta población al no estar preparado, y en algunos casos, ni siquiera se identifica como problemática.

En los temas administrativos Salazar *et al.* (2022) enfatizan sobre cómo se percibe la inclusión educativa de la población migrante entre lo que denominan políticas amistosas con el indocumentado (*undocufriendly*) versus políticas más inclusivas, de atención y servicio a esta población (*undocuserving*) con el fin de verificar si estos procesos permiten el éxito académico. Un abordaje distinto en términos de actor, es el que hacen Valdés *et al.* (2023), centrándose no en la inclusión de estudiantes, sino en la inclusión de profesores al analizar las políticas de homologación de títulos y autorizaciones para la labor docente desde una perspectiva cualitativa bajo los conceptos de inclusión calificada y de fuga-recepción de cerebros.

Jiménez *et al.* (2020), por su parte, alertan que muchos países han estado marcados por la migración, y por tanto, hay retos a nivel de inclusión educativa universitaria desde la visión intercultural, debido a que necesita focalizar la alta matrícula de extranjeros en la educación pública con el fin de optimizar las medidas, dispositivos y prácticas educativas que permitan gestionar respuestas hacia la población migrante, uno de los mecanismos que apenas es la punta del iceberg, está asociado a la diversidad lingüística, lo cual, esta signado por tensiones y contradicciones entre la población nacional y extranjera, lo que podría constituirse a la vez, en un problema de discriminación, pero si recibe un buen tratamiento, en una oportunidad para generar un aprendizaje expansivo.

De otro lado, Joiko (2023) analiza desde los estudios fronterizos y la interculturalidad crítica, cómo las políticas educativas nacionales han contribuido en la producción y la reproducción de fronteras cotidianas desde las experiencias educativas que viven las personas influidas por los contextos migratorios, denotando que la migración ha ido en aumento y que el campo educativo refleja y agudiza la exclusión, la racialización, la fronterización y el control de la población migrante desde el funcionamiento, el lenguaje y el proceder cotidiano, más allá de los límites geopolíticos y las zonas fronterizas geográficas, político-administrativas.

En síntesis, la dinámica migratoria también reviste serias complejidades, al agudizar las diferencias e incluso las brechas sociales que suelen convertirse en obstáculos administrativos que devienen en políticas y en la garantía o no de los derechos, al exigir requisitos que muchas veces son burocráticos cuando las oportunidades han pasado. La movilidad humana se constituye en un reto para la educación inclusiva e intercultural porque invita a superar los choques socioculturales y poder convertirlos en procesos de convivencia y sana acogida, de este modo, la sociedad en general y las universidades en particular están llamadas a romper las fronteras mentales y actitudinales que limitan y considerar que los movimientos migratorios son fluctuantes, dinámicos, que van y vienen y ante lo cual, la propia humanidad y las políticas deben constantemente resignificarse.

¿Y los derechos qué?

El enfoque de derechos dialoga con la perspectiva de género, las diversidades y la interculturalidad y por tanto, se retoman algunos estudios desde las perspectivas del rol de la formación fortalecida desde los campos disciplinares, donde tienen especial lugar las trayectorias históricas, contextuales y las demandas populares y territoriales, es un diálogo focalizado especialmente hacia la población juvenil (y personas con espíritu joven) en donde se ubica la mayor parte de estudiantes que acceden a la educación superior.

La formación en Derechos Humanos se convierte en un baluarte para muchos programas de las ciencias sociales, en tanto puede ayudar a estructurar proyectos ético políticos que se vean materializados en los proyectos curriculares y, a la vez, irradian el carácter inclusivo a las políticas públicas de educación superior en general (Duarte, 2014). Cabe enfatizar en la importancia del rol de la comunicación como en el de la educación de las políticas públicas inclusivas desde la perspectiva de jóvenes y adultos, privilegiando el enfoque de derechos humanos, al ser un eje de la articulación estratégica (Morabes, Martínez y Vissani, 2017), sin embargo, la dupla: formación en derechos humanos-comunicación y divulgación deber ser extendida para toda la comunidad universitaria.

Es valioso señalar en el análisis de la política educativa en México, por ejemplo, el rol que desempeñan los jóvenes desde el programa “Yo no abandono”, con el fin de priorizar su participación en acciones de política y el ejercicio del derecho a la educación inscribiéndose en proyectos democráticos, con el fin de enfrentar las situaciones de precarización (Flores (2021). Aspecto relevante asociado a los procesos de permanencia o retención, participación estudiantil desde el acompañamiento docente y terminación efectiva.

En ello, inciden las trayectorias históricas, contextuales y coyunturales de los países que influyen la formulación de las políticas públicas de inclusión. Faierman y Garaño (2015), desde su investigación en Argentina, reiteran la conexión de las políticas públicas con la ampliación de derechos, tratando de analizar con sentido crítico la exclusión progresiva de los sectores populares que se dio a nivel

social y político desde los años 80, afectados por los ajustes estructurales, dando relevancia al sujeto adulto en el ámbito educativo, considerándolo como sujeto de derechos aunado al rol social que cumple la Universidad. Borja *et al.* (2018), desde esta perspectiva, profundizan el accionar universitario en las políticas de inclusión e inserción social que propician condiciones institucionales para la garantía del derecho a la universidad desde lo individual y lo colectiva a partir de las demandas populares y territoriales.

No hay que desconocer la significancia del enfoque de derechos desde los lineamientos internacionales y enfatizar en el derecho a la educación, sumado al papel que cumple el Estado en las políticas educativas desde una reconstrucción histórica (Fuentes, 2019). En este sentido, Llona *et al.* (2023), desde su investigación en Chile sobre la política de gratuidad en educación superior, analizan los cambios que se dieron posterior a la privatización y masificación del sistema educativo a partir de la dictadura militar, así como las reivindicaciones hechas por los estudiantes en búsqueda de un modelo universalista basado en derechos, especialmente para jóvenes en situación de vulnerabilidad, obteniendo como resultados, insuficiencias y omisiones en la política de gratuidad.

Finalmente, el papel de la educación y las políticas públicas educativas que están articuladas con los distintos sectores y dimensiones vitales como salud, seguridad, servicios básicos, urbanismo, entre otras, deben estar marcadas desde una lógica de derechos humanos que faciliten la participación, el diálogo y el compromiso con las esferas sociales, su integridad e integralidad (Monar-Matamoros *et al.*, 2022). Esto parte de concebir la educación como derecho fundamental que se debe garantizar y no privatizar, aspectos que han permeado los procesos políticos y las reformas de las políticas públicas sobre la educación en América Latina con múltiples desafíos a nivel regional (Duhalde, 2015).

Los derechos y los derechos humanos se convierten en un componente central en la sociedad y en la educación universitaria al constituirse en un campo de acción y a la vez de enseñanza-aprendizaje, que a la vez considera los deberes, las corresponsabilidades y las reciprocidades, es decir, compromisos mutuos por construir sociedades más conscientes de las deudas históricas, e impulsar proyectos ético-políticos y territoriales que vinculen las demandas populares, es ahí, donde la educación pública se convierte en una gran oportunidad como habilitante de derechos y apuestas inclusivas en medio del desaliento contemporáneo.

CONCLUSIONES

Existe un escaso cumplimiento de las políticas educativas para el logro de condiciones de igualdad y equidad entre mujeres y hombres y también escasos impactos societales, si bien, hay avances en los marcos legales y operativos, estos serán insuficientes sino se incorpora una mirada ética, política, humana y disruptiva de los mecanismos institucionales. La universidad es una de las

instituciones que reproduce las relaciones de poder desde posturas hegemónicas patriarcales, lo que crea silenciamientos e invisibilidades, y siguen habiendo resistencias frente a la inclusión, por consiguiente, los discursos institucionales requieren transformaciones actitudinales que promuevan la igualdad y la equidad de género.

Desde el foco de la interculturalidad son emergentes nuevas epistemologías que ponen en cuestión el modelo colonial, eurocéntrico y evangelizador, con ello, se concibe una inclusión abierta basada en el encuentro de saberes y prácticas culturales que resignifiquen los modelos de desarrollo como respuesta a las desigualdades históricas, especialmente de comunidades étnicas, y donde ha tomado un rol protagónico el ejercicio de los liderazgos comunitarios indígenas y afrodescendientes, como sujetos titulares de derechos, reconociendo el pluralismo, la diversidad y el carácter dialógico de estas iniciativas que repercuten en las políticas públicas, mejorando cada vez más su implementación en consonancia con lo normativo y el diseño de estas.

Los ejercicios participativos de estudiantes y demás actores de la comunidad universitaria, al interior y fuera de ella, son relevantes porque plantean posturas críticas, reivindicativas de derechos y promotoras de nuevas prácticas socioculturales. Hacen parte de acciones políticas que son el resultado de los movimientos sociales, estudiantiles y ejercicios democráticos, donde la organización estudiantil es relevante como agente activo co-creador de relaciones, que van comprendiendo los sistemas de exclusiones y discriminaciones, y a la vez, los enfrentan mediante un trabajo de red comprometido que se convierte en una posibilidad de construcción colectiva.

Desde lo microsociológico se valora la interacción curricular con prácticas pedagógicas que fomentan la inclusión, el componente intercultural y la perspectiva de género en procura de no invisibilizar y acallar los varios testimonios y experiencias vivas y diversas, sino por el contrario, promover las capacidades emergentes de los actores y procesos de reclamación y revitalización de la diversidad, lo pluri y lo multicultural.

La dinámica migratoria por su parte, hoy en día está expuesta a exclusiones sistemáticas no solamente a través de los tramos que atraviesan los caminantes, sino también en el aula de clase y en las universidades, donde una visión intercultural exige concebir aquello de la ciudadanía universal sin distinción de nacionalidades ni estigmatizaciones ideológicas, políticas, religiosas y raciales, que pasa también, por flexibilizar las políticas institucionales y responder a los procesos de convivencia, cooperación y solidaridad.

Por último, el enfoque de derechos humanos está presente en la perspectiva de género, las diversidades, la interculturalidad y las migraciones, mismo que se puede potenciar desde todo ámbito, especialmente desde las Ciencias Sociales donde se valora la historia, el contexto, las necesidades, los procesos y las capacidades de las poblaciones en sus territorios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias Durán, J.M., Robayo Coral, L. J., Velasco Díaz, C. A. y Caicedo-Álvarez, J. F. (2019). *Análíticas de las dimensiones interculturales y de derechos humanos en las políticas educativas y los programas académicos de etnoeducación en Colombia*. Universidad de Huelva, CIPHCN. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/17416>

Arnau Sabatés, L. y Sala Roca, J. (2020). *La revisión de la literatura científica: Pautas, procedimientos y criterios de calidad*. Universidad Autónoma de Barcelona. UAB. https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2020/222109/revliltcie_a2020.pdf

Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzman, V. y Moreno, S. C. (2021). Políticas educativas y formación en género en el grado de maestro y maestra de educación infantil, de las universidades españolas. *Education Policy Analysis Archives*, 29(92). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5181>

Benet-Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia*, 27. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120>

Berrios, P., Montiel, B., Aguilera, F., Gutiérrez, K., Álvarez, E., Robaldo, M., & Olea, C. (2022). *Academic Profession and Gender among Academics in Formative Stages: International Trends and Successful Public University Strategies*. Hiroshima University. <https://www.researchgate.net/publication/359669473>

Borja Herrera, L. A., Tusa Jumbo, F., & Maza Córdova, J. (2018). La universidad ecuatoriana como entorno inclusivo: el derecho a una educación integral. *Revista Científica Ciencia Y Tecnología*, 18(18). <https://doi.org/10.47189/rcct.v18i18.166>

Boykin, T. F. & Palmer, R. T (2016). Examining the Paradox between Dismantling De Jure Segregation and Affirmative Action: Implications from Contemporary Higher Education Case Law. *The Journal of Negro Education*, 85(2), 114–128. <https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.85.2.0114>

Buck, L.N. and Patel, P. (2016). *The Roots are Racism: Historical and Current Racial Bias on College Campuses and Their (Unintended) Push on the Diversity Agenda, The Crisis of Race in Higher Education: A Day of Discovery and Dialogue*. <https://doi.org/10.1108/S1479-364420160000019010>

Calvo, A. M. (2020). El orden de las cosas: mujeres educadoras y desigualdad de género en la educación superior. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 83-93. <https://doi.org/10.22395/CSYE.V9N17A4>

Coates, S. K., Trudgett, M. y Page, S. (2020). Indigenous higher education sector: the evolution of recognised Indigenous Leaders within Australian Universities. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 50(2), 215–221. <https://doi.org/10.1017/jjie.2019.30>

D'Andrea, A. M. y Buontempo, M. P. (2018). Políticas educativas en clave de género: las mujeres en la formación profesional (Corrientes, Argentina). *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 41(1), 138-162. <https://www.redalyc.org/journal/4575/457566118007/html/>

De Franco, C. (2022). Quem tem medo de gênero e sexualidade na América Latina? A ideologia de gênese dos movimentos Con Mis Hijos No Te Metas e Escola Sem Partido. *Revista del CESLA. International Latin American Studies Review*, (29), 155-174. <https://doi.org/10.36551/2081-1160.2022.29.155-174>

De Moraes, M. A., Miranda, G. F., & de Ávila, J. S. (2018). Las políticas públicas en el combate a las homofobias y transfobias en los espacios escolares: la formación docente en el combate a la discriminación. *Diversidade e Educação*, 9(1), 725-750.

Duarte Hidalgo, C. (2014). La formación en Derechos Humanos como parte del proyecto ético político del Trabajo Social. *Serviço Social & Sociedade*, 119, 482-507. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282014000300005>

Duhalde, M. Á. (2015). Las políticas públicas y el derecho a la educación. Una mirada acerca de la situación particular de Argentina, en el contexto Latinoamericano. *Educación y Ciudad*, (27), 77–88. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n27.2014.32>

Escobar, L. C. G. (2021). Inclusión social de la población estudiantil afrodescendiente: Experiencia de un colectivo de estudiantes universitarios. *Revista de ciencias sociales*, 27(2), 228-241.

Fairman, F. y Garaño, I. (2015). El Plan FinEs en el CIDAC: el compromiso de la Universidad con las políticas públicas de inclusión educativa. *Espacios de crítica y producción*, (51) 27-39. <https://n9.cl/86ug3>

Flores, G. E. H. (2021). Política educativa para jóvenes en México: el derecho a la educación en condiciones de precarización. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 51(2), 43-70. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.373>

Fuentes, C. (2019). Estado y Educación: reflexiones sobre los procesos de inclusión educativa promovidos por las políticas sociales AUH y PROGRESAR. *Debate Público*, 9(17), 169-179. <https://n9.cl/xqz5ek>

Henaó Gaona, A. E. (2023). Revisión sistemática: educación inclusiva como macro concepto en el contexto colombiano. *Revista Boletín REDIPE*, 12(5), 97-111. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1967/1954>

Jiménez-Vargas, F., Morales, R. V., Hernández-Yáñez, M. T. y Fardella, C. (2020). Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. *Educação e Pesquisa*, 46, e218867.

Joiko, S. (2023). Proliferación de fronteras en las políticas educativas en contextos migratorios en Chile. *Estudios fronterizos*, 24, e112. <https://doi.org/10.21670/ref.2301112>

Lombardo, E. y Bustelo, M. (2022). Sexual and sexist harassment in Spanish universities: policy implementation and resistances against gender equality measures. *Journal of Gender Studies*, 31(1), 8-22. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1924643>

Llona, M. A. R., Bonvallet, V. V. y Rojas, M. V. (2023). Política de gratuidad en educación superior en Chile y garantía del derecho a la educación: tensiones y desafíos. *Revista Brasileira de Educação*, (28), 1-27. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280061>

Mardones Leiva, K., Apablaza Santis, M., & Vaccari Jiménez, P. (2020). Discursividades binarias en las políticas educativas de género y sexualidad en Chile. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 46(1), 399-411. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100399>

Martelo, E. Z. y Carrillo, M. D. (2014). Políticas de equidad de género: educación para una escuela libre de violencia. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 10(7), 1-21. <https://n9.cl/tuwlh>

Misischia, B. S., Angelino, A. y Mendez, M. (2020). Política Pública Universitaria y discapacidad. *Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos*, (1), 1-15. <https://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/3709>

Monar-Matamoros, N. M., Monar-Matamoros, W. J., García-Bautista, S. S., & Calderón-Proañó, R. S. (2022). Políticas públicas en educación y derechos humanos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 108-112. <https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1644>

Montes-de-Oca-O'Reilly, A. (2019). Dificultades para la transversalización de la perspectiva de género en una institución de educación superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 105-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100105>

Morales, A. P. (2018). *La Integración Universitaria de las Mujeres en Chihuahua*. [Comunicado] Partido acción comunal.

Morabes, P., Martínez, D. G. y Vissani, V. (2017). Articulaciones estratégicas en comunicación / Educación para leer a las políticas públicas inclusivas en la educación de jóvenes y adultos en la Argentina (2003-2015). *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 14(26), 164-175. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/56823>

Morgan, D. L., Callais, V. E., Acevedo, M., & Davis, K. B. (2021). A Potential Canary in the Coal Mine: A Critical Policy Analysis of the Illinois LSAMP During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education*, (21). <https://doi.org/10.3389/educ.2021.668394>

Nighaoui, S. C. (2019). Moralism and Compensation in Shelby Steele's White Guilt Theory: African American Economic and Academic Performance under Preferential Policies. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 6(1), 90-100. <https://doi.org/10.29333/ejecs/187>

Noguer-Juncà, E., & Crespi-Vallbona, M. (2021). Perspectiva de género en la educación universitaria: el caso de los grados en turismo en Cataluña. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 10(2), 81-111. <https://n9.cl/i80vlf>

Núñez Rosas, D. (2017). Reflexiones en torno a la Interculturalidad y la Educación Superior en Chile. Polyphōnia. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 72-94. <https://www.academica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/8>

Oviedo Cáceres, M. D., Quirama, A., Betancur Betancur, C., & Arias Valencia, S. A. (2021). Las mujeres en las políticas públicas de discapacidad y de equidad de género: un asunto en desarrollo. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 21(40), 47-58. <https://doi.org/10.22518/jour.cesh/2021.1a04>

Olivera Rodríguez, I. (2014). ¿Desarrollo o bien vivir?. Repensando la función social de la Universidad Intercultural desde el cuestionamiento al efecto educativo. *Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales*, 32(33), 179-207. <https://n9.cl/cxrzo7>

Orozco Castillo, E. A. (2022). Experiencias en torno al emprendimiento femenino. *Región Científica*, 1(1), 20227. <https://doi.org/10.58763/rc20225>

Ossola, M. M. & Vieira, R. (2016). La Educación Intercultural Bilingüe en la Educación Superior Argentina: identidades juveniles, diversidad cultural y políticas públicas. *Série-Estudos*, 21(42), 5-20. [https://doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.42\(01\)](https://doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.42(01))

Page, M. J., I., H., T. C., M., & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista española de cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

Parra Magaña, F., & Osorio Gutiérrez, P. A. (2023). Políticas inclusivas en México y Colombia.: Contextualización y análisis de un estudio comparado en el marco del programa SUNY-COIL. *Revista ProPulsión*, 7(1), 65-75. <https://doi.org/10.53645/revprop.v7i1.107>

Pauta-Ortiz, D. P., Mansutti-Rodríguez, A., & Collado-Ruano, J. (2023). Aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías de las artes en la Educación Superior ecuatoriana. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (34), 87-115. <https://n9.cl/knjda>

Pérez, Á. D., & Niño, A. C. (2017). Retos de las políticas públicas para el fomento del emprendimiento femenino en Colombia. *Reflexión política*, 19(38), 42-57. <https://n9.cl/sd5azn>

Ramos, A. V., González, G. L. y Sandoval, I. T. (2021). La violencia de género en las instituciones de educación superior: elementos para el estado de conocimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 51(2), 299-326. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.382>

Rincón, J. E. G. (2019). Políticas públicas de educación afrocolombiana: el arte de escamotear el derecho de los pueblos. *Roteiro*, 44(1), 17645. <https://doi.org/10.18593/r.v44i1.17645>

Rodríguez, N. y Ossola, M. M. (2019). Tutoría universitaria y educación intercultural: debates y experiencias. *Alteridad*, 14(2), 172-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.02>

Trejo Sánchez, K., Hernández Mondragón, A. R. y Salazar Ibáñez, M. R. (2018). Retos y perspectiva de las políticas públicas en México: enfoque de género y el derecho a la educación. *Revista Académica, Facultad de Derecho*, 15(30). <https://n9.cl/hvyj75>

Salazar, C., Alderete Puig, P., Morales Rojas, P., & Zúñiga, A. J. (2022). Undocufriendly ≠ undocuserving: Undocumented college students' perceptions of institutional support. *Journal of Diversity in Higher Education* 1(1). <https://doi.org/10.1037/dhe0000459>

Valdés Cortez, M. M., Delgado-Horta, E. A., & Rodríguez-Salazar, C. A. (2023). Inclusión de profesores migrantes en el sistema educativo chileno. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, e1788. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1788>

Valderrama, C. G., & Melis, R. P. (2019). Políticas públicas educativas y las sexualidades en Chile post-dictadura: opacidades e hiper-visibilidades de sujetos LGTBI. *Educar em Revista*, 35 (1), 251-269. <https://n9.cl/jysho>

Zorrilla Velázquez, D. J., & Alfaro-Ponce, B. (2022). Education, Human Rights and Return Migration in Mexico: The case of the state of Hidalgo Authors. *Diálogos Sobre Educación*, 0(25). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1126>

CAPITULO VI. TEORÍAS ASOCIADAS A SERVICIOS SOCIALES EN PROYECTOS QUE PROMUEVEN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

Fabián Cobos Alvarado

efabiancoa@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-8457-8322>

Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

Mónica Peñaherrera León

monisonia@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-9029-5118>

Universidad Técnica de Manabí, Ecuador

Juan Merchán Alvarado

juancarlosmerchanalvarado1@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-5191-4844>

RESUMEN

Las instituciones de educación superior son clave en el desarrollo de los países, los esfuerzos de estas instituciones procuran ser integrales de cara al desarrollo de la sociedad, sin embargo, la inclusión educativa sigue siendo un tema que no logra erradicar desigualdades, las cuales tienen un impacto negativo en el rendimiento académico de los estudiantes. Este capítulo tiene por objetivo evidenciar correlaciones positivas entre inclusión educativa, desarrollo social y académico. La propuesta de servicios sociales asociados a la promoción de la inclusión en educación universitaria nos indicará un marco teórico útil para la realidad social donde se ejecuten proyectos de investigación aplicada e intervención social. Encontraremos aportes teóricos sobre el enfoque social de inclusión educativa en el contexto universitario, significativos para una propuesta académica que busca contribuir y garantizar la igualdad de oportunidades y una educación de calidad para todos los individuos, sin importar sus características y capacidades. Se hace una revisión bibliográfica que permitirá preparar el camino para hacer una propuesta de modelo de servicios sociales que se pueda incorporar en proyectos de inclusión educativa. Considerar a los servicios sociales como un elemento nuevo entre las estrategias de inclusión educativa en educación superior permitirá iniciar un proceso de construcción del servicio social con un objetivo claro de igualdad y respecto a los derechos y la no deserción educativa universitaria.

INTRODUCCIÓN

El marco teórico es el elemento de la investigación que articula la definición de aspectos investigativos, como los objetivos, la metodología, las variables, las hipótesis de estudio, etc.

Al ser una parte neurálgica de las investigaciones, nos ayudará a construir un contexto teórico y conceptual en el que se basará la construcción del resto de la investigación sobre servicios sociales, como elemento que contribuye a la inclusión educativa.

En países de Europa, de Norteamérica y entre otros, los servicios sociales son considerados un pilar básico del bienestar de la ciudadanía. Los servicios sociales han sido modulados a través de los años por los conocimientos existentes para cada época y la identificación de necesidades, problemas o fenómenos sociales (Fisher *et al.*, 2019). La existencia y distribución de los recursos sociales han sido regulados a través de leyes y normas apoyadas en principios constitucionales de los países. El fin de los servicios sociales es contribuir en mejorar la calidad de vida de las personas a nivel individual, familiar y comunitario al verse afectadas por algún tipo de vulnerabilidad o dificultad para conseguir los objetivos de vida y la consecución de derechos ciudadanos.

Por tanto, es necesario hacer un acercamiento a la epistemología de los servicios sociales para poder dar un marco de inicio al estudio de que se conoce y como se ha validado en la teoría (posteriormente en la práctica) el conocimiento en el área de los servicios sociales.

La bibliografía que aparece como la más utilizada por trabajadores sociales o para sostener teórica y conceptualmente, menciona cinco teorías que atraviesan conocimientos teóricos fundamentales para entender los servicios sociales como un elemento/herramienta de intervención con las personas, para obtener mejoras en su integración en la sociedad y contribuir a que las personas más vulnerables puedan alcanzar objetivos de vida.

DESARROLLO

Teoría del Conocimiento en los Servicios Sociales

La principal autora es Eileen Gambrill (1990), su propuesta epistémica aporta consideraciones teórico-conceptuales para la toma de decisiones en los servicios sociales, y aborda la importancia que tiene el desarrollo del razonamiento crítico en el ejercicio profesional. Gambrill (2005) propone un modelo para las decisiones basadas en la evidencia de la protección social, que tiene como elementos las características del usuario de los servicios sociales públicos y sus circunstancias; sus preferencias y acciones; la pericia clínica (la acción profesional del trabajador social o del gestor social, para el caso de Ecuador) y la evidencia científica.

Gambrill se centra en la delimitación de lo esencial para ejecutar un proceso en el marco de la política social, su propuesta se desprende de la responsabilidad del éxito en la intervención realizada por el trabajador social (u otro profesional del área social), siendo la base de la intervención profesional el usuario de los servicios sociales, para esta autora es importante la pericia de la persona que interviene (la profesionalidad y experiencia), sin dejar de hacer hincapié en la evidencia científica (el conocimiento teórico o práctico) que deberá ser utilizado poniendo al usuario en el centro del proceso de intervención.

Gambrill (2001) menciona que la labor de trabajo social debe cumplir con el código de ética de la profesión, tomar decisiones profesionales basadas en la necesidad manifestada por el usuario informado, para procurar el empoderamiento (de derechos) en el marco de unos servicios sociales de la mayor calidad posible. También hace referencia que es necesario un cambio al patrón predominante (servicios sociales un tanto desconectados de la realidad del usuario). Otros aportes de Eileen Gambrill, ahondan en el enfoque pragmático de la toma de decisiones en los servicios sociales, el razonamiento crítico como elemento básico del uso de la evidencia científica para definir la orientación de la intervención, que en cualquier caso beneficie a los usuarios. Recalca la importancia de validar conocimientos científicos en la práctica social y que es básica la evaluación de intervenciones sociales como una forma de documentar los procesos para beneficio de otros profesionales que ingresan a la práctica profesional en los servicios sociales.

Teoría del Conocimiento Profesional en Trabajo Social de Karen Healy

Healy (2005) ha escrito sobre la epistemología del trabajo social y también se ocupa de cómo los profesionales del trabajo social incorporan, ponen en práctica y evalúan el conocimiento en su profesión. Healy (2001) menciona que existe una tradición crítica desde el inicio de trabajo social como profesión, recién apareció en los años 70 del siglo pasado, un cuerpo diferenciado de teorías prácticas críticas, pero a partir de ahí la profesión y su práctica ha visto cuestionada una y otra vez el espacio ocupacional del trabajador, siendo la sombra de crítica el hecho que la profesión no ha abandonado la imagen de asistencialista, cuando realmente los servicios sociales están llamados a cristalizar derechos ciudadanos entre la población más vulnerable. Los principales puntos del trabajo epistemológico de Healey son el conocimiento profesional en trabajo social; la práctica reflexiva en trabajo social; la ética en los servicios sociales, el cambio y transformación en el trabajo social.

Teoría del construccionismo Social de Kenneth Gergen

Se desarrolla en el contexto de la epistemología de los servicios sociales y el énfasis de cómo el conocimiento se construye a través del interaccionismo social. Gergen (1999, 2002) aporta las siguientes ideas en su teoría:

La teoría del construccionismo social de Gergen (1999, 2002) se desarrolla en el contexto de la epistemología de los servicios sociales y el énfasis de cómo

el conocimiento se construye a través del interaccionismo social. Gergen aporta las siguientes ideas en su teoría:

Tabla 1.- La teoría del construccionismo social de Gergen, K.

Aspecto	Argumentos
Construcción de la realidad	En este apartado argumenta que es activa la construcción de la realidad social, que además la comunicación juega un papel importante a la hora de compartir dicha realidad entre las personas. Que, debido a la dinámica social, el construccionismo social defiende que la realidad es objetiva y universal, en contraposición a la visión tradicional de que la realidad solo es objetiva y universal.
Conocimiento en contexto	La propuesta pone el valor que el conocimiento y la comprensión radican en el contexto donde se dan, y dependen de las interacciones que se subordinan a prácticas sociales y culturales del territorio donde se dan, también con respecto a lo que se entiende como verdad tenemos que ésta dependerá de la perspectiva de los usuarios, y no existe una sola verdad (o realidad).
Relaciones como la base de la realidad	Apunta que la importancia de la interacción entre personas es la base de la construcción de la realidad. Que la identidad de las personas y su cosmovisión se define en base a las interacciones con otras personas de su entorno y con grupos sociales que desarrollan sus acciones en el entorno más próximo al sujeto.
Autoconcepto y relaciones sociales	También sobre el concepto de identidad propia, hace hincapié en que esta identidad se va formando en las interacciones y relaciones con otras personas de su entorno. Y que la percepción y relación con los demás van forjando una identidad colectiva que encaja en su entorno, en este apartado hay que mencionar que ese encaje, posiblemente no es al 100 % debido a las características propias de cada personalidad y su visión del mundo y la comunidad más cercana.
Crítica a la objetividad	El construccionismo social plantea con dudas si la objetividad investigativa y sobre conocimiento social, ya que sostiene que los investigadores y profesionales directa o indirectamente son parte de los procesos de construcción del contexto en el que investigan o intervienen.
Énfasis en la ética y la responsabilidad	Se pone de manifiesto la importancia de la ética, la responsabilidad en las interacciones sociales que dan pie a realidades comunes e individuales. Gergen invita a los ciudadanos y profesionales a ser responsables en sus definiciones conceptuales e intervenciones prácticas, porque terminará influyendo en el contexto social donde ejercen su acción profesional.
Transformación social	El construccionismo social propone que es importante la naturaleza construida de la realidad, ya que es importante que las personas se empoderen de la idea que las sociedades deben estar dispuestas a cambios que transformen positivamente la realidad. La conciencia de la construcción social de las realidades puede llevar a un mayor diálogo y colaboración.

Fuente: Gergen (1999, 2002)

Teoría Crítica y Servicios Sociales de Jan Fook

La propuesta de Jan Fook (2012) se ocupa de la relación entre la teoría crítica y la práctica en los servicios sociales. La formulación teórica de Fook, toca los aspectos de:

- Contexto social y político.
- Poder y opresión.

- Justicia social.
- Participación y voz.
- Reflexividad y crítica.
- Transformación y cambio.
- Interdisciplinariedad.
- Ética.

En nuestro caso pasaremos a comentar aquellos aspectos relevantes para esta propuesta de servicios sociales como un nuevo elemento de trabajo que contribuya a la inclusión educativa.

Poder y opresión

Fook (2012) dice que la teoría crítica analiza cómo el poder dividido en niveles o estructuras, se transforman en instrumentos de opresión en las relaciones sociales y cómo esto a su vez provoca la marginación de una parte de la población, lo cual influirá negativamente en las experiencias y las necesidades de las personas, las cuales tendrán que acudir a servicios sociales para palear las vulnerabilidades producidas en las interacciones con el poder (en sus formas económicas, sociales, políticas, culturales, etc.).

Justicia social

Esta teoría maneja como prioritario el concepto de justicia social, como base para la lucha contra rasgos de una sociedad que pueden perpetuar vulnerabilidades en un grupo de ciudadanos como es la desigualdad, exclusión, marginación, la precarización. Fook (2012) menciona que se debe crear condiciones equitativas en las sociedades para que las personas y las comunidades puedan alcanzar con mejores garantías sus objetivos de vida.

Reflexividad y crítica

Fook (2012) en este apartado menciona que los profesionales de servicios sociales deben poner como prioritario la reflexión crítica de las intervenciones prácticas y las experiencias (y el conocimiento) que se genera en ese contexto. Que la práctica profesional debe implicar un ejercicio continuo de cuestionamientos acerca del conocimiento existente, así como poner a prueba las normas y modelos de gestión social, ya que podríamos estar obviando circunstancias que podrían estar perpetuando la injusticia social.

Transformación y cambio

La teoría crítica de Fook (2012) en servicios sociales, va más allá del aporte teórico sobre el conocimiento que nos permite comprender lo social, y busca de forma activa la transformación de las estructuras y las prácticas que perpetúan la opresión y la desigualdad.

Teoría del Empoderamiento de Julian Rappaport

Julian Rappaport (1981, 2000) ha hecho aportes significativos con su teoría de empoderamiento, y aplicada al área de los servicios sociales ha fortalecido la importancia de que los individuos y las comunidades puedan fortalecer sus habilidades para mejorar sus conocimientos y empoderarse del control de su contexto a nivel individual y a nivel colectivo en lo social.

Rappaport menciona en su teoría los siguientes puntos:

- Empoderamiento individual y colectivo.
- Participación activa.
- Conciencia crítica.
- Justicia social.
- Acceso a recursos y habilidades.
- Autonomía y autoeficacia.

Para nuestro ejercicio teórico comentaremos aquellos aspectos relevantes para esta propuesta de servicios sociales como un nuevo elemento de trabajo que contribuya a la inclusión educativa.

Empoderamiento individual y colectivo

La teoría de Rappaport (2000) resalta la importancia de trabajar principios para el empoderamiento de derechos y participación social a nivel individual y colectivo. El empoderamiento individual permitirá a cada una de las personas a mejorar sus oportunidades y capacidades para tomar decisiones y definir el rumbo de sus vidas, a nivel comunidad es importante trabajar el empoderamiento colectivo, de esta forma el fortalecimiento de las comunidades les permitirá abordar necesidades, problemas y fenómenos sociales que no permiten un positivo cambio social.

Justicia social

La teoría del empoderamiento basa sus principios en los conceptos de justicia social, ya que Rappaport asocia el empoderamiento individual y colectivo con la reducción de las dinámicas que no permiten la igualdad, la promoción de las personas a nivel social, mejorar el acceso a recursos sociales y oportunidades para cumplir metas individuales y colectivas.

Principio del formulario (Rappaport, 2000). Para continuar con los aportes teóricos en esta fase del proyecto es necesario considerar los enfoques sobre servicios sociales, definiciones y características de los servicios sociales, los cuales se comentan a continuación.

En cuanto a la definición de Servicios Sociales, tenemos que se derivan de las políticas públicas que se regulan en la constitución, leyes y normas de menor

rango, de las cuales se desprenden planes, programas y proyectos de política pública social, además se financian, organizan y se ofrecen a la comunidad recursos proporcionados por el Estado. Para esto los gobiernos generan recursos sociales en forma de dinero (financiamiento), infraestructura y otros servicios asociados al sistema público en el área de educación, salud y protección laboral.

Los recursos sociales también pueden ser ofrecidos por organizaciones no gubernamentales y otros actores privados, que deciden con recursos propios o subvencionados por el Estado, intervenir en el marco de necesidades sociales, de emergencia, económicas, de supervivencia y de salud a nivel individual, familiar y comunidad.

Modelo de Bienestar Social

Esping-Andersen (1993) es el principal autor teórico sobre este modelo de bienestar social, él hace una división en tres nuevos modelos más, que son: el modelo nórdico, el modelo continental y el modelo liberal. Para nuestra propuesta seguimos el mencionado modelo de bienestar social de Esping-Andersen (2000) que ha servido a académicos y profesionales para analizar y comparar los sistemas de bienestar social en diferentes épocas y países.

Para nuestra propuesta seguimos el mencionado modelo de bienestar social de Esping-Andersen (2000) que ha servido a académicos y profesionales para analizar y comparar los sistemas de bienestar social en diferentes épocas y países, en la tabla 2 se leen los modelos propuestos por el autor mencionado.

Tabla 2. Modelos mencionados por Esping-Andersen es la siguiente:

Modelo	Principios
<p>Modelo Nórdico</p> <p>El modelo nórdico busca un alto nivel de protección social. Hace hincapié en criterios teórico-prácticos de igualdad y redistribución de la riqueza. Este modelo se encuentra principalmente en países europeos (Suecia, Noruega y Dinamarca) este modelo se financia con altos impuestos, con lo cual se financia un número importante de servicios sociales, los cuales se ofrecen por el estado (gratuitos). A continuación, se leen algunos aspectos clave del modelo.</p>	<p>Universalidad</p> <p>La política y servicios sociales están disponibles, no se considera la situación personal, económica, cultural, etc., de los ciudadanos.</p> <p>Igualdad: El objetivo es luchar contra las desigualdades económicas y sociales a través de estrategias de jurídico, políticas, económicas de redistribución.</p> <p>Alto gasto público: Los recursos para servicios sociales se programan en los presupuestos generales del estado, generalmente se asocian a gastos porcentuales del producto interno bruto de cada país.</p> <p>Distribución de Recursos</p> <p>Altos impuestos: Es la base de la universalización de los servicios y beneficios sociales.</p> <p>Generosidad de los beneficios: Se distribuyen a través del sistema de salud, educación, seguridad social (pensiones, subsidios por desempleo, etc.).</p> <p>Derechos Sociales</p> <p>Acceso al sistema de salud a todos los ciudadanos del país (universal). Sistema de educación fundamentado en la calidad y acceso universal hasta el bachillerato.</p> <p>Derecho a tener prestaciones monetarias (pensión suficiente para vivir dignamente).</p>

<p>Modelo Continental El modelo continental se aplica también en países europeos (Alemania, Francia, Países Bajos). La protección social es fuerte. Se enfoca en la contribución y la corporativización. A continuación, se leen algunos aspectos clave del modelo.</p>	<p style="text-align: center;">Principios</p> <p>Contribución: Se realiza a través de contribuciones monetarias al seguro social. Solidaridad: Existe la promoción de procesos solidarios entre los diferentes grupos sociales.</p> <p style="text-align: center;">Distribución de Recursos</p> <p>Financiamiento mediante contribuciones monetarias que realizan a través de salarios de empleados, de aportes de empleadores y el gobierno. Beneficios se administran a menudo por agremiaciones de empleados y empleadores.</p> <p style="text-align: center;">Derechos Sociales</p> <p>Atención médica y derechos laborales (para el empleo formal) Subsidios por desempleo Pensión en función de aportes contributivos</p>
<p>Modelo Liberal Sobre este modelo podemos resumir que se desarrolla en Estados Unidos y Reino Unido, en este modelo existe un menor nivel de gasto público en política y bienestar social. Algunas ideas clave aquí son:</p>	<p style="text-align: center;">Principios</p> <p>Individualismo: la responsabilidad es individual. El estado tiene escaso protagonismo en la provisión de servicios.</p> <p style="text-align: center;">Distribución de Recursos</p> <p>Se fundamenta en la libertad económica, se descarga la presión fiscal por impuestos. Los servicios se encuentran en condiciones de acceso en economía de mercado (oferta y demanda privada de servicios y seguros privados).</p> <p style="text-align: center;">Derechos Sociales</p> <p>Se prioriza la propiedad privada y libertad individual.</p>

Fuente: Esping-Andersen (1993)

Como vemos es conveniente para el desarrollo de experiencias de servicios sociales para la inclusión educativa que se tengan escenarios como el planteado en el modelo Nórdico o Continental. Por otro lado, es importante hablar de la inclusión educativa en la universidad, esto nos debe encauzar para entender la forma en que se obtiene y se valida el conocimiento en el contexto de educación superior, con énfasis en la inclusión de estudiantes, que por situaciones de las personas (necesidades sociales, de atención especializada, otra) y propias del sistema (prejuicios, falta de herramientas para atención a la diversidad, etc.), se hace referencia a las siguientes teorías de inclusión educativa consideradas por varios autores como válidas para el nivel de educación superior.

Teoría del Capital Cultural de Pierre Bourdieu

Bourdieu (1986) es un autor clave para conocer la inclusión educativa y su abordaje desde la perspectiva sociológica. Su propuesta sobre capital cultural explora cómo los educandos pueden tener mejores posibilidades de inclusión (ventajas) o peores posibilidades (desventajas), considerando su entorno y experiencia cultural, de esta forma propone cómo comprender la diversidad de estudiantes en la educación universitaria y cómo asumir la experiencia de promoción de la inclusión. Algunos autores de investigaciones educativas mencionan que la Teoría del Capital Cultural de Pierre Bourdieu ha sido aplicada en el nivel de educación superior. A continuación, se hace referencia a las principales ideas de la teoría de Bourdieu:

El **Capital Cultural**, el autor menciona que hay tres formas de capital cultural:

- El incorporado que tiene que ver con conocimientos y habilidades adquiridos de forma individual y a lo largo de la vida.
- El objetivado que tiene que ver con las obras culturales, publicaciones, producciones artísticas, etc.
- El institucionalizado que se da a través de títulos y certificaciones académicas.

En el contexto de educación superior, la posesión de capital cultural, principalmente si se cuenta con el capital incorporado, esto podrá influir en el éxito académico.

La **Reproducción Social** menciona que las instituciones educativas (de cualquier nivel educativo), pueden reproducir las desigualdades sociales existentes. Según sea el capital cultural de cada persona, tenderán a sacar más ventajas de las instituciones, mientras que otros con un capital cultural bajo estarán en desventaja en las instituciones.

El **Habitus**, este concepto indica que las disposiciones, actitudes y comportamientos que una persona adquiere a través de su socialización van a influir en su interacción con el mundo. Llevado a la educación superior, el habitus puede marcar la forma de adaptarse de los estudiantes a la cultura académica de la universidad y como se da la participación en ella.

El **Campo** donde se ubican las instituciones por sus fines (educación superior, economía, salud, etc.), cada una de ellas marcada por su propia dinámica de desarrollo y contenidos teóricos. Además, menciona la Distinción y apunta que las personas utilizan su capital cultural para querer conseguir prestigio académico, distinción social y mejorar su posición social.

El **Cambio Social**, Bourdieu sostiene que a pesar de las desigualdades que provoca el sistema de educación superior, también defiende la idea de la posibilidad del cambio social. Ingresar y culminar con éxito la educación superior contribuirá a la mejora de capital cultural, a su vez puede mejorar las posibilidades de movilidad social y en consecuencia se produciría un escalamiento en la posición en la sociedad.

La propuesta de Bourdieu es la base de nuestra propuesta de servicios sociales para la inclusión educativa en educación superior. También se hacen consideraciones desde los aportes de la Teoría del Constructivismo Social de Lev Vygotsky (1978) en la cual se destaca la importancia de la interacción social en el proceso de aprendizaje. Expertos en educación mencionan que esta teoría es básica para la inclusión educativa universitaria, ya que los principios de apoyo mutuo producirán beneficios de inclusión colectiva en el aula.

Así mismo, es importante considerar la Teoría de la Pedagogía Crítica de Paulo Freire donde la crítica se ocupa de las dinámicas que se dan por la presencia de una conciencia social y liberación a través de la educación, algunos autores mencionan que las ideas sobre la educación liberadora son fundamentales para promover la inclusión y la equidad en instituciones de educación superior.

CONCLUSIONES

Conocer el marco teórico y bibliográfico de los servicios sociales es esencial para realizar intervenciones efectivas con las personas y ayudarlos a alcanzar sus objetivos de vida.

La Teoría del Conocimiento en los Servicios Sociales de Eileen Gambrill propone un modelo para la toma de decisiones en los servicios sociales, destacando la importancia del razonamiento crítico y la evidencia científica.

Los servicios sociales pueden ofrecer herramientas e intervenciones eficaces para mejorar la integración de personas vulnerables en la sociedad y para mejorar su calidad de vida.

La inclusión social es un concepto clave en la educación y en los servicios sociales, estos ámbitos a menudo se benefician al enfatizar en la interacción social y el apoyo mutuo.

El constructivismo social de Lev Vygotsky y de la Pedagogía Crítica de Paulo Freire son teorías relevantes para la educación inclusiva y para la promoción de la equidad en instituciones de educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: Richardson, J., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood: 241–58.

Fook, J. y Gardner, F. (Eds.). (2012). *Reflexión crítica en contexto: aplicaciones en atención sanitaria y social*. Rutledge.

Esping-Andersen, G. (1993), *Los tres mundos del Estado del bienestar*, Valencia, Alfons el Magnanim.

Esping-Andersen, G. (2000). *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Ariel.

Falconí, Fander y Pabel Muñoz (2012). “Ecuador: De la receta del ‘Consenso de Washington’ al posneoliberalismo”, en Sebastian Mantilla y Santiago Mejía (eds.). *Balance de la revolución ciudadana*. Planeta.

Fisher, E., Santana G. and Martínez, T. A. (2019). Bringing the Virtual to Reality-How Virtual Reality Can Enhance People’s Health and Social Lives. *Neurol Res Surg*, 2.1, 1-10.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo. Siglo XXI Editores.

Gambrill, E. (1990). *Critical Thinking in Clinical Practice: Improving the Accuracy of Judgments and Decisions about Clients*. Jossey-Bass.

Gambrill, E. (2001). Social Work: An Authority-Based Profession. *Research on Social Work Practice*, 11(2), 166–175. <https://doi.org/10.1177/104973150101100203>

Gambrill, E. (2005). *Evidence-based Social Work. Talk to the Faculty of Social Studies*. Oxford: University of Oxford.

Gergen, K. (1999). *An Invitation to Social Construction*. Sage

Gergen, K. (2002). *Social Construction in Context*. Sage.

Healy, K (2005). *Social Work Practices: Contemporary Perspectives on Change*. Ediciones Morata.

Healy, K. (2001). *Trabajo social. Perspectivas contemporáneas*. Ediciones Morata.

Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9(1), 1–25.

Rappaport, J. (2000). Empowerment meets narrative: Listening to stories and creating settings. *American Journal of community psychology*, 23(5), 795-807.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

CAPITULO VII. ENFOQUE INCLUSIVO DEL SERVICIO DE BECA ESTUDIANTIL, UPSE 2023

Diana Lourdes Lino Catuto

<https://orcid.org/0009-0008-6288-6720>

Josué Alexander Reyes Suárez

<https://orcid.org/0009-0005-7352-2058>

Ramón Rivero Pino

ramonriveropino@gmail.com

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

Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

RESUMEN

El presente artículo de investigación tiene como objetivo describir las características inclusivas del servicio de becas estudiantiles en la UPSE. Para lograr este propósito, se empleó un enfoque de investigación cuantitativo, que incluyó la aplicación de una encuesta. El estudio fue de tipo descriptivo, con una muestra total de 289 estudiantes encuestados de diversas carreras y tipos de becas ofrecidas por la UPSE. Los datos recopilados fueron procesados utilizando el software SPSS, y los resultados permitieron concluir que el enfoque del servicio de becas no solo actúa como un sistema de asistencia, sino que también brinda a los estudiantes universitarios la oportunidad de demostrar su potencial en el ámbito académico, desarrollándose como futuros profesionales. No obstante, se identificaron un conjunto de aspectos que deben ser mejorados en este tipo de práctica educativa de la institución. La investigación proporciona valiosas recomendaciones encaminadas a perfeccionar el enfoque inclusivo del servicio de becas estudiantiles en la UPSE.

INTRODUCCIÓN

El enfoque inclusivo del servicio de beca estudiantil, UPSE 2023 es un tema de interés en la comunidad universitaria, se orienta a describir las características del servicio de becas que contribuyen a la inclusión. Además, demostrar la igualdad de derechos y oportunidades que ofrece la UPSE para este grupo de beneficiarios en el ámbito educativo que, con el pasar de los años ha demostrado que los estudiantes becarios enfrentan un sinnúmero de barreras. La inclusión del servicio de becas estudiantil es un tema que defiende el espacio de la solidaridad y que estos servicios sean accesibles, libres de favoritismo, donde cada postulante para el servicio de becas pueda elegir y adecuarse con la necesidad en la que se encuentre y de esta forma desarrollar su potencial positivamente (Gómez *et al.*, 2023). En el contexto universitario implica ser más rigurosos con las políticas

que promueven la equidad, asegurando el acceso para todos, realizar un debido seguimiento de asistencia a los beneficiarios y así disfrutar de un ambiente fortalecido, acogedor y totalmente inclusivo apuntando hacia el desarrollo.

En el proyecto de investigación sobresale como objetivo principal describir las características del servicio de becas estudiantil que contribuyen a la inclusión UPSE. Mediante la técnica de la encuesta se levantó la información que permitió identificar la perspectiva u opinión de los estudiantes beneficiarios del servicio de becas estudiantil. De la misma forma, se hace énfasis en elevar las potencialidades estudiantiles y evidenciar que el enfoque de servicio de becas no solo es un sistema de asistencia, sino que también, ofrece la oportunidad a todos los estudiantes universitarios para que demuestren sus aptitudes en el ámbito académico, desenvolviéndose como excelentes profesionales a futuro.

La inclusión educativa es un tema que ha sido abarcado en algunas investigaciones a nivel internacional para determinar las causas, plantear proyectos o algunas soluciones.

En Argentina se llevó a cabo un proyecto, García propuso: Promover a los usuarios los apoyos que sean convenientes al ámbito laboral a fin de fortalecer el proceso de inclusión en la comunidad (2019).

Cornejo Espejo realizó un artículo que busca: “develar sus opiniones en relación con la inclusión educativa, las vinculaciones que establecen entre necesidades educativas especiales (NEE) e inclusión, el reconocimiento de otros grupos objeto de exclusión y/o discriminación” (2019).

En Honduras, Paz-Maldonado, se enfocó en la finalidad de “analizar desde una perspectiva teórica el estado actual de la inclusión educativa del estudiantado universitario en situación de discapacidad en la Enseñanza Superior pública” (2021).

En el ámbito nacional también se han realizado proyectos investigativos, artículos y análisis sobre la inclusión en el Ecuador: Bravo y Santos (2019), realizaron un su artículo las percepciones de estudiantes universitarios frente a la diversidad e inclusión educativa en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNACH.

A nivel UPSE, el servicio de becas se focaliza en la manera en que se brinda asistencia a los beneficiarios. Existe una notable contradicción entre quienes aceptan y rechazan el servicio, por lo que la investigación se centra en comprender a fondo lo que está ocurriendo con respecto a las becas y los becarios. Las becas estudiantiles representan una alternativa de apoyo y desarrollo socioeconómico, así como una oportunidad para mejorar la calidad académica. Muchos beneficiarios carecen de empleo o recursos para cubrir gastos de transporte y alimentación. Además, algunos no tienen la capacidad financiera para participar en la búsqueda de otras opciones.

La investigación sobre el enfoque de inclusión en el sistema de becas académicas en la Universidad Estatal Península de Santa Elena busca destacar

que, al otorgarse becas, se debe incentivar la participación de los estudiantes y garantizar que cada solicitante se convierta en buen estudiante y futuro profesional. Es crucial subrayar la importancia del pleno goce del derecho al servicio de becas, el acceso a programas creados para el desarrollo y fortalecimiento de la sociedad. Esto motiva a los universitarios a asistir a sus lugares de enseñanza, contribuyendo a su desarrollo intelectual y socioeconómico.

Desde la perspectiva de la carrera de Gestión Social y Desarrollo, se enfatiza el enfoque inclusivo del servicio de beca estudiantil, la participación en la sociedad y la necesidad de una acción positiva por parte de la comunidad estudiantil. La investigación revela que un gran porcentaje de estudiantes provienen de un nivel socioeconómico bajo y buscan apoyo financiero, mientras que otros encuentran satisfacción como ayudantes de cátedra, mostrando sus habilidades y conocimientos.

El servicio de becas en la Universidad Estatal Península de Santa Elena es un recurso fundamental que impulsa a los estudiantes a progresar y seguir con sus estudios. A lo largo de los años, ha contribuido a la formación de profesionales que son pilares en la sociedad. La UPSE ha demostrado que las becas han tenido un impacto positivo, facilitando la formación de estudiantes críticos, creativos e innovadores.

El enfoque del servicio de becas va más allá de analizar las barreras y desafíos en los procesos de accesibilidad. La universidad cuenta con políticas que promueven la inclusión, pero la investigación surge ante las demandas de inclusión en este tipo de servicios de ciertos grupos de estudiantes. Es esencial considerar cuidadosamente las necesidades específicas, como discapacidades, bajos recursos económicos y origen geográfico, para identificar y superar las barreras que obstaculizan una inclusión adecuada. En la UPSE el servicio de becas estudiantiles se sostiene en los siguientes enfoques:

- **Accesibilidad y equidad:** Se basa en la importancia de garantizar la igualdad de oportunidades a los estudiantes de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, independientemente de su origen, nivel socioeconómico, género u otros aspectos. El objetivo es asegurar que el servicio de beca estudiantil sea equitativo y accesible para todos.
- **Transparencia en la selección de becarios:** Es fundamental promover la confianza en el proceso de selección, asegurando que los beneficiarios sean personas honestas y transparentes conocidas por los demás estudiantes de la universidad. Esto evita la percepción de favoritismo y discriminación.
- **Participación Estudiantil:** Es esencial involucrar a la comunidad estudiantil en la toma de decisiones y en el diseño de políticas relacionadas con el servicio de becas. Convocar a reuniones al inicio de cada semestre con los presidentes de curso para identificar las verdaderas necesidades de becas financieras, ayudantía de cátedra, alimentos y transporte permite considerar las perspectivas de los beneficiarios, mejorando la efectividad

y calidad del servicio de becas estudiantiles de la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

- **Apoyo Emocional y Académico:** Además de la ayuda financiera, el servicio de beca estudiantil tiene la misión de brindar apoyo emocional a los estudiantes, incluyendo tutorías, orientación académica y programas de desarrollo personal. Este enfoque contribuye al bienestar emocional y anímico de los estudiantes, lo cual se refleja en su rendimiento académico.
- **Seguimiento y Evaluación:** Antes de la pandemia, los responsables del servicio de beca estudiantil de la Universidad Estatal Península de Santa Elena realizaban un seguimiento esencial para llevar a cabo una evaluación periódica del servicio y realizar ajustes cuando fuera necesario. Estos mecanismos de seguimiento también se establecían para monitorear los impactos de las becas a lo largo de la trayectoria académica de cada estudiante beneficiario. Se enfatiza la importancia de mantener este cronograma de control de becarios.

Con estos enfoques, se busca proponer soluciones que promuevan una distribución más equitativa en el servicio de becas, asegurando un acceso igualitario para todos los estudiantes. Es crucial conocer la opinión de los estudiantes universitarios, entender sus necesidades y proponer soluciones para mejorar el servicio de becas estudiantil de la UPSE. En definitiva, estos factores son relevantes y constituyen el punto de partida para la investigación realizada.

En la actualidad, la Universidad Estatal Península de Santa Elena establece un proceso sistematizado de postulación para las becas, que se puede realizar una vez que el estudiante esté matriculado. Los estudiantes universitarios tienen la opción de elegir y postularse para acceder a uno de los siete tipos de becas ofrecidas, y el sistema valida la información según el Reglamento de Becas vigente y la aprobación del órgano colegiado superior.

Tipos de becas en la Universidad Estatal Península de Santa Elena

Artículo 15. Beca de alto rendimiento académico: Consiste en el registro oficial de cada curso, seminario, taller o congreso relacionado con las áreas del conocimiento de las asignaturas matriculadas en el PAO, dictado por el CEC de la UPSE a los estudiantes regulares. El Centro de Educación Continua (CEC) de la UPSE solicitará a los directores de carrera el listado de estudiantes que cumplan con los requisitos establecidos en el presente instructivo.

Artículo 16. Beca de Ayudantía de Cátedra: Consiste en la entrega de una subvención y ayuda económica establecida en el presente instructivo por diez horas de trabajo semanal a los estudiantes regulares que asistan a un profesor e investigador en sus actividades

de investigación o de docencia. El valor asignado a los becarios será el 50 % del salario básico unificado y se entregará de forma semestral.

Artículo 17. Beca de Apoyo del arte y cultura: Consiste en el registro de un taller, seminario, curso o congreso relacionado con el arte y la cultura, dictado por el CEC de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, para el estudiante regular que demuestre habilidades artísticas en teatro, danza, música, entre otras. La UBU solicitará a la dirección de vinculación con la sociedad el listado de estudiantes que cumplan con los requisitos para esta beca.

Artículo 18. Beca de apoyo del deporte y cultura física: Consiste en la entrega de una subvención o ayuda económica a estudiantes regulares que participen a nombre de la Universidad Estatal Península de Santa Elena en eventos deportivos nacionales o extranjeros.

Artículo 19. Beca por discapacidad: Consiste en la movilización personalizada de los estudiantes regulares durante el semestre en los buses de la Universidad Estatal Península de Santa Elena. La UBU será responsable de la selección y transporte de los becarios beneficiados.

Artículo 20. Beca de Transporte: Consiste en la movilización de los estudiantes regulares durante el semestre en los buses de la institución, considerando el equivalente al costo del pasaje de ida y vuelta al lugar de movilización de cada estudiante, determinado por el sistema de transporte público. La UBU implementará un sistema de identificación mediante un carnet estudiantil y las rutas para el uso de esta beca.

Artículo 21. Beca de alimentos: Consiste en el almuerzo o merienda durante el semestre en el BAR-COMEDOR CENTRAL de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, mediante el uso del carnet estudiantil destinado a este tipo de beca.

Desde el ámbito de la inclusión educativa universitaria y en respuesta a la realidad social, el enfoque se centra en que los estudiantes, a través del servicio de becas, encuentren posibilidades ante las adversidades, percibiéndolas no como problemas, sino como desafíos que les permitan enriquecer sus oportunidades y motivaciones en su entorno de aprendizaje.

Es fundamental que la UPSE ofrezca bienestar a través del servicio de becas en un sistema de educación pública que promueva la calidad y la igualdad, mejorando así la calidad de vida de muchos estudiantes becarios.

Formulación del problema de investigación:

¿Cuáles son los factores que caracterizan el enfoque inclusivo del sistema de becas estudiantiles en la UPSE 2023?

Objetivos:

Objetivo general: Describir las características del servicio de becas estudiantiles y su contribución a la inclusión educativa en la UPSE.

Objetivos específicos:

- Fundamentar conceptualmente el carácter inclusivo de los servicios de becas estudiantiles en la educación superior.
- Determinar cómo se manifiesta el enfoque inclusivo de los servicios de becas estudiantiles en la UPSE en el período 2023.
- Identificar los principales obstáculos y potencialidades relacionadas con el enfoque inclusivo de los servicios de becas estudiantiles en la UPSE en el periodo 2023.

El enfoque inclusivo del servicio de becas estudiantiles en la UPSE 2023 es de suma importancia en la actualidad y se hace necesario investigar e identificar los principales obstáculos y potencialidades que enfrenta la comunidad estudiantil, tanto en relación con los becarios como con aquellos que han decidido renunciar al servicio de becas.

En la realidad actual, los becarios experimentan un problema con respecto al enfoque inclusivo del servicio de beca estudiantil de la UPSE. Existe una participación limitada en las diversas becas que ofrece la universidad. Es crucial incentivar, difundir y destacar las habilidades y potencialidades de los estudiantes, permitiéndoles aprovechar las oportunidades brindadas por las becas para un mejor desarrollo académico y personal.

Esta investigación surge con el propósito de dar a conocer el enfoque inclusivo del servicio de beca estudiantil, UPSE 2023 centrándose en explorar las desigualdades sociales que experimentan los estudiantes becarios, muchos señalan que el servicio de beca debería ser más específico. Además, se busca comprender cómo la falta de difusión del servicio de becas impacta en la comunidad universitaria, provocando la deserción debido a diferentes percepciones. Para abordar esta situación es necesario actuar como mediadores de la inclusión, informando a los estudiantes sobre el sistema de servicios de becas que ofrece la universidad. Esto implica un esfuerzo conjunto de docentes y la comunidad estudiantil, de manera estructurada y comunicativa, con el objetivo de mejorar la problemática social.

La investigación tiene como propósito generar una conceptualización adecuada de la educación inclusiva, evitando malas interpretaciones o percepciones negativas acerca de los servicios de becas. El proyecto busca llamar la atención sobre la necesidad de brindar a todos los estudiantes universitarios, sin distinción, mayores oportunidades para desarrollarse académica y personalmente, teniendo en cuenta que el enfoque inclusivo en el servicio de becas contribuye integralmente a las habilidades y formas de vida de las personas.

El enfoque inclusivo del servicio de beca estudiantil se vincula con la realidad social y se centra en que los estudiantes a través de las becas se sientan capacitados para superar obstáculos y desafíos, percibiéndolos no como problemas, sino como oportunidades de enriquecimiento en el entorno de aprendizaje.

Desde la carrera de Gestión Social y Desarrollo al iniciar una investigación sobre el enfoque inclusivo del servicio de beca estudiantil, UPSE 2023 y su impacto en la sociedad, se enfatiza en una acción positiva por parte de la comunidad estudiantil, estableciendo un proceso adecuado en cada una de las estructuras de la investigación. Es crucial resaltar este tema y atender a todos los universitarios que deseen ser parte de los servicios de becas, para asegurar el goce máximo de los derechos al servicio de becas, al acceso a programas creados. Esto contribuirá al desarrollo y fortalecimiento de la sociedad, ya que la educación pública ofrece calidad y cubre las necesidades externas de los estudiantes a través de los servicios de becas. En este sistema de educación pública, la igualdad es aún más significativa y ayuda a mejorar la calidad de vida con una visión futura de formar profesionales con valores.

Inclusión educativa

La inclusión educativa universitaria ha sido objeto de estudio a lo largo de los años, y cada investigación realizada en distintas partes del mundo aporta conceptos, ideologías y posturas diversas.

Entre 1945 y 1960, surgió el movimiento de los derechos civiles, que alcanzó su apogeo en Estados Unidos y se extendió a otros países. Este movimiento abogaba por la igualdad en la educación, buscando garantizar el acceso a la educación superior para aquellos que eran marginados o tenían alguna discapacidad. Este período histórico marcó el inicio del enfoque hacia la inclusión educativa universitaria. No obstante, su reconocimiento se fundamenta en eventos como la posibilidad de los afroamericanos de demandar por discriminación en el empleo y la apertura de universidades en el sur de Estados Unidos, como Texas A&M y la Universidad de Texas en Austin, a estudiantes negros en las décadas de 1950 y 1960 (Broussard, 2019, p. 9).

En 1975, en Estados Unidos se promulgó la Ley de Educación para Personas con Discapacidad, un hito que estableció el derecho a una educación inclusiva, especialmente en el ámbito universitario, para estudiantes con discapacidad. Este acto legislativo representa un avance significativo en materia de inclusión, como señala Kline (2018):

"Estados Unidos también, cuenta con un sistema descentralizado y su política educativa es clara, se requieren varias políticas a nivel federal para personas con discapacidad: algunos Estados reciben financiación federal. Estos hallazgos sugieren que la inclusión es, a pesar de las diferencias entre autonomía y política nacional, una prioridad internacional para mejorar los sistemas de educación" (p. 12).

Como se mencionó anteriormente, los movimientos de derechos civiles en Estados Unidos durante la década de 1950 y 1960 marcaron un hito en la inclusión educativa. La apertura de universidades a estudiantes afroamericanos y la promulgación de leyes que garantizan la educación inclusiva para personas con discapacidades, como la Ley de Educación para Personas con Discapacidades de 1975, fueron pasos significativos hacia la igualdad de acceso a la educación superior.

En el siglo XXI, las universidades de todo el mundo han trabajado activamente para promover la diversidad y la inclusión en sus campus, creando entornos donde estudiantes de diversos orígenes culturales, étnicos y socioeconómicos puedan aprender y colaborar. La tecnología ha desempeñado un papel crucial al abrir nuevas oportunidades para la inclusión, y programas que fomentan habilidades sociales, emocionales y profesionales son parte integral de la educación inclusiva. A pesar de estos avances, persisten desafíos en el acceso a la Educación Superior, lo que requiere un compromiso constante para superar las barreras económicas y culturales que pueden limitar el acceso a la educación superior. La historia de la inclusión educativa universitaria es un testimonio de la perseverancia y el compromiso continuo con la igualdad de oportunidades en la educación superior a nivel global.

Las barreras económicas y socioeconómicas aún pueden limitar el acceso a la educación superior, y la creación de una cultura institucional inclusiva sigue siendo un proceso continuo. La inclusión educativa universitaria sigue siendo un objetivo fundamental en la actualidad, y la sociedad global reconoce cada vez más su importancia en la formación de ciudadanos capacitados y en la promoción de la igualdad de oportunidades. La historia de la inclusión educativa universitaria es un testimonio del progreso y el compromiso en busca de un sistema educativo más equitativo y diverso.

En la actualidad, el acceso a la educación superior y la promoción de la inclusión son fundamentales para el progreso de las sociedades y la formación de ciudadanos comprometidos. Los avances tecnológicos continúan desempeñando un papel crucial al abrir nuevas puertas para la inclusión. Plataformas de educación en línea, recursos digitales accesibles y tecnologías de asistencia han permitido que estudiantes de todo el mundo participen en la educación superior, independientemente de sus circunstancias personales o ubicación geográfica. Esto ha hecho que la educación sea más accesible que nunca.

Además, la importancia de preparar a los estudiantes para su futura empleabilidad ha llevado a un enfoque más amplio en la educación inclusiva. Los programas que desarrollan habilidades sociales, profesionales y emocionales se han convertido en parte integral de la educación universitaria. La inclusión no se limita al acceso a las aulas, sino que también se centra en la preparación de los estudiantes para enfrentar desafíos del mundo real y contribuir de manera significativa a la sociedad.

En la actualidad, la inclusión educativa universitaria va más allá de garantizar el acceso. Implica crear entornos y oportunidades que fomenten la participación y significativa de estudiantes de diversos orígenes, capacidades y perspectivas. Esto incluye:

- 1. Accesibilidad Física y Digital:** Las universidades están trabajando en la eliminación de barreras físicas y digitales para garantizar que todos los estudiantes puedan acceder y participar en igualdad de condiciones. Esto implica la construcción de infraestructuras accesibles y el diseño de recursos digitales compatibles con diversas discapacidades.
- 2. Programas de Apoyo:** Se han desarrollado programas de apoyo académico y emocional para estudiantes que pueden enfrentar desafíos específicos, como aquellos con discapacidades o estudiantes de bajos ingresos. Estos programas brindan el respaldo necesario para que todos los estudiantes tengan éxito.
- 3. Diversidad e Inclusión Cultural:** Las universidades están trabajando en la promoción de la diversidad étnica, cultural y racial en sus campus. Esto no solo implica el reclutamiento de estudiantes diversos, sino también la promoción de un ambiente inclusivo donde todas las voces sean valoradas.

Los programas de apoyo académico y emocional también desempeñan un papel crucial en la promoción de la inclusión. Estos programas están diseñados para brindar el respaldo necesario a estudiantes que pueden enfrentar desafíos específicos, como aquellos con discapacidades o estudiantes de bajos ingresos. Proporcionan recursos y servicios que van desde tutorías académicas hasta asesoramiento emocional, lo que contribuye al éxito general de los estudiantes y les permite superar obstáculos que puedan surgir en su trayectoria educativa.

En un mundo cada vez más diverso, la promoción de la diversidad y la inclusión cultural en los campus universitarios se ha convertido en una prioridad. Esto implica no solo el reclutamiento activo de estudiantes diversos, sino también la creación de un ambiente inclusivo donde todas las voces sean valoradas y respetadas. Las universidades están trabajando para fomentar la comprensión intercultural y la apreciación de las diferencias, lo que enriquece la experiencia educativa y prepara a los estudiantes para participar en una sociedad global diversa y compleja.

La tecnología continúa desempeñando un papel crucial al hacer que la educación sea más accesible. La expansión de la educación en línea y la creación de recursos digitales accesibles garantizan que los estudiantes tengan la flexibilidad para aprender en sus propios términos. Además, las tecnologías de asistencia permiten que las personas con discapacidad participen activamente en la educación superior, eliminando barreras y haciendo que el aprendizaje sea inclusivo para todos.

Sin embargo, persisten desafíos en la inclusión educativa. Las brechas económicas y socioeconómicas en el acceso a la educación superior requieren un esfuerzo constante para superarlas. La creación de una cultura institucional verdaderamente inclusiva sigue siendo un objetivo en constante evolución. Según lo relata Valenzuela & Yáñez (2022). La evidencia mundial y de América Latina y el Caribe, en particular, respecto al extraordinario incremento en el acceso a la educación superior -donde más del 50 % de los jóvenes estaría logrando acceder a algún programa de educación superior-, indica que múltiples grupos de la población han quedado rezagados y han visto vulnerado este derecho. Ello hace indispensable el monitoreo continuo sobre los avances en la equidad e inclusión a este nivel, así como fortalecer y profundizar las políticas y estrategias para asegurar una igualdad de oportunidades en el acceso para que nadie se quede atrás en el objetivo de finalizar su formación educativa en un programa de calidad. En base a esto la inclusión educativa universitaria no solo se debe enfocar en garantizar que todos tengan la oportunidad de ingresar a la universidad, sino también de crear entornos donde cada individuo pueda prosperar y contribuir de manera significativa a la sociedad.

Según Ocampo (2018, citando a Moriña, 2004) La educación superior inclusiva, constituye un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativo-formativas del alumnado. A pesar de los avances, existen desafíos persistentes en la inclusión educativa universitaria. Estos desafíos incluyen:

- **Equidad Socioeconómica:** Las barreras económicas a menudo impiden el acceso a la educación superior. La falta de recursos financieros puede excluir a estudiantes talentosos de diversas oportunidades educativas.
- **Acceso Global:** La inclusión debe abordar la brecha de acceso a nivel global, ya que no todos los países tienen sistemas de educación superior igualitarios y accesibles.
- **Cultura Institucional:** Cambiar la cultura institucional para abrazar plenamente la inclusión puede ser un proceso largo y desafiante. Requiere un compromiso sostenido y cambios en las políticas y prácticas.

Los desafíos actuales en la inclusión educativa universitaria representan áreas críticas que requieren atención continua y esfuerzos concertados. Uno de los desafíos más evidentes es la equidad socioeconómica. A pesar de los avances en becas y programas de apoyo, las barreras económicas a menudo siguen siendo un obstáculo para que muchos estudiantes talentosos accedan a la educación superior. La falta de recursos financieros puede limitar sus opciones y reducir su capacidad para aprovechar al máximo las oportunidades educativas. Abordar esta inequidad económica es esencial para avanzar hacia una inclusión más completa.

La cuestión del acceso global también se ha vuelto cada vez más relevante en un mundo interconectado. No todos los países tienen sistemas de educación

superior igualitarios y accesibles, lo que plantea desafíos significativos en términos de equidad en la educación a nivel mundial. Superar las diferencias en los sistemas educativos y garantizar que todos los individuos tengan igualdad de oportunidades para acceder a la educación superior es un objetivo importante que requiere la colaboración internacional y la promoción de estándares globales.

El cambio en la cultura institucional es un aspecto crítico para abordar los desafíos en la inclusión educativa universitaria. Transformar la mentalidad y las prácticas en las instituciones académicas para abrazar plenamente la inclusión puede ser un proceso complejo y prolongado. Requiere un compromiso constante de parte de las universidades para eliminar prejuicios, establecer políticas inclusivas y crear entornos en los que cada estudiante se sienta valorado y respaldado. La cultura institucional inclusiva es fundamental para garantizar que los avances en la inclusión educativa se arraiguen y perduren en el tiempo, una buena manera de incitar a la inclusión era mediante la tutoría que permitía el conocimiento de casos y demás.

En el contexto de los desafíos actuales en la inclusión educativa universitaria, es fundamental reconocer que la equidad socioeconómica sigue siendo una de las barreras más destacadas para el acceso a la educación superior. A pesar de los avances en becas y programas de apoyo, muchos estudiantes talentosos se ven limitados por su situación financiera. Superar esta brecha económica implica una revisión constante de las políticas de ayuda financiera y la creación de oportunidades accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su origen económico.

Transformar las prácticas y mentalidades arraigadas en las universidades es un proceso gradual pero esencial, la importancia de las actitudes tal como Garabal-Barbeira *et al.* (2018) plantean hace énfasis a las actitudes que pueden dificultar o facilitar el proceso inclusión en la educación universitaria. La promoción de un ambiente donde cada estudiante se sienta valorado y respaldado, sin importar su origen, es fundamental para lograr una inclusión educativa efectiva. Este cambio cultural requiere un compromiso constante de parte de las instituciones académicas para eliminar prejuicios, promover la diversidad y fomentar una mentalidad inclusiva en toda la comunidad universitaria.

La inclusión educativa universitaria es clave para una sociedad más justa y equitativa. Promueve la diversidad de pensamiento, fomenta la igualdad de oportunidades y prepara a los estudiantes para un mundo laboral y social diverso. Además, contribuye al avance de la investigación y la innovación al incluir diversas perspectivas y experiencias.

Según Garabal-Barbeira *et al.* (2018), quienes citan a De Luna (2004), la educación se considera un fenómeno universal esencial para la inclusión social y la participación de todas las personas, especialmente aquellas con discapacidades. La importancia de la educación va más allá de permitir a los estudiantes con diversidad funcional interactuar con otros; también representa un aprendizaje crucial para

aquellos sin esta condición, reconociendo la discapacidad como parte integral de la diversidad social. En resumen, la inclusión en la educación superior no se limita al acceso equitativo; constituye un pilar fundamental para una sociedad más inclusiva y progresista. Al fomentar la diversidad de pensamiento, promover la igualdad de oportunidades y preparar a los estudiantes para un mundo diverso, la inclusión educativa universitaria contribuye al avance de la investigación, la innovación y a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

El Gobierno de Ecuador, a través de la Secretaría Nacional de Educación Superior (SENESCYT), ha implementado programas de becas desde 2014, conocidos como la "Beca Política de Cuotas". Estos programas buscan garantizar igualdad de oportunidades, democratizar el acceso a la educación superior y promover una educación inclusiva. Aunque las becas representan un avance hacia la inclusión e igualdad, diversos factores, como la falta de campañas de orientación, la limitada accesibilidad tecnológica en algunas regiones y la falta de conciencia sobre la existencia de las becas, han obstaculizado su aplicación efectiva.

En cuanto a los fundamentos del Sistema de Educación Superior en Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) establece principios como autonomía responsable, cogobierno, equidad de acceso, excelencia, relevancia, integralidad y autodeterminación. La LOES también asigna responsabilidades a las instituciones educativas superiores, instándolas a conceder becas educativas a estudiantes con dificultades socioeconómicas, étnicas, de género, discapacidades u otras barreras. Además, se enfatiza la importancia de implementar políticas para asegurar la participación equitativa de mujeres y grupos históricamente excluidos.

A pesar de los avances legales y los esfuerzos gubernamentales, persisten desafíos en la implementación efectiva del sistema becario. Factores como la falta de orientación, la limitada accesibilidad tecnológica y la falta de conciencia sobre las becas han contribuido a obstaculizar la participación de estudiantes que podrían beneficiarse de estas oportunidades.

La inclusión educativa universitaria no es simplemente un ideal a alcanzar, sino un compromiso constante con la igualdad de oportunidades, el respaldo al éxito académico, la formación de líderes y la preparación de individuos conscientes de la diversidad en un mundo globalizado.

Según Garzuzi (2019, citando a Messing, 2007, pp. 64-65), se han observado cambios significativos en la configuración y dinámica familiar a lo largo del tiempo. La diversidad de circunstancias familiares, incluyendo vínculos frágiles, roles simétricos de los hijos como sostenedores de vínculos, soledad y falta de apoyo, entre otros, ha ido en aumento. Este panorama subraya la necesidad de comprender y abordar las nuevas formas en que los jóvenes interactúan en sus familias.

La importancia de la inclusión educativa universitaria radica en su capacidad para forjar una sociedad más justa y equitativa. Al abrir las puertas de la educación superior a estudiantes de diversos orígenes, capacidades y perspectivas, se

promueve la diversidad de pensamiento y se enriquece el entorno académico. Esto no solo beneficia a los estudiantes, sino que también contribuye al progreso de la sociedad en su conjunto al preparar a individuos para interactuar y colaborar en un mundo laboral y social cada vez más diverso; subrayando que cuenta con respaldo legal y un precedente histórico en la lucha por la inclusión, la igualdad y los derechos en todos los ámbitos, especialmente en el ámbito académico.

La UPSE se ha comprometido a promover la inclusión en la educación superior a través de un enfoque inclusivo en la provisión de becas estudiantiles. Este enfoque se basa en principios teóricos y evidencia empírica, reflejando el compromiso de la institución con la equidad y la diversidad. La UPSE reconoce que al brindar oportunidades educativas a diversos estudiantes, contribuye al desarrollo de una sociedad más justa y prepara a los graduados para enfrentar los desafíos de un mundo diverso y en constante cambio.

La situación de los becarios en el Ecuador es un tema relevante y de actualidad, las estadísticas evidencian la existencia de problemas al momento de devengar una beca no reembolsable entregada por el Estado ecuatoriano a través de la SENESCYT. El porcentaje de inserción laboral dentro del grupo de becarios retornados es bajo, situación que ha provocado que los beneficiarios no puedan cumplir con sus obligaciones y se generen procesos de coactiva (García, 2020).

Es fundamental asegurarse de que las becas estén logrando sus objetivos de inclusión. Esto podría implicar la realización de investigaciones y evaluaciones para medir cómo las becas de la UPSE están afectando el acceso, la retención y el éxito de los estudiantes diversos.

Becas Estudiantiles

Las becas estudiantiles se definen como respaldo financiero brindado a los estudiantes para ayudar en la financiación de su educación superior. Estas incluyen becas académicas, becas basadas en necesidades económicas y otras formas de apoyo financiero. Las becas estudiantiles son fundamentales para asegurar un acceso equitativo a la educación superior. Estas pueden presentarse en diversas modalidades, desde reconocimientos académicos hasta apoyo económico para estudiantes que enfrentan dificultades financieras. Las instituciones que otorgan becas varían, incluyendo universidades, organizaciones sin fines de lucro y agencias gubernamentales, cada una con criterios y objetivos específicos de inclusión.

El concepto de becas estudiantiles es central para la investigación. Su definición precisa proporciona un marco claro para comprender cómo estas pueden influir en la inclusión en la educación superior en la UPSE.

Es importante destacar en el marco conceptual que las becas estudiantiles pueden variar en términos de criterios de elegibilidad y objetivos. Algunas se enfocan en logros académicos excepcionales, mientras que otras abordan desigualdades económicas o promueven la diversidad étnica y cultural. Esta

diversidad es esencial para abordar las distintas facetas de la inclusión en la educación superior, reconociendo que diferentes grupos de estudiantes enfrentan desafíos únicos y requieren enfoques específicos.

Finalmente, el concepto de becas estudiantiles debe abordar sus efectos a largo plazo en la vida de los beneficiarios y en la sociedad. La influencia de las becas en el acceso al empleo, el éxito laboral y la participación de los egresados es crucial. También es relevante analizar cómo las becas contribuyen a reducir desigualdades sociales y económicas en una comunidad o país, aspectos esenciales para evaluar la eficacia y el impacto de las políticas de becas en la inclusión educativa y social.

Inclusión Educativa

La inclusión educativa se refiere a asegurar igualdad de oportunidades para acceder, participar y tener éxito en la educación superior, independientemente de los antecedentes, capacidades o características personales de los estudiantes. Este concepto es un derecho que ha ganado relevancia a nivel mundial.

La inclusión educativa abarca principios y prácticas para eliminar barreras y promover la equidad en la educación superior. Va más allá del acceso, creando ambientes educativos inclusivos donde cada estudiante se sienta respetado, respaldado y capacitado para alcanzar su máximo potencial académico y personal.

El desafío de la educación inclusiva radica en contar con docentes altamente profesionales y comprometidos en las ciencias de la educación, con sólidos recursos pedagógicos. Esto se orienta a potenciar las capacidades, la comunicación asertiva, el respeto, la socialización y la tolerancia, independientemente de la condición de los estudiantes, contribuyendo así a su desarrollo integral.

En el contexto del presente estudio, la inclusión educativa representa el objetivo central y el marco ético que guía la investigación. La inclusión educativa se convierte en el estándar deseado en la provisión de becas, garantizando oportunidades para cada estudiante en su experiencia educativa.

Equidad

Según argumenta García (2018) la equidad consiste en la interpretación de esas desigualdades como justas, a partir de algún criterio o combinación de criterios. Implica la eliminación de barreras y la creación de condiciones que permitan que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de acceder y beneficiarse de la educación superior.

La equidad representa un principio fundamental que busca garantizar que todos los estudiantes tengan un acceso justo y equitativo a la educación superior, sin importar sus circunstancias personales, socioeconómicas o culturales. La equidad implica la eliminación de barreras que puedan discriminar o excluir a ciertos grupos de estudiantes y la creación de un entorno educativo donde

cada individuo tenga igualdad de oportunidades para desarrollar su potencial y alcanzar sus metas educativas.

Finalmente, la equidad en el ámbito de la educación superior tiene implicaciones más allá de la etapa académica. Contribuye a la formación de ciudadanos informados y empoderados que pueden participar activamente en la sociedad y en la toma de decisiones. Así, la equidad en la educación superior no solo beneficia a los individuos, sino que también fortalece la democracia y el desarrollo sostenible de una nación. En consecuencia, comprender y aplicar el concepto de equidad en el contexto de las becas estudiantiles es esencial para lograr una educación superior más justa y accesible en la UPSE.

MATERIALES Y MÉTODOS

El paradigma de investigación aplicado en este estudio es de modelo positivista, ya que se centra en el análisis de realidades sociales basándose en el conocimiento derivado de las experiencias de las personas. Se llevan a cabo mediciones sobre los fenómenos objeto de estudio utilizando un marco teórico. Además, como se detalla en la investigación, se recurre a las teorías para comprender el objeto de estudio, lo que facilita la aplicación de encuestas.

Dentro del contexto del paradigma positivista, se argumenta que el conocimiento se origina a partir de la experiencia individual, es decir, del empirismo (Ramos, 2015, p. 11). En consecuencia, la validez del conocimiento existente se establece mediante la experiencia y observación del investigador, resaltando su confirmación a través de la experimentación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2019). Este enfoque se distingue principalmente por su orientación hacia la investigación científica formal.

En el proceso de investigación, se adopta un enfoque cuantitativo, el cual busca recopilar datos para obtener una comprensión completa del enfoque inclusivo del servicio de beca estudiantil, UPSE 2023. Para llevar a cabo este estudio, se realizó una indagación detallada a través de encuesta, facilitando la verificación de datos centrados en el contexto de la investigación para evidenciar el enfoque inclusivo.

Los estudiantes universitarios tienen acceso a siete tipos de becas que se adaptan a sus potencialidades y necesidades. Posteriormente, se espera que se desenvuelvan de manera activa en la universidad, exhibiendo sus destrezas y habilidades en diversas actividades ofrecidas.

En el enfoque cuantitativo se utilizaron preguntas para explorar sus experiencias y percepciones en relación con el enfoque inclusivo del servicio de beca estudiantil, UPSE 2023. Este asigna valores numéricos para analizar datos mediante estadísticas y verificar hipótesis.

Este estudio es también descriptivo, seleccionado en función de la naturaleza del objetivo establecido, que busca describir las características del servicio de beca estudiantil que contribuyen a la inclusión en la UPSE. En cualquier investigación científica, es fundamental contar con un diseño que demuestre la capacidad y validez del proceso de investigación para transmitir ideas y técnicas apropiadas en el diseño de métodos de manera lógica y razonable. Esto se hace con el propósito de establecer bases sólidas en el enfoque inclusivo.

La investigación descriptiva, centrándose en la inclusión, la satisfacción y el bienestar estudiantil los conocimientos aplicados, busca evidenciar y descubrir nuevos resultados a partir de la experiencia de los becarios durante el curso de la indagación. Se basa en hallazgos y procedimientos que buscan explicar, entender, describir y predecir hechos, comportamientos y fenómenos dentro de la sociedad estudiantil de la UPSE. Según Guevara et al., la investigación descriptiva tiene como objetivo conocer las costumbres, situaciones y actitudes predominantes a través de la descripción concisa de actividades, procesos, objetos y personas.

Este estudio también se clasifica como transversal, proporcionando una visión panorámica del enfoque inclusivo del servicio de beca estudiantil en la UPSE, 2023.

Población, muestra y periodo de estudio

La investigación se llevó a cabo en la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE) para explorar la profundidad del enfoque inclusivo del servicio de becas estudiantiles. Se encuestó a un total de 1157 beneficiarios de diferentes tipos de becas para evaluar y analizar los datos de la investigación. La muestra de estudio, compuesta por 289 estudiantes, se seleccionó de la población total con el objetivo de reflejar la realidad y las características de los becarios.

Cálculo de la muestra

Población: 1157 Estudiantes beneficiarios del servicio de becas.

Nivel de confianza: 95 %

Margen de error: 5 %

Muestra: 289 estudiantes

Técnicas e instrumentos de levantamiento de información

Los datos pasaron por un análisis y se calculó el índice de fiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach para obtener su validez, se utilizó como herramienta estadística el software SPSS.

Se evidencia mediante el indicador Alfa de Cronbach la fiabilidad estadística del cuestionario utilizado para recopilar información. A continuación, los resultados:

Tabla 1. Estadísticos de Fiabilidad

Alfa de Cronbach
1

Fuente: Datos procesados a través del software SPSS

DESARROLLO

Síntesis de los resultados

Rango de edad

Según los datos obtenidos por medio de las encuestas realizadas a los estudiantes de la Universidad Estatal Península De Santa Elena, la mayoría de los encuestados se encuentran en un rango de edad entre los 21 y 25 años, con un porcentaje del 41,84 %.

Género

El 51,27 % de los estudiantes encuestados son del género femenino, por lo cual se asume que el género es un aspecto que ha sido considerado en el otorgamiento de las becas.

Estado civil

De acuerdo con el análisis, se puede observar que el 59,05 % se encuentra en estado civil soltero, lo que indica que este aspecto tiene incidencia en las necesidades de becas.

Estado de la vivienda

De acuerdo con el análisis estadístico, por medio del gráfico 1 se puede observar que el 21,36 % de los(as) estudiante becados(as) cuentan con viviendas de caña, por lo tanto, se puede comprender que el factor económico de este grupo de estudiantes tiene incidencia en la solicitud y otorgamiento de este tipo de servicio.

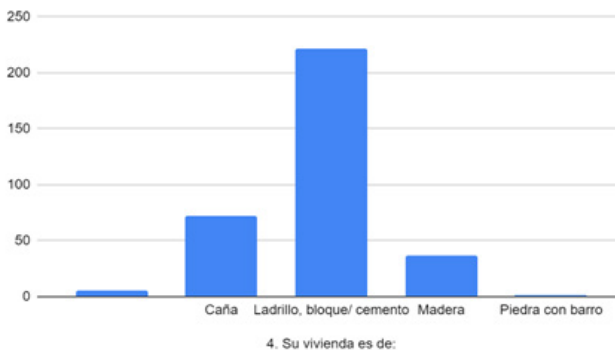


Gráfico 1 Estado de la vivienda

Fuente: Transformación de la base de datos y cálculos en el software SPSS

Carreras que estudian los (as) estudiantes becados(as)

La tabla 1 muestra que no existe una distribución equitativa de las becas por carreras, más bien pareciera que ello responde al análisis de necesidades y que en las carreras con mayor cantidad de becados(as) se concentran los estudiantes más necesitados(as). Destacan por su cantidad de becados(as) las carreras de Educación Básica, Biología, Administración de Empresa y en menor medida Gestión Social y Enfermería.

Tabla 2 Carreras que estudian los (as) estudiantes becados(as)

Alternativa	Porcentaje
Administración de empresas	10.06%
Agropecuaria	5.33%
Biología	10.95%
Comunicación	7.99%
Contabilidad y auditoría	5.03%
Derecho	4.44%
Economía	0.30%
Educación básica	14.50%
Educación inicial	3.55%
Electrónica y automatización	3.25%
Enfermería	6.51%
Gestión del desarrollo infantil, familiar comunitario	0.30%
Gestión social y desarrollo	7.99%
Ingeniería civil	4.44%
Ingeniería industrial	2.96%
Pedagogía de la actividad física y deporte	0.59%
Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros	5.92%
Petróleos	0.59%
Tecnología de la información	0.89%
Telecomunicaciones	2.07%
Turismo	2.37%
Total	100.00%

Fuente: Transformación de la base de datos y cálculos en el software SPSS

Nivel de ingresos familiar per cápita

De acuerdo con el levantamiento de información de las personas encuestadas, todas viven en familias clasificadas como de extrema pobreza.

Tabla 3 Nivel de ingresos familiar per cápita

Alternativa	Porcentaje
Mayor a 57,29 \$	20.72%
Menor a 32,28 \$	34.23%

Menor a 59,29 \$	45.05%
Suma total	100.00%

Fuente: Transformación de la base de datos y cálculos en el software SPSS

Trabajo

En referencia a los resultados representados en la tabla 3, resulta evidente que la mayoría de los estudiantes con beca, no tiene vínculo laboral y casi una tercera parte tiene un vínculo laboral inestable y precario.

Tabla 4 Trabajo

Alternativa	Porcentaje
A veces (trabajo temporal o reemplazo)	27.33%
No	56.46%
Si	16.22%
Suma total	100.00%

Fuente: Transformación de la base de datos y cálculos en el software SPSS

Medio de transporte en el que asiste a la universidad

Se puede evidenciar que el 83,9% de estudiantes becados(as) se trasladan a la universidad en bus, este dato es fundamental, ya que este grupo de personas que usan bus lo hacen por la necesidad de economizar gastos, lo cual resalta la importancia del enfoque inclusivo del servicio de beca para los estudiantes universitarios.

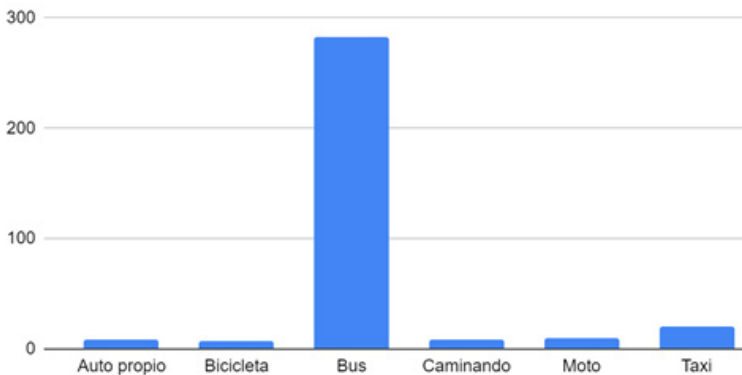


Gráfico 2 Medio de transporte en el que asiste a la universidad

Fuente: Transformación de la base de datos y cálculos en el software SPSS

¿El servicio de becas estudiantil ayuda al desarrollo de las potencialidades de los estudiantes de la UPSE?

Se observa que aproximadamente un 68 % de respuestas son afirmativas, sin embargo, casi un 10 % lo niega, lo que unido a quienes perciben que ocurre ocasionalmente, oscilan cerca de una tercera parte de los encuestados. Ello indica que, resulta limitado el aporte en este sentido de lo que se indaga.

Tabla 5 ¿El servicio de becas estudiantil ayuda al desarrollo de las potencialidades de los estudiantes de la UPSE?

Alternativa	Porcentaje
Casi nunca	8.38%
Casi siempre	34.73%
Nunca	1.20%
Ocasionalmente	21.86%
Siempre	33.83%
Suma total	100.00%

Fuente: Transformación de la base de datos y cálculos en el software SPSS

Conocimiento sobre el sistema de becas

Se evidencia que más del 60 % de los estudiantes tienen conocimiento del sistema de becas de la universidad, sin embargo, es necesario profundizar en este trabajo de difusión ya que más de un 10 % no tiene conocimiento o casi nunca lo tiene. Ello constituye una debilidad en el quehacer del servicio de becas estudiantiles.

Tabla 6 Conocimiento sobre el sistema de becas

Alternativa	Porcentaje
Casi nunca	8.31%
Casi siempre	30.56%
Nunca	3.26%
Ocasionalmente	26.71%
Siempre	31.16%
Suma total	100.00%

Fuente: Transformación de la base de datos y cálculos en el software SPSS

Involucramiento estudiantil en el sistema de becas

Cerca del 12 % de los becarios no se involucra y casi el 26 % lo hace ocasionalmente. Estos datos evidencian el insuficiente grado de participación estudiantil, en el sentido del escaso nivel de apropiación activa al respecto. La participación es un indicador esencial de la inclusión, por lo que se debe prestar atención en la UPSE a este resultado.

Tabla 7 Involucramiento estudiantil en el sistema de becas

Alternativa	Porcentaje
Casi nunca	7.16%
Casi siempre	29.55%
Nunca	5.07%
Ocasionalmente	25.97%
Siempre	32.24%
Suma total	100.00%

Fuente: Transformación de la base de datos y cálculos en el software SPSS

Renuncia a becas otorgadas

De acuerdo con los resultados, un 26,8 % de la muestra afirma conocer a estudiantes que aplicaron a la beca y luego renunciaron al proceso. Estas situaciones permiten cuestionar las diversas razones por las que se da el abandono al proceso, entre esos cambios podrían estar según el criterio estudiantil, la situación económica, descuerdo con los términos de la beca o falta de información.

Tabla 8 Renuncia a becas otorgadas

Alternativa	Porcentaje
Casi nunca	15.04%
Casi siempre	23.89%
Nunca	15.34%
Ocasionalmente	18.88%
Siempre	26.84%
Suma total	100.00%

Fuente: Transformación de la base de datos y cálculos en el software SPSS

Principios de inclusión en el otorgamiento de becas

Más del 77 % de la muestra expresa que se cumple el principio de inclusión en el otorgamiento de las becas. Ello demuestra que mayoritariamente se reconoce que es inclusivo el proceso, sin embargo, no se debe desconocer que aún un 8 % piensa lo contrario, así como casi un 14 % que afirma que es ocasional el cumplimiento de esa máxima.

Tabla 9 Principios de inclusión en el otorgamiento de becas

Alternativa	Porcentaje
Casi nunca	6.89%
Casi siempre	28.44%
Nunca	1.20%
Ocasionalmente	13.77%
Siempre	49.70%
Suma total	100.00%

Fuente: Transformación de la base de datos y cálculos en el software SPSS

Tipo de becas que se concede

Se muestra que el 55,5 % aplican a becas de transporte y el 18,9 % a las de alto rendimiento académico. Ambos aspectos son muy importantes y resulta bueno conocer que se combinan elementos asistenciales con otros que estimulan el desarrollo de las capacidades intelectuales. Resulta interesante conocer que, no se aprecia suficiente correspondencia entre el tipo de beca y la situación económica, específicamente financiera de la mayoría de los encuestados que como se expresó antes pertenecen a familias pobres y extremadamente pobres.

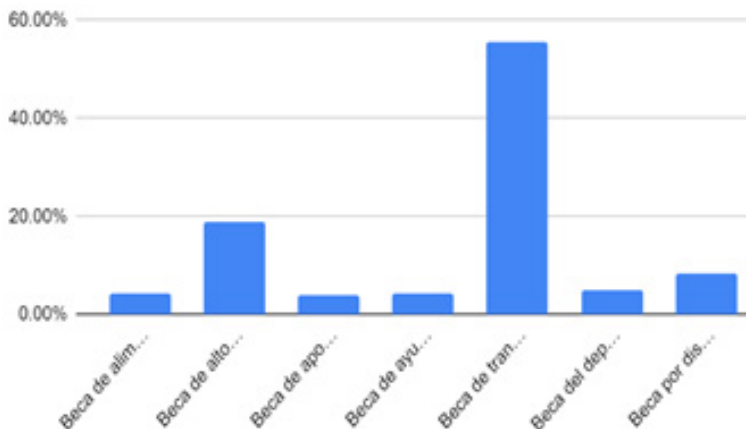


Gráfico 3 Tipo de becas que se concede

Fuente: Transformación de la base de datos y cálculos en el software SPSS

Impacto de la experiencia de las becas

La mayoría de los estudiantes (casi un 60 %) reconocen el impacto positivo del sistema de becas en su realidad. Al igual que sucede con otros aspectos evaluados, una parte de la muestra, que constituye aproximadamente un 14 % no lo considera así. Una medida prevista para facilitar el proceso académico de los estudiantes debía contar con mayor grado de satisfacción respecto a sus resultados. No obstante, más del 60 % de los que respondieron concuerdan en que las becas que otorga la UPSE inciden en la disminución de las brechas de desigualdad.

Tabla 10 Impacto de la experiencia de las becas

Alternativa	Porcentaje
Casi nunca	10.75%
Casi siempre	31.64%
Nunca	3.58%
Ocasionalmente	26.27%
Siempre	27.76%
Suma total	100.00%

Fuente: Transformación de la base de datos y cálculos en el software SPSS

Facilidad del acceso al sistema de becas

Es mayoría en los encuestados la respuesta de que es accesible el sistema de becas estudiantiles de la UPSE. Solo un 4,5 % plantea lo contrario. Ello indica que, se trata de un proceso accesible. Esto mismo se aprecia ante la pregunta de si la normativa de la UPSE favorece el carácter inclusivo que debe tener el servicio de becas estudiantiles. Más del 78 % de los encuestados respondió afirmativamente. También es muy favorable (en los mismos porcentajes) la respuesta a cómo se difunde el sistema de becas en la institución. Por otra parte, aproximadamente el 79 % de los estudiantes se sienten satisfechos con los tipos de becas que se ofertan en la UPSE.

Tabla 11 Facilidad del acceso al sistema de becas

Alternativa	Porcentaje
Casi nunca	3.30%
Casi siempre	29.13%
Nunca	1.20%
Ocasionalmente	18.02%
Siempre	48.35%
Suma total	100.00%

Fuente: Transformación de la base de datos y cálculos en el software SPSS

En función de los resultados obtenidos, se procede a confrontarlos con diferentes autores. Los investigadores Brito *et al.* (2021) señalan que:

Las instituciones universitarias han respondido al desafío de la desigualdad y la dependencia mediante la implementación de diversos mecanismos orientados hacia la inclusión. Esto se refleja en la ampliación de la oferta de carreras, ajustándose a la dinámica del mercado, flexibilizando los criterios de admisión, proporcionando becas y apoyos institucionales, estableciendo programas propedéuticos, tutorías y servicios de consejería. A pesar de estas iniciativas que han ampliado las oportunidades de acceso a la educación superior, no se ha logrado superar la desigualdad ni fomentar una mayor diversidad cultural (2019).

En el estudio realizado en UPSE, se confirma esta idea. Se muestran avances significativos en el sistema de becas estudiantiles, justamente en cuanto al acceso, la información y la disminución de brechas a partir de esos niveles de apoyo.

Se percibe el valor y la importancia del servicio de becas en la Universidad, haciendo énfasis en que los estudiantes becarios pueden recibir un servicio de asistencia, pero también de elevar sus potenciales y lograr mayores oportunidades para desarrollarse en el ámbito académico y personal, teniendo en cuenta que el servicio de beca contribuye integralmente a las habilidades y formas de vida. Y que, a través de las becas se sientan capacitados para superar los obstáculos y desafíos, con el fin de llegar a un enriquecimiento como estudiantes y excelentes profesionales a futuro.

CONCLUSIONES

El estudio realizado cumplió con su objetivo de corte teórico al sistematizar importantes aportes de diversos autores, destacándose la evolución existente en cuanto al enfoque inclusivo del mismo.

La metodología utilizada facilitó el diagnóstico y con él la valoración de resultados obtenidos a partir de los datos empíricos extraídos en el proceso de indagación

científica. Resultó interesante conocer que la mayoría de los estudiantes becados pertenecen a grupos sociales que viven en condiciones de pobreza y pobreza extrema, que no combinan sus estudios con el trabajo, que sus viviendas no son confortables y que gracias a las becas se mueven en transporte de bus para cursar sus estudios.

Se constató que, en efecto se aplica un sistema becario inclusivo en la institución porque no solo está enfocado en beneficiar a quienes no tienen como sostener sus estudios, sino, también en potencializar el rendimiento académico y desarrollar capacidades para el desarrollo integral del estudiantado universitario. No obstante, sobre esto último es necesario concientizar más. Aun una parte del estudiantado percibe las becas como mecanismo asistencialista y no desarrollador. Entre los logros se encuentran el acceso al sistema de becas, el manejo de la información y la percepción de que, con las becas se disminuyen las brechas.

Respecto a los obstáculos o factores en los que se debe avanzar se reconocieron que, aun cuando existe una percepción positiva sobre los mecanismos de difusión, un porcentaje importante de los encuestados no conoce bien el sistema de becas y se debe repensar la distribución de los apoyos por tipo de becas. Pareciera que, los tipos de ayuda no responden en la medida necesaria a las necesidades más apremiantes de los estudiantes beneficiarios de ella, lo que puede tener su expresión en el indicador de abandono de la beca por parte de algunos de ellos.

Lograr un mundo inclusivo para todos sin excepción no sólo es deber del gobierno, de los ministerios o de las instituciones, se necesita la unión de toda una sociedad, que, se involucre a dar el paso de la inclusión, de la empatía, de valores reflejados en las acciones y formas de vivir de unos con otros. En definitiva, en la actualidad es importante destacar que la sociedad requiere un cambio de mentalidad en las personas, de esa forma todos ganan.

En el ámbito de los derechos universales, la importancia de la inclusión es la base del bienestar y el servicio de becas estudiantil brinda un gran apoyo para un mejor vivir. El enfoque inclusivo de beca estudiantil, UPSE 2023 es un reflejo de transformación social, esta iniciativa en la universidad promueve la inclusión de un mundo de armonía, que rompe estereotipos de clases sociales y de no confundir los términos de lo que es la verdadera inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bravo Mancero, P. y Santos Jiménez, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (26), 327-352. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S1390-86262019000100327&script=sci_arttext

Brito, S., Basualto Porra, L. y Reyes Ochoa, L. (2019). Inclusión social/educativa, en clave de educación superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 157-172.

Broussard, A. S. (2019). *El movimiento por los derechos civiles y la lucha de los negros por la libertad, 1945-1968*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://ru.micisan.unam.mx/>

bitstream/handle/123456789/20613/L0040_0099.pdf?sequence=1

Cornejo Espejo, J. (2019). Inclusión educativa desde la óptica de los académicos responsables de la formación de profesores de la Universidad Católica del Maule-Chile. *Educación*, 28(55), 27-58. <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v28n55/a02v28n55.pdf>

Garzuzi, V. (2019). La orientación educativa universitaria: desafíos actuales en la Educación Superior. *En la mira. La educación superior en debate*, 1(1), 11-25. <http://revistas.umaza.edu.ar/index.php/enlm/article/view/191>

Garabal-Barbeira, J., Pousada, T., Espinosa, P. y Saleta Canosa, J. L. (2018). Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria. *Revista española de discapacidad*, 6(1), 181-198. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/21602>

García Allán, J. G. (2020). *La situación de los becarios en el Ecuador*. Universidad de las Américas. <https://dspace.udla.edu.ec/handle/33000/12064>

García, J. S. M. (2018). *La equidad y la educación*. Los libros de la Catarata. https://books.google.es/=PT13&dq=Conceptos+equidad&ots=b2BD2MbnjE&sig=oDcY8qDChW_uqjprA61J6RRuSdw#v=onepage&q=Conceptos%20equidad&f=false

García, G. (2019). La inclusión educativa de personas con discapacidad en la Argentina. En García, G. y Granato, R. *Educación, salud y discapacidad*, (5-18). http://cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/esd/educacion_salud_discapacidad.pdf#page=5

Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 163-173. C:/Users/hp/Downloads/DialnetMetodologiasDeInvestigacionEducativaDescriptivasEx7591592.pdf.

Gómez Cano, C. A., Sánchez Castillo, V. y Santana González, Y. (2023). Factores que inciden en la procrastinación académica de los estudiantes de educación superior en Colombia. *Universidad y Sociedad*, 15(4), 421-431. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3995>

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. RUDICS. <https://virtual.cuautilan.unam.mx/rudics>.

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

Kline, J. M. (2018). *La incorporación de la Política Educativa Supranacional sobre la educación inclusiva de las personas con discapacidad en las agendas políticas nacionales de España y los Estados Unidos*. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11917/3.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ocampo González, A. (2018). *Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades*. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/5553>

Paz-Maldonado, E. (2021). La inclusión educativa del estudiantado universitario en situación de discapacidad en Honduras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29, 738-760. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/zYZWVBZtLYMJrMzbzqcW4ks/?lang=es&format=html>

Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*, 23(1), 9-17. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/167>

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*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/47877>

REFLEXIONES FINALES

Las presentes reflexiones buscan dar continuidad a los temas tratados en este libro, con miras a establecer disertaciones y colaboraciones en torno a la Educación Superior y la Inclusión Educativa Universitaria en clave de LO POLÍTICO, LO JURÍDICO, LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y LOS SERVICIOS SOCIALES, considerando que son dimensiones fundamentales que posibilitan el reconocimiento y el trabajo arduo y comprometido por la educación superior como derecho humano universal y bien público social, tal como lo expresa la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES+5), al ser 5 años después de su celebración en el año 2018. Su primera versión fue en 1998 en el marco de la Conferencia Mundial de la UNESCO, seguido de sus versiones regionales de 2008 en Cartagena, Colombia y de 2018 en Córdoba, Argentina; actualmente se prepara el camino para la Conferencia en 2028.

En los tiempos actuales de crisis, de alta complejidad, ambigüedad e incertidumbre, son fundamentales las declaraciones, pronunciamientos y acciones universitarias de América Latina y el Caribe como región, al identificar sus problemáticas singulares, pero a la vez, intentar que sean factibles las apuestas de transformación y mejora hacia la democratización y la ciudadanía del conocimiento con el fin de afianzar los ámbitos locales y nacionales y construir cursos de acción regionales. Esto lleva probablemente a abandonar la idea de claustro universitario en sí y para sí, con la finalidad de propiciar vínculos y articulaciones con los entornos más cercanos, a manera de creación de sinergias que permitan posicionar y defender a la educación como derecho fundamental, asociado a todos los verbos de acción que buscan promover mundos posibles con justicia social, dignidad, libre pensamiento, autonomía y fraternidad.

Necesitamos creer en el POTENCIAL QUE TIENE LA HUMANIDAD Y EL SER HUMANO en sus posibilidades infinitas de reflexividad, generosidad y transformación, pero a la vez, asegurar que sus condiciones sociales, educativas y laborales estén garantizadas desde marcos normativos y políticas institucionales dignas, inclusivas y equitativas, que promuevan el desarrollo de capacidades tanto individuales como colectivas, y entornos universitarios con calidad académica, pertinencia social, democracia y sistemas de gobernanza deliberativos, plurales, interculturales y diversos, que formen nuevas ciudadanía desde una ciencia abierta con sentido público, inclusivo y humanístico.

Es necesario en consecuencia, revisar el egocentrismo agudo y retardatario, con la finalidad de proponer alternativas frente a las desigualdades, la discriminación, las violencias, la marginación y la intolerancia al interior de las universidades y las sociedades, para incorporar prácticas más conscientes y humanizadas que procuren lecturas y acciones interseccionales, una ecología de saberes y procesos

transformadores, a partir de lo cual, las inequidades nos interpelen, las injusticias nos emancipen y SEAMOS CAPACES DE HACER POLÍTICA en y desde nuestra cotidianidad. Convertirnos en agentes políticos desde el reconocimiento de las subjetividades e intersubjetividades con la posibilidad de incidir en los entornos más cercanos, participar en las discusiones y debates de políticas institucionales, programas, proyectos y acciones con sentido crítico y propositivo, atreviéndose a cuestionar el statu quo, el sistema de mercantilización de la educación y la reproducción de desigualdades y asimetrías sociales.

Las prácticas colectivas basadas en ejercicios democráticos, participativos y deliberativos generan valor a la educación superior y los sistemas de inclusión educativo, al ser producto de la interacción y el respeto de lo inter, pluri y multicultural que gesta procesos de diálogo, escucha, disenso y concertación en la casa común de aprendizaje. Esta conduce por caminos de consenso, reconocimiento de las diferencias y la construcción en medio de las divergencias, siendo agentes de cambio, promotores de una cultura de paz y del desarrollo sostenible desde un BIOS-LOGOS-NOUS, es decir, vida que abarca las múltiples naturalezas, conocimientos innovadores y espíritu del encuentro en la diferencia y la diversidad.

Es fundamental por tanto, promover una conciencia crítica que permita analizar las condiciones socio estructurales propias de la modernidad y la vida contemporánea, y en ello, el rol que tiene la educación superior y la incidencia para generar grandes o pequeños giros, e impactar desde lo local, lo nacional y lo regional en procura de cualificar y encontrar sentidos y razones en la esfera pública desde ejercicios comunitarios, populares, de ciudadanías activas y comprometidas que fortalezcan los procesos legítimos.

Es un llamado a promover lazos cooperativos, de asociación y trabajo en red para dinamizar las misiones sustantivas de la universidad en estrecho diálogo con los contextos y los territorios, crear alianzas y pactos que permitan avanzar hacia la consecución de entornos más sostenibles y el cierre de brechas. Co-construir agendas comunes de integración regional que reconozcan las trayectorias históricas y variados modelos de universidades, acudiendo al fomento de las capacidades ciudadanas que intentan recuperar el sentido identitario mediante la promoción de igualdad de oportunidades desde la universidad, reflejadas en la sociedad y materializadas en las políticas públicas.

Todo ello en el marco de un imperativo ético y legal en la lógica de los derechos humanos y la difusión de una cultura del derecho y una cultura jurídica, con capacidad de adaptación en entornos de cambio que están asociados a la implementación de acciones afirmativas, criterios de equidad y mejoramientos de las relaciones e interacciones sociales, buscando generar entornos seguros y una seguridad jurídica que responda a la inclusión y a la no discriminación, efectivizando mecanismos y acciones universitarias para todos los estamentos.

En la inclusión educativa superior aparecen complejidades en las políticas

institucionales que integran distintos enfoques como, discapacidad, integración, diversidad y una educación para todos y todas, considerando la educación como derecho, lo cual se cristaliza en el proceso mismo de la política pública desde su diseño con la participación de actores, la coherencia o incoherencia en la implementación y el sentido de criticidad frente a prácticas que deben mejorar, cualificar los procesos de seguimiento, monitoreo y evaluación, así como, afianzar los procesos de internacionalización para crear aprendizajes situados y procesos de retroalimentación desde distintas esferas.

Las políticas públicas de inclusión educativa universitaria deben estar sustentadas en criterios de equidad, comprendiendo y aplicando sus mecanismos de intervención en los estamentos que conforman la universidad y sus trayectorias, a partir del reconocimiento de las distintas necesidades socioeducativas, su reciprocidad y el cuidado y propagación de entornos humanizados. En la mayoría de los casos, estos criterios de equidad no se cumplen a cabalidad, debido a que los esfuerzos si bien deben ser formales e institucionales, sobre todo deben ser actitudinales, que se atrean a controvertir las relaciones de poder y apuesten por una educación intercultural que promueva el encuentro de saberes, las prácticas culturales y la acción colectiva, con ello, lograr impactar en los procesos de convivencia, cooperación y solidaridad desde el rol fundamental de las Ciencias Sociales como articuladoras de diálogos interdisciplinarios y multiactoriales.

La invitación es a incidir científicamente en la búsqueda de respuestas en medio de las contradicciones, son tiempos convulsos que llevan a un persistente desencanto, pero a la vez, lo creativo de la vida emerge cuando actuamos con sensatez en pro de la otredad, y se disminuyan los egocentrismos, pues somos una interconexión de seres pensantes, sintientes y actuantes que desean vivir mejor en igualdad de oportunidades con una de las mejores aliadas para el desarrollo y el avance de los pueblos, la EDUCACIÓN.

Vanessa Montenegro Hidalgo

Este libro es el segundo volumen de la obra completa *Repensar la inclusión educativa universitaria*, la cual es parte del Proyecto de Investigación “Inclusión educativa universitaria. Construcción de estrategia científico-académica para las instituciones que forman parte de la Red Internacional REDUPIES, en el período 2023-2025”, coordinado por la Universidad Estatal Península de Santa Elena de Ecuador, y en el que participan universidades de seis países de América Latina: Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, México y Perú.

En este volumen el lector encontrará fundamentos especialmente teóricos acerca del proceso de inclusión educativa universitaria, específicamente en la dimensión política, jurídica, de políticas públicas y servicios sociales, que tal como se establece en la letras del proyecto, incluye una reflexión a partir de ciertas teorías, categorías y conceptos, producto de la revisión de antecedentes teórico y empíricos que incluyen marcos analíticos, metodologías variadas y problemas asociados al tema.

ISBN: 978-959-207-761-4



9 789592 077614



Ediciones UO