

Desarrollo de capacidades para la
INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

Intervención Profesional Comunitaria, Familiar y de Género



Universidad Nacional
ARTURO JAURETCHE



Proyecto para la Inclusión Educativa

Desarrollo de capacidades para la **INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA**

Colectivo de autores

Organizador del libro
Ramón Rivero Pino



© Ramón Rivero Pino, Vanessa Montenegro Hidalgo, Mariano Fernández Ameghino, Andrea Edith Volpatti, Martha Liliana Arciniegas Sigüenza, María del Carmen Santos Fabelo, Judhit Molinar Monsivais, Dora María Aguilar Saldivar, Iliana Ivonne García Cameras, Gustavo Mórtola, Leandro Larison, Gabriela Gómez, Facundo Romero, Juan Pastor González, Nadya Judafeet Jalil Vélez, Francisco Antonio Mawyin Cevallos, Johanna María Zambrano Somoza, Christian Alberto Naranjo Flores, Ramón Rivero Pino, Sandra Andino Espinoza, Esthela Marina Padilla Buele, Bryan Suárez Pico, Oswaldo Salomón Andrade, Julissa Reyes Mateo, Gloria Bermúdez, Hamilton Paul Rodríguez Borbor, Pamela Lisbeth Plaza Moreno, Jairo Andrés Tigreiro Tomalá, Valeria Liliana Ortega González, María Soledad de la A Oleas, Stefanie Tamara Roca Vera, Odalis Esmirna Gómez Velastegui, Vanessa Montenegro Hidalgo, Edgar Fabián Cobos, Hamilton Paul Rodríguez Borbor, Pamela Lizbeth Plaza Moreno, Kevin Jesús Narváez Maridueña, Melanie Michelle Méndez Malavé, Leandro Larison, Valeria Liliana Ortega González, Yosbel Hernández de Armas, Flor Villafuerte, Carolina del Rosario, María Fernanda Reyes Malavé, Oswaldo Salomón Andrade Quimís, Gloria Stefania Bermúdez Farias, Bryan Adrian Suárez Pico, Julissa Jamilex Reyes Mateo, y Jairo Andrés Tigreiro Tomalá, 2022

© Sobre la presente edición: Editorial Feijóo, 2022

Organizador del libro: Ramón Rivero Pino

Libro arbitrado por pares académicos

Edición y corrección: Miriam Artiles Castro

Diseño y diagramación: Ernesto Alejandro Cárdenas Montero, *Ale*

ISBN: 978-959-312-534-5



Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, Carretera a Camajuaní,
km 5 ½, Santa Clara, Villa Clara, Cuba. CP 54830

Presentación

La región de América Latina continúa siendo la más inequitativa del planeta aun cuando en los últimos diez años ha avanzado en este tema, en el que no solo tienen incidencia aspectos estrictamente económicos, sino otros como el insuficiente desarrollo de capacidades educacionales. Al respecto, la bibliografía internacional refleja las principales contradicciones existentes, por ejemplo, CEPAL (2019) se ha referido a la existencia de lo que ha denominado nudos críticos y emergentes del desarrollo social inclusivo, entre los que destaca:

Además de las dificultades relacionadas con el diseño e implementación de políticas públicas, servicios y programas sociales, lo que, evidentemente, es el aspecto central en términos de causas, de la situación de pobreza y desigualdad que persisten en América Latina, existen otros elementos contribuyentes, de gran influencia y sobre los cuales se podrían realizar determinadas intervenciones que contribuirían a mejorar la situación.

Las universidades están llamadas a desempeñar un rol fundamental en el cuestionamiento de la realidad, de las prácticas que sobre ella se implementan,

diagnosticando y actuando con capacidad prospectiva y propositiva para el necesario cambio del estado de cosas.

La inclusión socioeducativa puede ser un factor de incidencia en el logro de mayor equidad social. Ello presupone el adecuado tratamiento de la diversidad, para que las diferencias dejen ser consideradas mecanismos de inferiorización y discriminación de unos grupos respecto de otros.

Respecto a la educación,

el avance en la igualdad se ha visto reflejado en las políticas de ingreso, en las infraestructuras como soporte de los procesos educativos, como consecuencia de una distribución más igualitaria del financiamiento, en los lineamientos y prácticas pedagógicas, etc., y ello ha posibilitado ampliar la cobertura y estabilidad respecto a la presencia en las aulas de grupos que, por razones de lugar de residencia, género, pertenencia étnica, discapacidades o enfermedades catastróficas, entre otros factores, se les dificulta el acceso a la educación y quedan en situación de desamparo y marginalidad, pero esto resulta insuficiente desde el punto de vista de lo justo, pues los estudiantes provenientes de estos estratos sociales ingresan con múltiples desventajas asociadas a sus condiciones y estilos de vida, a lo que se suma la violencia simbólica a que son sometidos como resultado de los estereotipos y prejuicios; entonces, se ha comprobado

que no es suficiente la táctica de tratar igual a desiguales porque ello reproduce desigualdad (Rivero P., R., 2020).

Los ámbitos comunitarios, familiares y de género, constituyen escenarios donde se producen y reproducen cotidianamente las desigualdades, por ello desde las universidades deben ser ámbitos privilegiados para la actuación profesional. Resultan necesarias acciones tendientes a lograr mayor equidad como vía para alcanzar la igualdad, tanto en los procesos de ingreso a la educación superior como en la calidad sostenida de la educación que se ofrece, implementar un enfoque de derechos humanos, interculturalidad e inclusión social en el sentido amplio del término, que faciliten la restauración de derechos en un ambiente de paz, para lo que se deben poner en práctica acciones de igualdad de oportunidades como afirmativas.

Para alcanzar estos objetivos, es necesario que los profesionales universitarios, especialmente los docentes, cuenten con conocimientos, habilidades y valores que les faciliten desarrollar la labor de intervención profesional que en este sentido se necesita. Entiéndase por intervención profesional, la actividad que desarrollan los profesionales cuando ofrecen elementos de análisis que facilitan a los sujetos necesitados de su acción, identificar las contradicciones de su entorno, elaborar alternativas de cambio y seleccionar las que consideren más pertinentes a fin de encontrar respuestas a sus necesidades. Se trata de una acción profesional sustentada en el desarrollo de la conciencia crítica, la

cooperación solidaria y la puesta en marcha de proyectos de vida y transformación personal-social con enfoque de autodesarrollo; en relación con lo anterior, la revisión bibliográfica revela la existencia de dificultades en cuanto a la preparación de los profesionales universitarios para el despliegue de tales capacidades.

Las ideas anteriores forman parte de la génesis del proyecto de investigación «Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa universitaria», aprobado por la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), con financiamiento para dos años, para ejecutarse entre mayo de 2021 y abril de 2023, con la participación de otras cuatro universidades de tres países latinoamericanos: la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México, la Universidad Nacional Arturo Jauretche, de Argentina y las universidades ecuatorianas, Universidad Técnica de Manabí y Universidad Nacional de Loja. Formaron parte del proyecto de investigación 20 docentes-investigadores de 6 universidades (desde la etapa diagnóstica se sumó una investigadora de la Universidad del Azuay, de Ecuador) y 20 estudiantes de la UPSE.

Al respecto es necesario plantear algunas conceptualizaciones de partida:

En los inicios de la experiencia investigativa se conceptualizó la inclusión educativa como la capacidad de las instituciones educativas de garantizar el pleno ejercicio de los derechos sociales, económicos y culturales de estudiantes, docentes y trabajadores, su participación y reconocimiento, dando respuesta a

las brechas de ingreso y calidad de la educación que se ofrece.

Un concepto base para comprender el término inclusión educativa y sus implicaciones es el de sistema educativo equitativo, aportado por European Group for Research on Equity in Educational Systems (EGREES por sus siglas en inglés), abordado como «aquel en el cual los resultados no estén determinados de ninguna manera por la pertenencia a ningún grupo y en el cual se dé respuesta apropiada (compensen) a los diferentes puntos de origen». Visto así, la equidad educativa puede ser comprendida como una categoría política que tiene como finalidad «compensar la desigualdad e incidir para que todos los educandos, sin excepción, logren alcanzar los objetivos instructivos y educativos con la calidad requerida. (2005, p. 21)

La equidad es considerada, además, una vía, un medio para el logro de la inclusión y la igualdad. María del Pilar Troya Fernández plantea que:

la equidad en general toma como referente o parámetro al sujeto que se halla en mejores condiciones y busca que, las/os sujetos que se hallan en desventaja alcancen el mismo estatus. La equidad busca igualdad en los resultados y para ello generalmente es necesario un trato diferenciado. Buscar equidad, entonces, implica al menos tomar medidas compensatorias de las desventajas históricas para conseguir que los más desfavorecidos(as) tengan igual condición y posición que los más beneficiados(as). Entonces, se toma distancia de las interpretaciones que contraponen los dos términos asumiendo, por

ejemplo, que, no es posible o deseable la igualdad en tanto significaría igualación; y que lo que ha de buscarse es la equidad que, significaría respeto a las diferencias. Iguales no quiere decir idénticos: hay diferencias a considerar y respetar. Lo opuesto a la igualdad es la desigualdad, no la diferencia. Debido a ello, este enfoque parte de pensar que, es posible buscar la igualdad real de derechos y oportunidades respetando las diferencias y la diversidad. (Troya, F., M.P en Ramírez, G. R., 2016, p. 203-204).

Los autores estamos de acuerdo con las ideas planteadas por Eddy Paz-Maldonado y Ilich Silva-Peña (2021), al definir la inclusión educativa como:

aquellas acciones que posibiliten la democratización de la educación, permitan la participación de todo el estudiantado sin ningún tipo de discriminación, promuevan cambios profundos en la enseñanza universitaria y reconozcan a los diferentes grupos sociales que asisten con regularidad a las universidades públicas de Honduras (Paz-Maldonado, 2020; 2021). Respecto a las políticas de inclusión educativa, consideramos que son todos aquellos elementos legales y distintos mecanismos que facilitan generar una verdadera inclusión en los espacios educativos. De igual manera, propician la creación de una serie de apoyos en busca de atender las necesidades de cada estudiante. (p. 77).

Urge entonces que las universidades desarrollen acciones que contribuyan a eliminar o al menos reducir las brechas que obstaculizan la inclusión socioeducativa de sus estudiantes, profesores y trabajadores en general. En este sentido, se hace necesario la adopción de medidas relacionadas con el perfeccionamiento de políticas, servicios, programas, proyectos, encaminados a potenciar las capacidades humanas y el desarrollo personal-social.

Para lograrlo es imprescindible desarrollar la cultura de la interculturalidad con base en la adecuada comprensión y respecto a la diversidad. Sobre el tema, Sanango Jimenes, Jessica Silvana y Gallegos Navas, Miriam Mariana de Jesús (2021), expresan:

Esta convivencia armónica, se construye en dos planos: «mismidad», reconociéndonos a nosotros mismos, y «otredad» u «alteridad», comprendiendo y aceptando al otro como sujeto diferente, con sus propias capacidades, motivaciones e intereses; llegando a convertirse en una relación recíproca de «igualdad del yo con el tú, donde se da el reconocimiento de sí mismo en el otro» (Vargas, 2016, p. 220). Es fundamental aprender a tolerar y respetar a la «otredad», dejando de lado su condición socioeconómica, género, etnia, religión, preferencia sexual y gustos personales; en pocas palabras se trata de respetar a la diversidad humana. (p. 93)

El accionar universitario para la inclusión educativa debe ser portador de un enfoque sistémico, de derechos

humanos, de reconocimiento, respeto y aceptación de la diversidad, que complemente las acciones afirmativas y de igualdad de oportunidades con las transversalizadoras de todos los procesos sustantivos, atendiendo de forma prioritaria las problemáticas de los grupos más desfavorecidos históricamente.

El proceso de inclusión educativa debe abarcar todas las funciones sustantivas universitarias. Son esclarecedoras las palabras de Rosario Valeria Saona Lozano (2022) cuando plantea:

la percepción de los docentes en relación con la inclusión y atención a la diversidad, necesita que se cumplan aspectos tales como estrategias de atención educativa, experiencia y práctica sobre el diseño de adaptaciones curriculares, recursos de evaluación, adaptaciones instructivas, estrategias organizativas, valores, actitudes y acciones relacionadas con la atención a la diversidad. (p. 76).

En la educación superior, uno de los principios esenciales es el relacionado con la complementariedad de las funciones sustantivas que cumplen las instituciones educativas, el que se materializa a través de la intervención de cada uno(a) de sus profesionales, trabajadores y estudiantes, en tanto actores principales de este importante encargo social. El vínculo de la docencia universitaria con la labor de extensión o vinculación con la sociedad, como suele llamársele ahora, es un factor clave para el logro de la inclusión educativa, pues está condicionada por factores extramuros de

las casas de altos estudios, especialmente por aquellos que constituyen las condiciones de producción y reproducción de la vida cotidiana, con énfasis en las comunidades, familias y relaciones de género que establecen las personas vinculadas con estos centros.

Es por ello que la educación universitaria va más allá de la instrucción y de los procesos que tienen lugar dentro de los predios; ella debe insertarse en el análisis, atención y búsqueda de soluciones asociadas a las problemáticas vivenciadas por sus miembros en los diferentes espacios donde transcurre su proceso de socialización. La esencia del desarrollo intrapsíquico radica en los vínculos intersubjetivos que sostiene la persona, en su socialidad, en cómo se apropia de saberes que provienen del entorno, de las múltiples y contradictorias influencias a que estamos sometidos los seres humanos. Resulta imposible, entonces, que la universidad desarrolle una labor educativa exitosa al margen de esos acontecimientos.

Las relaciones comunitarias, familiares y de género, ocupan gran parte de la vida de las personas, es a través de ellas que se adquieren desde las etapas tempranas los principales aprendizajes de actitudes y vínculos, y no siempre de forma crítica. En muchas ocasiones son internalizadas pautas enajenantes, no desarrolladoras de la condición humana, unas veces llegan por la vía de lo que transmiten las personas más cercanas; otras, por la naturaleza de las condiciones de existencia que prevalecen, de las inserciones sociales (económicas, étnicas, de género, entre otras) a que están sometidas.

En cualquiera de las variantes, esas condiciones son mediadoras de los procesos de inserción educativa y de calidad en el acceso y apropiación de los conocimientos, habilidades y valores que trasmite la universidad. Cuando se trata de grupos sociales, cuya existencia cotidiana transcurre en condiciones de pobreza material y/o espiritual, discriminación, violencia, en fin, que no cuentan con el reconocimiento y garantía de sus derechos humanos, evidentemente se encuentran en situación de vulnerabilidad y desventaja y en muchas ocasiones no pueden disfrutar de los beneficios de las políticas públicas y los servicios sociales, por lo que quedan excluidos socialmente. En el caso de la educación universitaria, ello está evidenciado por múltiples investigaciones y publicaciones referidas en apartados anteriores.

En consecuencia, los actores educacionales deben ser conscientes de las contradicciones que están en la base de estas situaciones de segmentación y exclusión social, conocerlas, atenderlas e influir en su modificación en los casos en que resulte necesario y posible, pues esto forma parte de la labor educativa y para ello los docentes deben estar preparados de manera especial. La inclusión educativa, como se expresó antes, implica el desarrollo de acciones tendientes a garantizar el cumplimiento de los derechos universales de los seres humanos en todos los ámbitos de la vida, afrontar las brechas existentes al respecto y promover la participación de los actores universitarios en la consecución de las metas que constituyen los objetivos fundamentales de la educación superior.

A esto se hace referencia en el presente resultado de investigación, cuando se emplea el término intervención profesional comunitaria, familiar y de género referido a

la actividad que el profesional realiza para coordinar el proceso de identificación de contradicciones y búsqueda de soluciones por las personas participantes en la experiencia de transformación en pos de su emancipación y dignificación, lo que implica la construcción y realización por parte de estos de proyectos con enfoque sostenible y de autodesarrollo. (Rivero P., R., 2011).

La capacitación docente es una de las necesidades más apremiantes que evidencia la educación superior en la actualidad. La preparación de los claustros es un factor esencial en el alcance de los estándares de calidad que deben caracterizar a las instituciones educativas. Este planteamiento cobra mayor relevancia en medio de los cambios generados por la globalización neoliberal, que han incrementado las diferencias entre regiones, países, localidades, grupos sociales, etc., acentuando las vulnerabilidades, ampliando los niveles de desigualdad y reproduciendo los correspondientes procesos de pobreza, dependencia, marginalidad y exclusión social.

Ante este panorama internacional, pero que afecta mayormente a los países menos desarrollados, dentro de los que se encuentran los latinoamericanos, constituye un deber ético, como parte de la responsabilidad de las universidades ante el desarrollo de sus pueblos,

actuar de manera tal que produzcan, introduzcan y generalicen conocimientos científico-técnicos y tecnológicos, innovadores y aportativos a la sostenibilidad que debe caracterizar el desarrollo de cada país.

Esta idea ha sido, desde los años noventa, y continúa siendo, objeto de reflexión por la Organización de Naciones Unidas, especialmente por la Unesco, formando parte del concepto pertinencia de la educación superior; entendiéndose por ello, esencialmente, la gestión universitaria dirigida a elevar la calidad de los procesos sustantivos universitarios que impacten en el desarrollo personal-social basado en justicia, equidad, garantía de derechos, sostenibilidad y democracia.

Para alcanzar estos objetivos, constituye una premisa básica la capacitación de los actores universitarios en aspectos teóricos y metodológicos que integren las funciones de docencia, investigación y vinculación con la sociedad. De manera particular, centrando la atención en el objeto de este proyecto, urge capacitar a los docentes y directivos en enfoques teóricos, metodologías y buenas prácticas, que faciliten la misión universitaria de interactuar con el contexto en el que estudiantes, trabajadores y docentes desarrollan su vida cotidianamente, para identificar los obstáculos a la inclusión educativa y potenciar las capacidades humanas de respuesta a través de la construcción de alternativas y toma de decisiones desde la perspectiva de su protagonismo.

En el caso de Ecuador, con la aprobación de la Constitución de 2008, que, considera la educación superior un bien público, surge un conjunto de normativas

jurídicas encaminadas a fortalecer la labor de educación superior. Es el caso del Mandato Constitucional N° 14, relacionado con que la evaluación de todas las instituciones de educación superior, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), el escalafón de profesores e investigadores del sistema de educación superior (CES, 2012) y el Reglamento del Régimen Académico (CES, 2013); documentos, todos, que han contribuido al fortalecimiento de la educación superior y su misión en el país.

No obstante, se reconoce que aún es necesario avanzar en lo relacionado con la capacitación docente, especialmente en sus aspectos pedagógicos y de vinculación con la colectividad. Eduardo Fabara Garzón en su artículo «La formación y el ejercicio de la docencia universitaria en el Ecuador. Desafíos», arriba, entre otras, a las siguientes conclusiones:

La formación pedagógica de profesores universitarios en el Ecuador del año 2015 es un aspecto que no se ha desarrollado con el interés que este debería tener, puesto que la oferta existente es muy limitada y no alcanza a satisfacer las demandas que requiere el sector para su adecuado funcionamiento... Uno de los aspectos que debería tomarse en cuenta en una posible normativa para el futuro es la necesidad de incorporar más obligaciones y responsabilidades en el campo de la vinculación con la colectividad, puesto que los docentes universitarios del Ecuador deben tener una amplia conciencia social que permita a la institución

educativa contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos... A pesar de los esfuerzos realizados, en el país aún hace falta fortalecer una cultura nacional a favor de la educación superior e instaurar una profesión académica para el ejercicio de la docencia universitaria, con todas las implicaciones que tiene el desarrollo de una disciplina necesaria para la construcción del nuevo país.

Por su parte, Guillermo Flores Zapata y Víctor C. Aballe Pérez (2018) en la revista *Estudios del Desarrollo Social*, expresan que,

la Educación Superior, entre sus actuales problemáticas, enfrenta el reto de establecer con carácter prioritario la determinación de las necesidades de capacitación y profesionalización de los docentes universitarios y debe determinar las áreas principales a ser tratadas. Es necesaria una revisión crítica de esta crisis, el problema del docente, ya que constituye un factor determinante de la calidad de la educación que espera la sociedad. En este sentido, el Estado tiene la responsabilidad fundamental de asumir este reto.

Los avances en inclusión educativa son insuficientes. Carmen Siavil Varguillas Carmona et al. (2021) plantean que: «En las instituciones de educación superior todavía no se ha hecho lo suficiente para hablar de un diseño universal relacionado con información, medio

físico y aprendizaje; para ello las personas deben crear conciencia e implementar estrategias más idóneas para continuar con este objetivo». (p. 191).

En conclusión, puede afirmarse que es pertinente el propósito del proyecto que dio origen al presente resultado, de incidir científicamente en el desarrollo de espacios que permitan el diagnóstico de las necesidades de capacitación de los docentes universitarios, en un tema sensible, como lo es sus conocimientos, habilidades y actitudes para la atención a las problemáticas comunitarias, familiares y de género que actúan como barreras a la inclusión educativa.

La demanda que generó la investigación se asocia a:

-Los docentes de las universidades Península de Santa Elena (Ecuador), Universidad Nacional de Loja (Ecuador), Universidad Técnica de Manabí (Ecuador), Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México) y Arturo Jauretche (Argentina), necesitaban de capacitación en temas de inclusión educativa a partir del cumplimiento de las funciones sustantivas de la educación superior.

-Los estudiantes de las referidas universidades, que afrontan obstáculos a su inclusión educativa tanto por condiciones internas (intra-universitarias) como las provocadas por los contextos de vulnerabilidad social, específicamente sus relaciones comunitarias, familiares y de género, requerían de atención especializada por parte de sus instituciones.

-En situación similar se encontraba un conjunto de profesionales que residen en los contextos de vida cotidiana con los que interactúan las universidades y no

contaba con suficientes herramientas (conocimientos y habilidades) para desde el trabajo local-comunitario contribuir a la inclusión educativa.

El proyecto respondió a lineamientos formulados por organismos internacionales de Naciones Unidas como la Unesco y los que rigen la educación superior en los países donde se aplicó, respecto a incrementar las acciones de capacitación y actualización-sensibilización de los claustros docentes y estudiantes en formación, para que estén en condiciones de responder a las exigencias del desarrollo nacional y de sus respectivas localidades relacionadas con la inclusión educativa.

Problema científico:

¿Cómo contribuir al desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa en un grupo de universidades latinoamericanas?

Hipótesis:

La insuficiente preparación teórica y metodológica de los profesionales universitarios y de los estudiantes en relación con el tema, se erige en obstáculo para el logro de la necesaria inclusión educativa en los centros de educación superior, ante lo cual un sistema de acciones diagnósticas, de capacitación y difusión, pudiera ser de gran contribución.

Objetivos del proyecto

General:

-Desarrollar un sistema de acciones de diagnóstico científico, capacitación y difusión acerca de la intervención profesional comunitaria, familiar y de género, como eje transversal de la inclusión educativa en la edu-

cación superior, con la participación de profesionales y estudiantes de universidades latinoamericanas.

Específicos:

-Fundamentar conceptualmente la inclusión educativa universitaria que exige las circunstancias actuales latinoamericanas, así como la labor de intervención profesional comunitaria, familiar y de género como eje transversal de ese proceso.

-Identificar a partir del discurso de docentes y estudiantes, las principales limitaciones asociadas al proceso de inclusión educativa universitaria, con énfasis en el análisis de las capacidades de intervención para tales fines.

-Diseñar un programa de capacitación que contribuya al desarrollo de conocimientos, habilidades y valores relacionados con la intervención profesional comunitaria, familiar y de género, como eje transversal de la inclusión educativa universitaria.

-Crear la Red Internacional de Investigación: «Intervención profesional para la inclusión educativa universitaria» en el marco del taller científico diseñado a tales efectos.

Población objetivo:

El proyecto fue dirigido principalmente al sector educativo, docentes de la educación superior, estudiantes y otros actores sociales comunitarios.

Los beneficiarios fueron los estudiantes y sus familias, así como las universidades que formaron parte del estudio y las instituciones u organizaciones a las que pertenecen los profesionales que participaron en la experiencia investigativa.

Indicadores de resultados comprometidos:

- Un equipo promotor de cada universidad, capacitado (a través de un taller teórico-metodológico) en intervención profesional comunitaria, familiar y de género, como eje transversal de la inclusión educativa universitaria.
- Diagnóstico de las principales limitaciones asociadas al proceso de inclusión educativa universitaria, con énfasis en el análisis de las capacidades de intervención para tales fines.
- Capacitados 250 profesionales y estudiantes universitarios latinoamericanos (en ejercicio o formación) en el tema de intervención profesional en el contexto de universidades inclusivas.
- Se publicaron un libro y dos artículos.
- Se realizó el Taller científico «Intervención profesional para la inclusión social en el contexto de la Educación Superior».
- Se creó la Red internacional de investigadores, «Intervención profesional para la inclusión educativa universitaria».

La experiencia investigativa se realizó según planificación inicial, abarcó 5 universidades de tres países latinoamericanos. Participaron en calidad de sujetos muestrales del estudio 1 248 estudiantes y 229 docentes. Se realizó un estudio descriptivo-analítico, mixto y transversal. Se desarrollaron 20 talleres diagnósticos con metodologías participativas que facilitaron un sustancioso intercambio de ideas y la generación de

propuestas para perfeccionar el proceso de inclusión educativa en las cinco universidades.

Fue, además, un espacio de diálogo horizontal, transparente, crítico, propositivo, de aprendizajes a partir de los errores, de actitudes y vínculos de solidaridad y, sobre todo, de emancipación y dignificación humana.

Como resultado nació *Desarrollo de capacidades para la inclusión educativa universitaria*, un hijo en forma de libro, de una familia diversa, implicada en su proyecto virtuoso, porque servir es su máxima.

La propuesta cuenta con la siguiente estructura:

Una primera parte titulada «Repensando la inclusión educativa universitaria y sus retos», que contiene los fundamentos teóricos principales asumidos por el equipo de investigación. Entre sus capítulos destacan: capítulo 1: «El contexto de la inclusión educativa universitaria». El contenido del primer capítulo inicia con una lectura de la educación superior desde lo hegemónico y reposicionándola como derecho, centrando la discusión en el marco de la hegemonía neoliberal en el que existen disputas. Luego desarrolla las tendencias de las reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe haciendo una breve reconstrucción histórica y enfatizando en la experiencia de Argentina, avanza con una descripción del escenario de las políticas públicas de educación superior, en el intento de hacer un balance de lo más actual a partir de estudios recientes, y cierra con los retos y desafíos de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

El capítulo 2 se denomina «Claves teórico-epistemológicas para repensar la educación inclusiva

universitaria». Aquí los lectores podrán adentrarse en la filosofía de la inclusión educativa como constructo fundamental que orientó la práctica investigativa. La autora realiza un recorrido epistemológico y teórico sobre el tema y fija la posición del equipo de investigadores acerca de las contradicciones del pensamiento y de la práctica inclusiva en el ámbito educativo.

Le sigue el capítulo 3: «La inclusión educativa en la educación superior. Situación en Latinoamérica y particularidades en México», en el que son tratados con rigor aspectos históricos, teórico-metodológicos y otros relacionados con las experiencias de inclusión educativa, especialmente en América Latina y México. En esta parte del libro son abordados, además, temas de carácter técnico-instrumental, de imprescindible conocimiento por los actores de la educación superior para la adecuada atención al complejo reto de la inclusión en las universidades.

Cómo se comprende y utiliza el término intervención profesional y sus implicaciones para la inclusión educativa universitaria, forma parte de los temas que trata el capítulo 4, titulado «Intervención profesional comunitaria para la inclusión educativa universitaria».

En este apartado se le concede especial atención a la importancia de lo comunitario y al rol del profesional en pos de la inclusión educativa. ¿Qué acciones debemos llevar a cabo para que la relación comunidad, universidad, territorios sea partícipe del proceso de inclusión? ¿Cómo la institución universitaria se adapta al mundo actual, diverso, con el otro? La relación intramuros y extramuros, y como dicen sus autores,

«derribar muros», son elementos de análisis que nos invitan a repensar.

Con el capítulo 5, «Familias, Género e Inclusión Educativa Universitaria: Aspectos conceptuales para su estudio», culmina el apartado dedicado a los fundamentos teóricos de la investigación realizada. Desde el prisma de la inclusión educativa, se sistematiza su relación con los temas género y familia. Se presenta una caracterización de las principales transformaciones ocurridas en las familias latinoamericanas como grupo e instituciones sociales, se explican sus contradicciones y el impacto de estas en la inclusión educativa universitaria. Se aborda la cuestión de género como eje sociopráctico y la necesidad de trabajar desde las universidades en la desnaturalización de creencias compartidas y sus correspondientes prácticas que funcionan como obstáculos del proceso de inclusión en las universidades.

La Parte II: «Fundamentos metodológicos del estudio acerca del desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa universitaria», cuenta con un único capítulo, el 6, titulado «Características generales del estudio. Los enfoques cuantitativo y cualitativo de la investigación». Como todo texto científico, el estudio realizado se fundamentó en el método propio para este tipo de actividad. En el contenido de este apartado los lectores podrán captar la coherencia y lógica interna de y entre cada uno de los elementos del diseño teórico-metodológico seleccionado. Lo más destacable, cómo un grupo tan numeroso de investigadores, cuarenta, entre estudiantes y docentes, de cinco

universidades y tres países, con diferentes experiencias investigativas, múltiples perfiles de desarrollo profesional, logramos integrarnos, que no significa por supuesto pensar igual, para, como abejas, tejer esta perfectible obra.

La tercera y última parte de la presente obra, contiene los «Resultados de investigación en el marco del proyecto: Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa universitaria».

El capítulo 7, «Acceso y permanencia universitaria», aborda el acceso y la permanencia en la educación superior cuya lectura privilegia el desarrollo de capacidades que propician la inclusión educativa universitaria; por tal motivo, inicia con la idea de inclusión educativa universitaria, seguido de un balance que hacen docentes y estudiantes que participaron en los talleres participativos, posteriormente precisa los procesos incluyentes, transformadores, comunitarios y participativos que habilitan el acceso y la permanencia en la educación superior como hallazgos del proceso de investigación; y finalmente detalla algunas propuestas para mejorar tanto el acceso como la permanencia desde el fortalecimiento de capacidades institucionales y profesionales.

En el capítulo 8: «Participación y tipo de vínculo en el goce de derechos de inclusión en las universidades», sus autores tratan temas esenciales para la comprensión teórica y práctica de la inclusión educativa en las universidades: los modos en que la comunidad universitaria participa en investigación, vinculación.

La participación política en la institución, el involucramiento, los tipos de relaciones y vínculos humanos que tienen lugar en el tránsito por el mundo universitario y la construcción de ciudadanía universitaria, entre otros.

El resultado que se expone en el capítulo 9: «Apropiación de la experiencia inclusiva y mecanismos institucionales para potenciar la inclusión educativa», es fruto de dos años de investigación, intercambios entre docentes y estudiantes de distintas instituciones universitarias, para la búsqueda de los mejores métodos, procederes y referentes teórico-metodológicos que permitan acercarnos a través de la apropiación de la experiencia inclusiva como la capacidad de aprender a incorporar nuevos conocimientos, habilidades y valores a la vida diaria, así como los mecanismos institucionales que puedan apoyar las distintas acciones y procedimientos que promuevan políticas, programas y proyectos que potencien la inclusión educativa universitaria.

En los últimos tiempos el concepto de inclusión educativa ha sufrido cambios que, a nuestro modo de ver, han ido de lo científico a lo no científico y viceversa, en dependencia del contexto en que se ha analizado, lo que ha acercado nuevos elementos a las políticas educativas, tales como categoría de calidad, equidad, acceso, diversidad, integración, participación, educación especial, formación de valores, situación de pobreza, enfoques de igualdad, mecanismos de acción, entre otros.

«La visión de la inclusión educativa universitaria con lentes de género» es el título dado por sus autores al capítulo 10 del libro, en el que son tratadas las relaciones de género como mediaciones de la inclusión educativa. En su contenido se dejan leer las pautas de socialización de género que predominan en la realidad de las personas que participaron en el estudio, y cómo estas influyen en el cumplimiento de los objetivos educacionales de docentes y estudiantes universitarios.

En el capítulo 11, «Los contextos familiar y comunitario de la inclusión educativa. ¿Interpelados críticamente por docentes y estudiantes universitarios?» sus autores(as) analizan las características del contexto familiar de estudiantes y docentes universitarios de las cinco universidades donde se desarrolló el estudio. Se particularizan aspectos relacionados con la estructura y funcionamiento familiar, así como la relación entre ellos y la inclusión educativa en las universidades. El capítulo cierra con una valoración acerca de cómo se piensan estas mediaciones por los actores universitarios, sujetos de la investigación.

«El trabajo colaborativo, abordaje y resolución de situaciones problemáticas para la inclusión educativa universitaria», es el título del capítulo 12, en el que se realiza la presentación de los resultados de la investigación, centrándose en las ideas fuerzas surgidas del procesamiento cualitativo y su análisis correlacional con la base teórica y el aporte de sus autores/as.

La colaboración en un mundo localmente globalizado que construye relaciones y espacios para una verdadera inclusión educativa en la educación superior.

Desconocimiento ante lo diferente, concientización sensible e intervención para la inclusión. Acuerdos para mejorar la inclusión educativa en los contextos comunitario, educativo y familiar. Condicionamientos e integración para la inclusión educativa. Análisis crítico de la discriminación oculta, y el respeto a la diferencia. Estimular el empoderamiento y conocernos para emanciparnos. Desafíos institucionales en las universidades. Propuestas de estrategias y políticas institucionales para las personas implicadas; entre otras, son las ideas fuerza que se desarrollan en este capítulo.

Ojalá este libro les resulte útil, es el objetivo de sus autores.

RAMÓN RIVERO PINO

Agosto, 2022

Bibliografía

- CEPAL. (2019). Nudos críticos del desarrollo social inclusivo en América Latina y el Caribe. Antecedentes para una agenda regional. Santiago de Chile: CEPAL.
- Colectivo de autores. (2020). Estudio de pertinencia de la Maestría Gestión Social y Desarrollo. Mención Desarrollo Local. UPSE.
- Consejo de Educación Superior (CES). (2013). Reglamento de Régimen Académico. RPC-SE13-No.051-2013. Quito. CES (2017).
- European Group for Research on Equity in Educational Systems EGREES (2005). Equity in European Educational Systems: A set of indicators. Lieja, Bélgica: European Commission Directorate General of Education and Culture.
- Fabara, Eduardo G. (s/f). La formación y el ejercicio de la docencia universitaria en Ecuador. Desafíos. En: file:///C:/Users/Asus/Downloads/1105-Texto%20del%20art%C3%ADculo-10709-1-10-20170904.html. Bajado de internet el 25/9/20 a las 9h50.
- Flores, Z. G. y Aballe, P.V. (2018). La urgente necesidad de capacitación y profesionalización del docente universitario. Revista *Estudios del Desarrollo*

- Social 6* (3), La Habana sep.-dic. 2018. En: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322018000300016
- Ocampo, J. C. (2018). Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador: El Caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 97-114, 2018 <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200007>. En: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n2/0718-7378-rlei-12-02-00097.pdf>
- Paz-Maldonado E., y Ilich Silva-Peña. (2021). Políticas de inclusión educativa: el desafío de las universidades públicas hondureñas. Universidad de los Lagos. En: <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n34/2011-0324-recs-34-71.pdf>
- Presidencia de la República (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449 de 20-oct-2008. Última modificación 13-jul-2011. Quito.
- Presidencia de la República (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial Suplemento 298 de 12-oct-2010. Quito.
- Ramírez, G, R (2016). Universidad urgente para una sociedad emancipada. René Ramirez G. (coordinador). En: <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/07/UNIVERSIDAD-URGENTE-PARA-UNA-SOCIEDAD-EMANCIPADA.pdf>. Bajado el 10/7/20 a las 8h03.

- Rivero Pino, R. (2019). Género, identidades de género y orientaciones sexuales. Sus condicionamientos sociales. UCLV. Santa Clara: Editorial Feijóo.
- _____. (2020). Informe final del curso Equidad, igualdad de oportunidades y atención a la diversidad. Vicerrectorado UPSE.
- Siavil, Varguillas C., et al. (2021). Experiencias en el proceso de inclusión educativa en la educación superior iberoamericana. *Revista de ciencias sociales y humanidades. CHAKIÑAN*. Página 191. En: file:///C:/Users/RYZEN%203/Downloads/12+EXPERIENCIAS+EN+EDUCACI%C3%93N+INCLUSIVA.pdf
- Saona Lozano, V. (2022). Percepciones de los docentes hacia la Inclusión Educativa en la Universidad de las Artes de Guayaquil. *Yachana*. Revista Científica. Página 76. En: <http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana/article/view/707/573>
- Sanango Jimenes, S., Silvana, J. y Gallegos Navas, M. de Jesús (2021). La cultura inclusiva en la universidad politécnica salesiana: una mirada desde los estudiantes. Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador. En: file:///C:/Users/RYZEN%203/Downloads/699-2543-1-PB.pdf
- Troya, F, M.P. (2016). En Ramírez, G. R. (2016). Universidad urgente para una sociedad emancipada. René Ramírez G. (coordinador). En: <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/07/UNIVERSIDAD-URGENTE-PARA-UNA-SOCIEDAD-EMANCIPADA.pdf>. Bajado el 10/7/20 a las 8h03.

PARTE I

REPENSANDO LA INCLUSIÓN EDUCATIVA
UNIVERSITARIA

Capítulo 1

EL CONTEXTO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

Autores

Vanessa Montenegro Hidalgo

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA

Mariano Fernández Ameghino

UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHE

Andrea Edith Volpatti

UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHE

Introducción

En América Latina y el Caribe se vive un escenario social donde la pobreza es parte constitutiva del nuevo modelo de crecimiento de la región, y donde el crecimiento económico no se traduce en desarrollo social, sino que, por el contrario, profundiza las diferencias y alimenta los procesos de exclusión social.

«La inclusión es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan el acceso, la permanencia, la participación y los logros de la discencia» (Unesco, 2017, p. 13), e implica actitudes de profundo respeto por las diferencias, responsabilidad y compromiso para convertirlas en oportunidades de desarrollo, participación y aprendizaje (Clavijo y Bautista, 2020, p. 114).

Una mayor inclusión en la educación superior contribuiría a reducir la desigualdad y a aumentar la cohesión social. A nivel mundial se afirma que el impacto de la pandemia ha sido «sistemático, profundo

y desproporcionado para la juventud» (OIT, 2020, p. 2), el 65 % de los jóvenes había disminuido el aprendizaje desde la pandemia, y uno de cada seis jóvenes que laboraba tuvo que abandonar su trabajo, escenarios que al conjugar fragilidades en la familia, el estudio, el trabajo y el menoscabo de la participación social afectó la salud mental de las juventudes con estados de ansiedad, estrés y depresión (OIT, 2020, p. 3).

La literatura desde un enfoque crítico enfatiza en la educación como derecho, en su efecto multiplicador para alcanzar el disfrute de todos los derechos y libertades individuales (Cardozo, 2013). Asimismo, desde los noventa predomina una visión tecnocrática y economicista de la educación que ha generado la medición bajo estándares educativos, el potencial para el desarrollo y la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo (Elias, 2021, p. 93), en una lógica de mercantilización y regulación del conocimiento (Saforcada et al., 2019, p. 133).

En ese debate, el Banco Mundial y la OCDE promulgan un concepto de calidad al servicio de la exclusión, de intereses capitalistas y competición (Rodríguez, 2021, p. 23). Analizar a las juventudes al interior de la universidad, plantea un terreno en disputa y una polifonía comprometida con los caminos desde la pedagogía para la liberación y la pluralidad (De Sousa, 2020, p. 205, 269).

Así se posiciona el cuidado como gran apuesta y proyecto social, «cuidar al otro es hacerle parte en la comunidad, generar esa membresía que da derecho a tener derechos» (Gluz, 2021, p. 17). Por tanto, es pe-

rentorio cumplir un rol relevante frente a las desigualdades. En Ecuador un 81,82 % de las organizaciones juveniles criticaron la des-gestión de la pandemia, presentando un elevado desacuerdo en las medidas gubernamentales, afirmando que no eran las juventudes quienes producían mayores riesgos, sino los medios de comunicación los que ponían el foco sobre ellas (Vásquez et al., 2021, p. 23 y 26).

El director de Unesco IESALC, Francesc Pedró (2022) manifestó que las diferencias no solo deben ser reconocidas y visibilizadas, sino convertidas en una ocasión para celebrar la diversidad humana. La participación inclusiva desde un enfoque multidimensional plantea que «todos deben formar parte, sentirse parte fundamental del sistema universitario y tomar parte».

Este capítulo parte de una premisa, la situación de crisis por la que atraviesa la educación superior en América Latina y el Caribe, y plantea grandes desafíos en pertinencia, calidad, inclusión y cantidad de aspectos más. En ningún momento este capítulo pretende ser exhaustivo, porque hablar de contexto de la Educación Superior en América Latina y el Caribe es un universo bastante grande; aquí se esbozan algunos puntos hilvanados desde otras historias no recabadas aquí, pero que sirven como impulso o invitación a quien está leyendo estas letras, a la reflexión consciente del quehacer universitario, y especialmente a asumir un ejercicio comprometido por una educación superior creadora, creativa, incluyente, diversa, emancipadora y divergente al *status quo*.

El objetivo de este capítulo es interpretar críticamente el contexto y la situación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, como un escenario deconstructivo de posibilidades, discusiones y campos de aplicación. Se tomaron como referencia algunos autores de la línea teórica decolonial y deconstructivista, que fueron inspiración para los talleres participativos con docentes, estudiantes y no docentes, se aplicó una metodología cualitativa desde un paradigma interpretativo, y las técnicas de investigación fueron la revisión bibliográfica y documental, sumado a la triangulación de fuentes.

El contenido a desarrollar se fundamenta en cuatro partes. La primera, una lectura desde lo hegemónico y reposicionando la Educación Superior como Derecho, centrando la discusión de la Educación Superior en el marco de la hegemonía neoliberal en el que existen disputas. La segunda parte, tendencias de las reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, haciendo una breve reconstrucción histórica y enfatizando en la experiencia argentina; la tercera, el escenario complejo de las políticas públicas de educación superior intentando hacer un balance de lo más actual retomando estudios recientes, y, por último, a manera de conclusión, se proponen los retos y desafíos de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Una lectura desde lo hegemónico y reposicionando la Educación Superior como derecho

La inclusión educativa aparece como un nuevo paradigma sobre antiguos pilares, en tal sentido, la Unesco (Unesco-BIE, 2007) la ubicó en el centro de sus lineamientos programáticos, entendiéndola como «el proceso de responder a las diversas necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reducir la exclusión dentro de la educación, realizar cambios en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular y educar a todos» (2007, p. 6).

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

Hasta la década de los ochenta, las instituciones de Educación Superior pública tenían autonomía institucional y académica, y predominio sobre la educación privada. A principios de los noventa, la globalización implicó para América Latina y el Caribe la aplicación de estrategias neoliberales y sustituir la política del

«Estado de Bienestar» por reducción de financiamiento a los servicios públicos y privatización de ellos.

América Latina y el Caribe ha vivido en las últimas décadas dos procesos simultáneos. Primero, una marcada expansión de matrícula que se ha triplicado desde los noventa, procesos de multiplicación institucional, apertura, crecimiento y diversificación de carreras, niveles y títulos. Segundo, una expansión en un contexto de hegemonía neoliberal que ha provocado ahogo financiero del sector público, precarización de las instituciones y de la calidad educativa. El mercado se puso en el centro influyendo en las políticas públicas educativas.

La regresión, el desfinanciamiento de los sistemas universitarios públicos y la primacía del mercado en la definición y orientación de la política pública han propiciado procesos de privatización y mercantilización de la educación superior y del conocimiento. Según la Unesco, América Latina y el Caribe es una de las regiones más privatizadas del mundo 55 % vs. 13 % de Europa. No obstante, algunos proyectos políticos en América Latina y el Caribe han sido o actualmente intentan ser contrapesos, ya que fortalecen la universidad pública y estimulan el desarrollo de la ciencia.

Sutiles cambios en el léxico sobre cuestiones educativas, bajo la influencia del Banco Mundial u organismos multilaterales con expertos, investigadores locales y personal ministerial muestran cómo, gradual y sostenidamente, el lenguaje pseudo-técnico de la economía reemplazó al discurso usado por la Unesco que se originaba en la fuente tradicional de las huma-

nidades. Asimismo, existe una preocupación por esta tendencia y por los peligros que ella entraña para los valores académicos centrales de la universidad (Borón, 2005, p. 12, De Sousa, 2005).

Afortunadamente, en los últimos años, aunque no todos los países pero sí la mayoría de América Latina y el Caribe establecen una disputa entre el programa neoliberal y la democratización de la educación superior (Saforcada et al., 2019).

«La educación es un multiplicador que aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales cuando el derecho a la educación está efectivamente garantizado» (Tomasevski, 2002, p. 10). La realización progresiva a lo largo del proceso de superación de las exclusiones se ha condensado en tres etapas fundamentales: Primero, la concesión del derecho a la educación a aquellos a los que se les ha denegado históricamente, o que siguen excluidos y se les confina a escuelas especiales. Segundo, abordar la segregación educativa y avanzar hacia la integración, implica la adaptación de los grupos admitidos a la escolarización disponible, independientemente de su lengua, religión, capacidad o discapacidad y versiones de la historia que les niegan su propia identidad.

Tercero, adaptación de la enseñanza a la diversidad de aspectos del derecho a la educación, sustituyendo el requisito previo de que los recién llegados se adapten a la escolarización disponible por la adaptación de la enseñanza al derecho igualitario de todos a la

educación y a los derechos paritarios en ese ámbito (Tomasevski, 2002).

Lo anterior, a diferencia de la visión neoliberal, en donde el mercado se entiende por oposición al Estado el objetivo es introducir la lógica del mercado —la competencia— en todos los ámbitos sociales; no solo en el económico o productivo, sino en la educación, la cultura, los servicios públicos o la propia experiencia vital (Aibar, 2014).

Los estudios universitarios se configuran así, como un conjunto de servicios cognitivos ofrecidos para formar una fuerza de trabajo especializada y sofisticada, capaz de aprovechar los mejores talentos del mundo, especialmente sensible a la demanda de capas con ciertos recursos de cualquier parte. La promoción de la lengua inglesa como idioma universal refuerza esa tendencia y permite que ciertas universidades, colocadas en la cúspide de la jerarquía, gocen de una posición de dominio a escala mundial, atrayendo estudiosos de cualquier parte del mundo (Galcerán, 2010, p. 20).

Por tanto, «al quebrarse el contrato social con el Estado y ser arrojadas a las fuerzas del mercado» las universidades públicas y privadas de América Latina comenzaron a transitar a la «mercadotecnia» como una alternativa para recuperar su debilitado financiamiento y buscar una nueva identidad» (Mollis, 2003, p. 9).

Derrida (2002) en este sentido alude a la Universidad como libertad académica o una libertad incondicional de cuestionamiento, en donde es necesario reflexionar en torno a un lugar sin condición o incondicional frente al poder y pueda constituirse en

un lugar de resistencia crítica, disidencia o una forma interrogativa del pensamiento (Derrida, 2002, p. 12). El principio de incondicionalidad Derrida lo denomina las Humanidades, que atraviesa las fronteras de las disciplinas y brinda un lugar preponderante al pensamiento filosófico (p. 21). En las humanidades se piensa la irreductibilidad de su afuera y su porvenir (p. 75).

En este sentido, la libertad académica demanda no solo un ambiente intelectual y político sin restricciones, sino también la capacidad de los académicos para explorar todos los aspectos de un asunto y su seriedad para explicar con ecuanimidad teorías que no son de determinado gusto (Borón, 2005). Así, la autonomía científica y pedagógica de la universidad se eleva con su espíritu crítico en la dependencia financiera del Estado (De Sousa, 2005, p. 15).

En consecuencia, la universidad se convierte en un terreno de disputa, despertando una universidad polifónica comprometida, donde son posibles los caminos de la pedagogía para la liberación, haciendo un tránsito de la universidad a la pluriversidad y subversidad (De Sousa, 2020, p. 205, 269).

Tendencias de las reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe

El origen de las reformas de educación superior en América Latina y el Caribe estuvo marcado por el movimiento reformista de Córdoba en 1918 en Argentina, cuyas banderas marcaron la lucha reformista por la

construcción de la autonomía universitaria, la importancia de lo público, la gratuidad y la cogestión, pues existían disputas entre la universidad y el gobierno al inicio y posteriormente entre la sociedad y el gobierno (Rama, 2005).

De estas trayectorias hace parte el decreto de gratuidad del presidente Perón en 1949, y los debates de los años sesenta acerca del rol de la universidad y la producción científica. A finales de los sesenta, la universidad se constituyó en una fuente de poder alternativo, contrahegemónico, contestatario y revolucionario donde hubo alianzas entre obreros y estudiantes, tras su lucha por la autonomía, el pensamiento libre y a la vez las intervenciones en las universidades (Brunner, 1990).

La dinámica universitaria coincidió con el modelo de la sustitución de importaciones (Tedesco, 2000). Y se da una aceleración de la competencia económica con la incorporación de la técnica y la tecnología a la actividad productiva (Tünnerman, 2004), transformando a la educación superior como un campo fructífero en la geopolítica global.

Como la realidad no es en blanco y negro y hay contrapesos, frente a la perspectiva democratizadora de la educación superior, con el rol de las agencias de cooperación internacional emerge un subsistema privado en los años sesenta que se mantiene hasta las reformas neoliberales dando lugar a la educación como servicio desregulado y abatiendo lo público, por ello se posicionan fuertemente los procesos de evaluación y políticas selectivas de financiamiento.

En Argentina, particularmente a partir de los años setenta, comienza una insistencia en garantizar la «igualdad de oportunidades», se rompe con el mandato de escuelas tradicionales y se fijan innovaciones tecnológicas en términos curriculares y pedagógicos. En los años noventa, en consonancia con las políticas neoliberales aplicadas en toda la región y con los cambios en la economía mundial que afectaron la economía en todas las escalas geográficas, se pone en la agenda la necesidad de una reforma educativa, por ello surge la Ley Federal de Educación, a partir de la cual se descentraliza el sistema educativo nacional, dando mayor centralidad a los ministerios provinciales y distritales. A comienzo del nuevo milenio, y atravesando prontamente una crisis económica y social que rompe los lazos sociales, se produce una mayor discusión de la calidad de la educación y los dispositivos de evaluación, recodificando el currículum con la idea de la competencia.

A comienzos del siglo XXI había un diseño incipiente y escasa institucionalización de la educación superior, el enfoque era la resolución de problemas; la caracterización y la teorización seguía siendo poco para la incidencia en la toma de decisiones y en las políticas públicas (Krotsch y Suasnásbar, 2002).

El marco normativo de Argentina prescribe que «la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado». A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en Argentina se observa en los primeros años del siglo XXI un incremento sostenido de la matrícula, la escuela

se transforma en el *lugar social*, y es la encargada de contener a los estudiantes en su conjunto, entre ellos a los de mayor vulnerabilidad social y económica, con el fin de construir un sentido compartido de comunidad, es decir, una institución inclusiva que integra la realidad social, la igualdad ciudadana y procesos democráticos (Misirlis, G., 2018,p. 48).

Actualmente en Argentina, y a más de una década de la ampliación de los años de la obligatoriedad de la escuela secundaria que permitió ampliar la «demanda social» para acceder a la Universidad, se fortaleció el enfoque de derechos en la esfera de las políticas educativas. Por otra parte, la ley de educación superior y la creación de nuevas universidades contribuyeron notablemente en Argentina a la inclusión educativa en las aulas de estudios superiores universitarios y terciarios.

En Argentina los estudiantes tienen la opción de elegir la realización de sus carreras universitarias de Gestión Pública o Privada, Institutos Universitarios e Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional o provincial. En una investigación realizada por Ibáñez y otros (2018), se afirma que entre 1990 y 2013 se reconocen dos oleadas de creación de universidades, la primera con la apertura de 32 instituciones entre 1985-1995, y la segunda con la creación de 13 instituciones en la década siguiente, de esta última nueve universidades públicas se ubicaron en el conurbano bonaerense (Ibáñez y otros, 2018).

El objetivo de la inauguración de estas universidades públicas fue una proyección nacional con la finalidad de formar profesionales; no obstante, este

proceso tuvo una expansión territorial que dotó a cada provincia o región de casas de altos estudios, universidades de gestión privada, institutos de educación superior, sedes o extensiones áulicas en ciudades próximas a los campus.

La promulgación de la Ley de Educación Superior de 1995, produjo cambios importantes con la creación de nuevas instituciones, la conformación de organismos de gestión, de evaluación y acreditación. Además del reconocimiento de la educación superior como un bien público y el crecimiento de los fondos orientado a la oferta y a la demanda (Morresi y otros, 2017).

En los diferentes países de América Latina y el Caribe se pueden observar similitudes en términos normativos, aunque el diálogo con las normas legales que emergen de organismos internacionales, así como también las comisiones, bancos u organismos no gubernamentales, van configurando un difícil entramado de decisiones en materia de política educativa, que deviene consecuencia de las particularidades locales de los países de la región.

América Latina y el Caribe es una de las regiones que más ha avanzado en la tasa bruta de matriculación en Educación Superior, que según la Unesco-IESALC ha transitado de un 23 % a un 52 % en 2018, reflejando un aumento en el acceso de las mujeres a la educación superior, tendencia de los últimos 20 años. El 96 % de la matrícula de estudiantes de educación superior está distribuida en los 8 países de la región: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, México, Perú y Venezuela,

algunos de ellos los más poblados de la región; ellos y los demás requieren la relación entre lo público y lo privado, transformar las lógicas de mercantilización y privatización de la Educación Superior y considerarla como derecho para todos y todas (Batthyay, 2021).

El cambio político latinoamericano a inicio del siglo XXI contó con gobiernos progresistas en muchos países, y esto hizo que la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2008 se apartara de las concepciones hegemónicas que venían imperando y, por el contrario, promulgara una educación superior considerada como derecho, bien público y social.

Además, dicha Conferencia enfrentó las concepciones mercantilistas de la internacionalización universitaria, y fortaleció una lógica solidaria, endógena o cooperativa, con integración regional, sinergias que sirvieron para la CRES 2018 en el debate de los principales logros y desafíos de los últimos 10 años (Caregnato et al., 2020). Esto en Argentina, tras un proceso de democratización, permite crear las universidades de cercanía que privilegian a población en situación de vulnerabilidad en distintos municipios del Gran Buenos Aires.

Las universidades a nivel mundial, y especialmente en América Latina y el Caribe, estuvieron orientadas a la satisfacción de una demanda creciente. Transformaciones como contrarreformas y no reformas necesarias que fortalezcan la universidad pública. (Mollis, 2003, p. 11). Además de una diversificación de las instituciones de Educación Superior (institutos, ciclos cortos, títulos intermedios), así como la diversificación de

las fuentes de financiamiento (matrículas, ventas de servicios).

Sumado a las alianzas estratégicas entre agencias internacionales y autoridades gubernamentales, corporaciones y sector privado. Esto conduce a fuertes procesos de privatización de carácter mercantil con ofertas educativas no controladas por los órganos representativos del interés público, presencia de nuevos proveedores y procesos de evaluación, acreditación y certificación de programas.

Las reformas académicas entraron en la lógica mercantil de acortar las carreras, generar los grados intermedios, proponer planes de estudios flexibles con la modalidad de créditos, importación de modelos educativos basados en «la adquisición de competencias profesionales» desde otros países y, a la vez, impulsar políticas de diferenciación de los profesores mediante incentivos, según indicadores de productividad. El predominio de las TIC, la enseñanza a distancia (universidad virtual), la tutoría remota, la certificación del conocimiento y de habilidades y el reciclaje de capacidades no se queda atrás y se pueden convertir en elementos innovadores si primero se tiene claridad en el enfoque de derechos y de bien público que representa la educación superior.

El componente institucional de la Educación Superior a nivel país es fundamental, unos países con Viceministerio de Educación Superior que tienen la responsabilidad del diseño y la implementación de políticas y estrategias, otros países a modo de Secretarías o Subsecretaría de Educación Superior encargada de

las políticas, programas, internacionalización y cualificación continua de la educación superior, y finalmente otros con un menor nivel organizativo como las Direcciones Generales. Sería importante que los países puedan apalancar institucionalmente las dependencias encargadas de la educación superior para promover los criterios de inclusión, así como cada vez mejorar las destinaciones presupuestales y que la educación superior no sea subsidiaria en las políticas sociales.

Como un punto clave para continuar con el análisis de las reformas o las posibles reformas de la educación superior que se vislumbren en América Latina y el Caribe, se ha propuesto la siguiente tabla, especificando las leyes de Educación Superior por país.

Tabla 1. *Leyes generales de educación y leyes de educación superior en países de América Latina y el Caribe*

País	Ley General de Educación	Ley de Educación Superior
Argentina	Ley de Educación Nacional (2006)	Ley 24.521 de 1995
Bolivia	Ley de la Educación «Avelino Siñani-Elizardo Pérez» (2010)	La Ley del CONAES 3009 (2005 y 2010)
Brasil	Lei de Diretrizes e Bases de Educação 9394 (1996)	Ley 5540 (1968)
Colombia	Ley General de Educación 115 (1994)	Ley 30, organiza el servicio público de la Educación Superior (1992). (Leyes complementarias 2002 y 2008).

Costa Rica	Ley fundamental de Educación (1957) (modificaciones 1992 y 1996)	Ley 8256, reconoce el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación superior (2002)
Cuba	Ley de Nacionalización general y gratuita de la enseñanza (1961)	Ley 1307 de las instituciones de Educación Superior (1976) (modificación 2018)
Chile	Ley General de Educación (2009)	Ley 21091 sobre Educación Superior (2018)
Ecuador	Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012)	Ley Orgánica de Educación Superior, LOES (2010) (modificada 2018)
El Salvador	Ley General de Educación (1996)	Ley de Educación Superior. Decreto 522 (1995) Decreto 468 (2004)
Guatemala	Ley de Educación Nacional (1991)	Ley Orgánica de la Universidad de San Carlos de Guatemala (1947)
Honduras	Ley fundamental de Educación (2011)	Ley de Educación Superior (1989)
México	Ley General de Educación (1993). Con reformas (última en 2014)	Ley General de Educación (2021)
Nicaragua	Ley General de Educación (2006)	Ley 89-Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior (1990)

Panamá	Ley Orgánica de Educación (1995/1943)	Ley 24 - Ley Orgánica de la Universidad de Panamá (2005)
Paraguay	Ley General de Educación (1998)	Ley 4995 - Ley de Educación Superior (2013)
Perú	Ley General de Educación (2003)	Ley 30220 - Ley Universitaria (2014)
República Dominicana	Ley General de Educación (1997)	Ley 139 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2001)
Uruguay	Ley General de Educación (2009)	Ley Orgánica Universitaria. Ley 12549 (1958) con varios Decretos Leyes complementarios.
Venezuela	Ley Orgánica de Educación (2009)	Ley de Universidades (1970). Con varios reglamentos y decretos (1995, 2003, 2005)

Fuente: Adaptado y de IIPE Unesco (2015).

Por último, cabe mencionar que han sido 23 países de la región los que adoptaron a mediados de 2019 el Convenio de Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe, lo cual será vinculante una vez que los países ratifiquen el Convenio, acción que compromete a los países latinoamericanos a adoptar medidas necesarias para reconocer los estudios, títulos y diplomas de los

países de la región como una política que favorece la movilidad académica en la misma, promoviendo la cooperación intrarregional y fortaleciendo el derecho a la educación y la inclusión.

El escenario complejo de las políticas públicas de educación superior

En México el Consejo de Especialistas para la Educación, expresa que el principal problema de la región latinoamericana es la desigualdad, y que la escuela no solo sigue siendo incapaz de contrarrestar el peso de las condiciones culturales y económicas de los estudiantes, sino que continúa contribuyendo a acentuarla. «Los diseñadores de las políticas públicas contra la pobreza tienen en mente reducir la desigualdad y no suprimirla [...] tratan a la justicia como si fuera un objetivo y a la equidad como si fuera una variable que admitiera grados, lo cual supone distintos niveles de inequidad» (Rodríguez, 2006, p. 6).

Lo anterior deja entrever que en el desarrollo de políticas públicas, si no está presidido de enfoques de avanzada, es decir, humanos, justos, equitativos, sostenibles, autónomos y libertarios, etc., la desigualdad no es considerada como un asunto de justicia o como una urgente problemática a resolver, sino como un juego de pesos y contrapesos fundamentados en datos, grados y niveles que desconocen los procesos históricos de luchas sociales y se reducen a operaciones mentales de pobre condición moral.

Por consiguiente, es necesaria la transformación de la gestión del sistema porque aquello procura el mejoramiento de la calidad con equidad educativa. Hasta los años setenta, la escuela era deducida como una celdilla sin legitimidad ni cultura propia. En los años ochenta, se aboca a la pretensión de las reformas educativas desde las escuelas de pensamiento que se transforman, se deforman y reforman, y hoy es necesaria una ola internacional orientada en la mejora y el rescate de la educación superior.

En la actualidad, América Latina y el Caribe a nivel local y regional asiste a una época de políticas públicas neoliberales, en la que la centralidad del derecho a la educación comienza a ser desplazada de la agenda educativa y muta hacia la ideología del mérito y el determinismo biológico, para legitimar procesos de apropiación desigual del conocimiento (Krichesky, 2018, p. 64).

Según Krichesky (2018), las políticas públicas están orientadas a la ampliación de la obligatoriedad, y con ello la inclusión reaparece como tendencia regional, asociada al derecho a la educación y a una visión normativa y/o regulatoria amparada en declaraciones y convenciones internacionales, así como legislaciones nacionales.

La desigualdad se estructura desde una cultura del privilegio y el desbalance de una matriz productiva (CEPAL/UNFPA, 2020). En este sentido, la interseccionalidad es fundamental para analizar las políticas públicas de inclusión en la educación superior en

América Latina, cruzando distintos criterios como el nivel socioeconómico, la exposición a una mayor situación de vulnerabilidad, el lugar de procedencia especialmente territorios rurales, el ser parte de grupos de atención prioritaria como mujeres, población LGT-BIQ+, pueblos étnicos, o población en situación de discapacidad, entre otras condiciones (Unesco, 2019; Valenzuela y Yáñez, 2022).

Llevar la mirada a las políticas públicas es evidencia de la toma de decisiones, el posicionamiento en la agenda política de los países y cómo se piensa la educación superior respecto a las problemáticas más sentidas, bajo el ideario de priorizar el bienestar común y brindando respuestas a las situaciones de vulnerabilidad social (Lobelle, 2017).

En la mayoría de los países de América Latina y el Caribe existen leyes y normativas de inclusión en la educación superior, sin embargo, estas no se ven reflejadas en las políticas públicas; al contrario, existe un desbalance y un déficit de estas en la región. Un punto crítico y reflexivo es que la mayoría de las políticas garantizan el acceso, pero no la permanencia, por lo que es indispensable avanzar hacia el diseño y la implementación de políticas con enfoques integrales (Corbetta y otros, 2018). Así mismo, las políticas de inclusión no hacen aprehensión real del criterio de interseccionalidad al encontrarse segmentadas por enfoques diferenciales, lo cual se convierte en un reto a incorporar.

De acuerdo con el estudio más reciente realizado por Valenzuela y Yáñez (2022), es necesario hacer una

lectura crítica de las políticas de inclusión de educación superior en países de América Latina, donde predomina un énfasis de medidas financieras como la entrega de becas, apoyos monetarios o créditos, bajo el cumplimiento de escasos ingresos, nacionalidad del mismo país que otorga la beca, excelencia académica, entre otros. En los países de la región se habla de medidas no financieras, hasta su misma nominación queda supeditada a la primera, y básicamente incluyen programas de cuotas en los cupos de admisión para grupos priorizados.

Los quince países de América Latina que fueron estudiados son Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Jamaica, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, países que cuentan con estrategias para atender la vulnerabilidad socioeconómica con políticas de gratuidad no generalizada, en el caso de becas y/o créditos (Valenzuela y Yáñez, 2022).

En Argentina, Bolivia, Brasil, Ecuador y Paraguay, la educación superior en entidades públicas es gratuita, aspecto que reduce las barreras de acceso. Brasil brinda créditos para estudiar en entidades privadas. Colombia cuenta con instrumento de apoyo financiero con base en créditos (ICETEX) que permite el acceso a la educación superior, no obstante, las condiciones crediticias para muchas familias se vuelven complejas e insostenibles. Chile, Costa Rica y Perú brindan créditos para estudiar en instituciones públicas y privadas. Chile desde 2010 otorga gratuidad al 60 % del estudiantado

proveniente de familias de menores ingresos económicos (Valenzuela y Yáñez, 2022).

Desde el enfoque de género, hay políticas de inclusión de educación superior que promueven la participación solo de las mujeres. Argentina, por su parte, ha incluido la identidad de género y la diversidad sexual desde 2020 en las becas PROGRESAR, especialmente a travestis y trans. Ecuador y Panamá priorizan a madres solteras, madres adolescentes o víctimas de violencia de género. México prioriza a madres jefas de familia, y Perú promueve la participación de las mujeres en carreras STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas en las siglas en inglés). Esto revela en la región la sistemática exclusión de la población LGTBIQ+ (Valenzuela y Yáñez, 2022).

Desde el enfoque territorial, Chile tiene siete políticas de tipo financiero con las que otorga becas a estudiantes de zonas geográficas alejadas. Colombia, desde el año 2003 implementó los Centros Regionales de Educación Superior (CERES), pero tras los años se ha reducido el apoyo financiero del gobierno nacional, y, por ende, la cobertura y el acceso.

Desde el enfoque étnico-racial son nueve países, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Paraguay y Perú, los que tienen 17 iniciativas enfocadas a la inclusión financiera con becas, 16 priorizan a pueblos indígenas, siete incluyen a afrodescendientes. Uruguay tiene un enfoque integral que va más allá de lo financiero para población afrodescendiente, así como Brasil, Colombia, Ecuador y México. Sin embargo, no se encontraron programas específicos

de grupos en condiciones de alta vulnerabilidad, por ejemplo, población víctima de conflicto o población migrante.

Desde el enfoque de discapacidad, otros nueve países, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Panamá y Paraguay, tienen políticas financieras y no financieras para población con discapacidad. Existen tres programas para personas con escasos recursos y personas con situación de discapacidad, estos son: en Bolivia, la Beca Social Necesidades Educativas Especiales; en Brasil, el Programa Universidad para Todos (ProUni), y en Colombia, el Crédito para comunidades con protección constitucional con auxilio de mantención y aranceles del programa de estudio.

En Brasil, Chile, Colombia y El Salvador se ofrece ayuda técnica a la población con discapacidad para las pruebas de ingreso. Y existen cuatro programas de becas de financiación parcial de mantención para personas en situaciones de vulnerabilidad y discapacidad en Bolivia, Ecuador, Chile y Panamá. Las políticas públicas que incluyen a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad son medidas financieras, becas que cubren aranceles y mantención para estudiantes de bajos ingresos, indígenas o afrodescendientes, de sectores rurales o territorios alejados, mujeres y personas en situación de discapacidad (Salmi y D'Addio, 2020).

En cuanto a las llamadas medidas no financieras de inclusión socioeconómica, Argentina tiene el Programa de Articulación y Cooperación Educativa Nexos; en Brasil está el Programa de Cuotas de las Universidades e Instituciones de Enseñanza Técnica y Media Federa-

les; y en Chile el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) para estudiantes de familias con bajos ingresos y haber cursado la secundaria en una institución pública (Carneiro y Bridi, 2020 citado por Valenzuela y Yáñez 2022).

No obstante, las becas para pagar el arancel de la carrera no son suficientes para asegurar la terminación de los estudios, por tanto, es necesario incorporar medidas integrales como propedéuticos, mentorías, tutorías, nivelación de estudios, entre otras, pues hay que tener en cuenta que el estudiantado que proviene de familias de bajos ingresos económicos es el que tiene menos probabilidades de terminar su carrera universitaria (Zhou, 2019).

Como resultado de esto, es necesario continuar con la iniciativa de reformas educativas, ubicando a la comunidad universitaria en el centro de la acción educativa, resignificando el rol de la docencia como acompañante de trayectorias. No se puede dejar de mencionar que la escuela ha sido y continúa siendo probablemente escenario de discursos y prácticas, creencias e imágenes acerca de procesos de desigualdad que esta legitima a través de discursos de «neodarwinismo social» o en términos de Kaplan «una lógica del mercado que se impone sobre los bienes simbólicos, asume que los éxitos y fracasos sociales son exclusivamente producto de competencias y estrategias individuales o familiares, justificando así los privilegios» (Kaplan, 2012, p. 78). En este sentido, es fundamental impulsar a la educación desde su rol transformador, donde la comunidad universitaria pueda «pensar a la escuela como un espacio

de lo posible» (Kaplan, 2014, p. 82), una escuela capaz de cambiar destinos aparentemente inevitables.

Retos y desafíos de la Educación Superior en América Latina y el Caribe

Este apartado hará las veces de conclusiones sin tener la pretensión de establecer un cierre sino, por el contrario, habilitará la posibilidad de plantear caminos promisorios de continuidad en la inclusión educativa universitaria.

La educación superior en América Latina y el Caribe plantea hoy una lectura crítica frente a los procesos de internacionalización de la educación superior, con el objetivo de cualificar una «educación superior transfronteriza» (López, 2008) que permita reconceptualizar e impregnar de humanidad, de sensibilidad social y de conocimiento pertinente el carácter competitivo que ha influido a la educación superior. Y con fuerza potencializar el compromiso y el sentido de lo público en las sociedades y comunidades en la que está inserta, y, de esta manera, reestablecer el eslabón entre la educación y el desarrollo.

Además, coadyuvar a la re-institucionalización de la universidad en la idea de acceso «igual para todos», donde se hace urgente reposicionar la dimensión ética como semillero de formación junto a la familia, la escuela y la comunidad, para complementar y acompañar no solo el acceso, sino las garantías de permanencia en la educación superior y que, a la vez, esa dimensión humana sea el núcleo del desarrollo y las capacidades técnicas, científicas, tecnológicas y políticas. Para ello,

es necesario promover los valores de una cultura de paz, una democratización de la educación superior en los territorios; propiciar la equidad, la solidaridad, y la justicia social que fortalecerá las identidades culturales y la diversidad.

La universidad debe ser un centro de pensamiento crítico con una mirada autocrítica institucional, local y regional adicional a una capacidad proyectiva y prospectiva para concebir posibles alternativas y escenarios de futuro. Preservar la integridad de la universidad implica que la comunidad académica se comprometa y se involucre con la misma. Contar con planes, programas y currículos innovadores que respondan a una formación amplia y permanente que establezca el vínculo con la realidad social y el mundo del trabajo, reduciendo el perfil estrecho de la educación hacia las necesidades inmediatas productivistas.

Las universidades deben fomentar políticas de asociación con organizaciones y redes de Educación Superior, para gestar procesos de aprendizaje experienciales e institucionales, y poder fortalecer las capacidades, las cualidades y las calidades humanas y profesionales.

Se debe avanzar en el equilibrio o la armonización de lo individual y lo colectivo y no la prevalencia de uno sobre otro. Que el desplazamiento de los lazos solidarios a causa de los hábitos competitivos en sociedades que se cuarteán, carentes de cohesión social donde ha dejado de existir «un nosotros» y se ha cambiado por un «los otros», se reemplace por aquella política del amor, el fortalecimiento de los lazos humanos y la dignidad como costumbre.

Es perentorio superar la dualidad de un «Estado visible, pero invisible», es decir, un Estado que está, pero cuyas acciones son insuficientes, un Estado en retirada o una inercia institucional, que intenta reducir la brecha con programas compensatorios y que muchas veces se convierten en «paños de agua tibia» acentuando el deterioro y la crisis de las instituciones públicas. Es necesario promover un cambio en las perspectivas y las expectativas que tiene el Estado respecto a la contribución de la educación superior y los procesos de inclusión.

El sentido de la inclusión y la equidad implica generar igualdad en el acceso, condiciones sociales, económicas y culturales para que la población no deserte del sistema educativo, sino que encuentre los medios de superación y de aprendizaje, y se logre la tan anhelada igualdad en la realización social.

Los problemas de equidad social requieren de articulación entre los escenarios sociales y las políticas, donde lo local adquiere centralidad e implica procesos territorializados, procurando estrategias institucionales y pedagógicas que permitan un mayor reconocimiento de las subjetividades, una integración social y un bienestar común.

Pensar la inclusión educativa en términos de justicia educativa, lleva a recordar a Hegel, en la dialéctica del amo y el esclavo donde habla de la «relación de espejo», como una mediación indispensable para poder saber quiénes somos y de qué somos capaces, por lo cual un sujeto solo puede ser confirmado como un ser libre y activo por el otro, solo si este también

confirma al otro como tal, concluyendo que sin estos lazos sociales igualitarios es imposible desarrollarse, que estos lazos sociales implican reconocer y respetar al otro y eso es inclusión.

Lo justo en términos institucionales es invitar al encuentro y al reingreso de aquellas personas con derechos vulnerados, por una variedad de problemáticas sociales, para quienes en tanto exista una relación de espejo, en términos de lo individual y colectivo, será posible la solidaridad social, entendida como el reconocimiento de los individuos, sujetos de derechos, en función de su aporte social producto de sus capacidades.

Bibliografía

- Batthyay, K. (2021). ¿Cuál es la importancia de la educación superior en América Latina y el Caribe? Argentina: Clacso.
- Borón, A. (2005). La libertad académica en tiempos neoliberales. Un repaso de América Latina. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO. <https://bit.ly/3obgoQI>
- Brunner, J. J. (1990). Educación Superior en AL: cambios y desafíos. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Carneiro, L. y F. Bridi (2020). «Políticas públicas de enseñanza superior en Brasil: una mirada sobre el acceso y la inclusión social», *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, 15(1), 146-158. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras.

- Cardozo, G. (2013). La educación superior universitaria ¿un derecho humano? X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <http://www.academica.org/000-038/129>
- Caregnato, C., Santin, D., Del Valle, D. y Takayanagui, A. (2020). Educación superior y universidad en América Latina: perspectivas temáticas para debates e investigaciones. *Estudios Pedagógicos*, 101(259), 670-690, <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i259.4610>.
- CEPAL/UNFPA. (2020). «Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión», Documentos de Proyectos. Santiago: Publicación de las Naciones Unidas.
- Corbetta, S. y otros (2018), «Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y Desafíos». Documento de Proyectos (LC/TS.2018/98), Santiago.
- Ibañez, M., Arnaudo, M. F., y Morresi, Silvia. (2018). ¿Las Nuevas Universidades Nacionales colaboran en el proceso de inclusión educativa? *Realidad Económica* 47 (320). 73-97.
- IPE Unesco (2015). Las Leyes Generales de Educación en América Latina. El derecho como proyecto político. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación y AECID.

- Kaplan, C. (2012). Desigualdad, fracaso, exclusión. Capítulo 6. Argentina: Noveduc.
- Krichesky. (2018). (comp.). Derecho a la Educación y Pedagogías: Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI. CABA: UNIPE.
- Krotsch, P., Suasnábar, C. (2020). Los estudios sobre la educación superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. *Pensamiento Universitario*, Buenos Aires, 10 (10), 35-54.
- Lobelle, G. (2017), «Políticas públicas sociales: apuntes y reflexiones», *Itinerarios de Investigación*. ARCIC 6 (14), La Habana, sept.-dic. 2017.
- López, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação (Campinas)* 13 (2), 267-291 <https://bit.ly/3SA1uAs>
- López, N. (2007). Equidad Educativa y desigualdad Social, una «Crisis de cohesión social».
- Misiriles, G. (2018). Escuela y conocimiento una política para la democratización real de la educación. en Krichesky (comp.) *Derecho a la Educación y Pedagogías: Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI*. CABA: UNIPE.
- Mollis, M. (2003). (Comp.). Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o Alteradas? La Cosmética del Poder Financiero. Grupo de Trabajo Universidad y sociedad. CLACSO. <https://bit.ly/3p9TfNK>

- Rama, C. (2005). La Política de Educación Superior en América Latina y el Caribe. *Revista de la Educación Superior*. XXXIV 2 (134), 47- 62
- Rodríguez, P. (2006). El programa de gobierno en México: Ideas de Cambio, transformación, reforma e innovación. La quimera del cambio. México.
- Salmi, J. y A. D'Addio (2020). «Policies for achieving inclusion in higher education», *Policy Reviews in Higher Education*.
- Saforcada et al. (2019). Internacional de la Educación para América Latina (IEAL). <https://bit.ly/3SAA-P6P>
- Tedesco, J. C. (2000). Educar en la sociedad del conocimiento, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tünnerman, C. (2004). «Autonomía universitaria en un mundo globalizado», en *Autonomía universitaria*, Bogotá: ASCUN.
- Unesco. (2019). «Educación Inclusiva e Interseccional a lo largo de la vida, para que nadie se quede atrás». Documento de Referencia. Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, Todas y Todos los Estudiantes Cuentan.
- 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. Documentos de Proyectos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Disponible en: <https://bit.ly/3vKYVSg>

- Zhou, X. (2019). «Equalization or Selection? Reassessing the «Meritocratic Power» of a College Degree in Intergenerational Income Mobility», *American Sociological Review*, 84(3), 459-485.
- Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Cuadernos pedagógicos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. <https://bit.ly/2ZKqvm6>

Capítulo 2

CLAVES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA UNIVERSITARIA

Autora

Martha Liliana Arciniegas Sigüenza

UNIVERSIDAD DEL AZUAY

La educación cumple con una función social importante por la posibilidad de encuentro que existe entre varias personas y por las relaciones que se generan entre las mismas. En esos encuentros, la presencia de la alteridad es la que permite que se desarrollen los procesos educativos, los mismos que requieren fundamentarse en el respeto hacia las diferentes formas de pensar, sentir, ser y vivir; sin embargo, si las diferencias que caracterizan la condición humana son entendidas como mejores o peores, crean relaciones de poder que alteran el aprendizaje, y en consecuencia rompen la dialogicidad y la posibilidad de reconocimiento del otro. Por lo tanto, para repensar la educación inclusiva universitaria es necesario reflexionar sobre las ideas y conocimientos que se han generado al respecto, para situarlas en una nueva matriz epistemológica que parta del hecho de que no existen personas iguales y diferentes, sino múltiples singularidades que deben considerarse en la práctica educativa y en los procesos sociales.

Si bien las instituciones educativas en su origen debían cumplir con ciertos propósitos que permitían

que se mantuviera el ordenamiento y el control de la sociedad, hoy en día tienen también como responsabilidad una función social por el simple hecho de posibilitar el encuentro entre personas, la misma que en algunas ocasiones pasa desapercibida por priorizar tareas tradicionalmente encomendadas como el disciplinamiento, la uniformidad y la transmisión; por lo tanto, para que no se disuelvan estas intenciones, es necesario quedarse en silencio pero con la idea de un sujeto en el que puede estar presente una diferencia específica interpretada como una marca de identidad que determina un modo de ser y hacer, es más, se impone un orden que se relaciona con un desvío de la norma y con la representación de un otro sometido a la anormalidad y a un discurso pensado bajo el imperio de lo idéntico o lo opuesto, lo cual configura identidades estratificadas desde una mirada esencialista que hace que se considere a los individuos como masa moldeable sin humanidad (Galazzi, 2017).

El punto de partida para este capítulo es el análisis de la idea que se tiene del otro, de ese otro que generalmente recae en el rol del estudiante, con quien constantemente se produce un encuentro, el mismo que puede estar cargado o no de una serie de connotaciones en función a la idea que se tenga del mismo; en este sentido, una relación se desarrolla en doble dirección, por un lado, a través de las reacciones emotivas y afectivas que acompañan al proceso cognoscitivo, por otro, por el accionar propio del ser humano, de acuerdo con el cual se producen actitudes; de esta manera, se generan reacciones como la alegría o el enojo, pero también

actitudes de receptividad o rechazo (Theodosiadis, 2007). La alteridad entonces puede estar caracterizada por aspectos positivos y negativos por el simple hecho de ser algo que se opone al ego; podría entonces entenderse como una diferencia exterior, producto de una reflexión subjetiva que permite comprender la existencia de un no-yo atrayente e interesante o, por el contrario, un opuesto con cualidades de negación que se establece acompañado de actitudes hostiles por ser considerado extraño o raro; en consecuencia, el tú entra en relación práctica con el otro problematizando tanto construcciones de alteridad como de identidad.

Para Heidegger (citado en Gambra, 1996) es importante un análisis epistemológico del yo no como un sujeto aislado, ya que la aparición del conocimiento del otro surge desde la posición que asuma el yo siempre en relación. Por lo tanto, una identidad nunca es dada o recibida, como plantea Derrida (1994) citado en Constante (2006), es como un proceso fantasmático del cual surge el yo a quien se le atribuye una identidad integrada y coherente; por lo tanto, las identidades no son estáticas, sino que se van transformando en el transcurso de la historia, su creación implica el establecimiento de una diferencia como condición previa, es decir, la percepción de otra cosa que constituirá su exterior, lo que permite llegar a la creación de una identidad colectiva o de un nosotros a través de la demarcación de un ellos, cuya relación puede convertirlos en amigos o enemigos, dependiendo de si el otro, considerado hasta el momento diferente, es percibido como una amenaza; a partir de este momento, cualquier

forma que adopte la relación nosotros-ellos, pasa a ser política; en consecuencia, toda identidad es relacional y se define en función de la diferencia.

Se podría entonces comprender la alteridad como el descubrimiento que el yo hace del otro, o como el principio filosófico de alternar la propia perspectiva por la del otro, asumiendo un punto de vista o ideología distinta de la de uno (Levinas, 1975); empleando los aportes de Dussel (1995), es saber pensar el mundo desde la exterioridad del otro, es entender que «el otro» es distinto, y no que «lo otro» es opuesto a «lo mismo», es decir, hay una exterioridad que no puede ser burlada o absorbida para no producir una reducción a la nada en un proceso de dominación en el cual se irrespeta e instrumentaliza al otro como cosa o ente, y no como libertad.

Para Larrosa (2016), el principio de alteridad hace referencia a otra cosa que no soy yo y son las experiencias las que van conformando lo que uno es, una forma humana singular que es a la vez una ética, es decir un modo de conducirse, y una estética o un estilo. El tú lleva siempre consigo un interés, un acercamiento, un ir-hacia, es decir, una relación con el otro, pero ese deseo no tiene sentido si ese otro no es un sujeto que se revela en un movimiento similar; en consecuencia, la construcción de la alteridad puede comprenderse como lo diferente u opuesto, en el segundo caso genera una interpretación de lo distinto que se fundamenta en las características de un otro que asume una imagen en negativo (Theodosiadis, 2007); lo cual podría ocultar relaciones desiguales de poder que hacen que el otro

sea asumido como substancia, gobernando la alteridad al definir quiénes son, cómo deben educarse y cómo deben relacionarse; lo que le convierte en un proyecto educativo de otrerización reducido a un ordenamiento de lo social a través de clasificaciones que hacen que la diferencia sea articulada a formas de gobierno que sostienen, reproducen y legitiman la desigualdad. (Rojas, 2011).

El otro es el espacio intersubjetivo trazado por el yo responsable (Levinas, 2005), no es la analogía del mismo lo que conduce al otro; tampoco su relación es una conceptualización que reduce el otro al mismo, el otro no es un yo situado en la otra orilla; el yo recobra su identidad a través de todo lo que le acontece; en consecuencia, yo, tú, no son individuos de un concepto común; los objetos usuales, los alimentos, el mismo mundo que habitamos, son otros en relación con nosotros, somos el mismo y el otro en conjunción, no en adición o sobreposición; en este sentido, el saber o la teoría significa una relación con el ser, es decir, el ser cognoscente se manifiesta al ser conocido respetando su alteridad y sin marcarlo con esta relación de conocimiento; el otro no puede ser reducido a mis pensamientos y a mis posesiones, de hecho ese cuestionamiento a mi espontaneidad por la presencia del otro se le conoce como ética; en consecuencia, la reducción de lo otro por medio de la inteligencia del ser hace que se lo lleve a la nada quitándole su alteridad (Levinas, 2002).

En el proceso de encuentro con el otro hay una idealización hacia características tales como ser blanco,

rico, heterosexual, sano, poderoso y capaz de hacer lo que sea para ubicarse temporal y espacialmente dentro, pero no en los bordes o del centro hacia abajo en el espacio social porque allí estarán quienes es mejor no mirar o mirar y cosificar; es así que en el encuentro con la mirada del blanco el otro descubre la negrura; o que el lugar de la mujer no es responsabilidad del hombre, sino de su naturaleza porque algo le falta; o que en la discapacidad no hay esos cuerpos tallados en procesos históricos con las jerarquías impuestas por el cincel de la normalidad; representando de esta manera la mirada doble del cuerpo abyecto, es decir, de ser examinado y autoexaminarse bajo la mirada del otro, lo cual refleja la existencia de un sistema de relaciones conformado desde una matriz que articula poder, saber, ser y vivir, provocando discriminación, borramiento de las historicidades, resistencias y modos de opresión (Rodríguez, 2014).

Desde este punto de vista, si la reinención del otro continúa relacionándose con la fuente del mal o con el origen del problema, se producen cambios de nombres tales como deficientes, con necesidades educativas específicas, capacidades diferentes, discapacitados; pero no nuevas miradas en relación con quién es el otro y cómo debe ser el tipo de relaciones que se construyan en torno a la alteridad. El simple hecho de apuntar a los diferentes genera la disminución del otro, haciendo que los procesos de exclusión e inclusión sean muy parecidos; por lo tanto, no se trata de caracterizar mejor la diversidad, sino de comprender que las diferencias nos constituyen como seres humanos, no se puede generar

ninguna relación o condición de aceptabilidad acerca de lo otro y de los otros, sino cambios para otorgar sentidos y sensibilidades a quienes son parte de un proceso de convivencia y relación (Skliar, 2005).

Lo común en el contexto educativo y social ha sido someter a las diferencias a lo biológico, lo que ha llevado a pensar que existen dos grupos de seres humanos, los que tienen deficiencias y los que no, situación ha reforzado la patologización de una serie de características; desde este planteamiento se establece que el destino del hombre está escrito desde el comienzo en su conformación morfológica, así se puede explicar por qué existen razas más evolucionadas, clase trabajadora o criminalidad, en consecuencia, el orden del mundo obedece a una postura médica que plantea la necesidad de medir, pesar y clasificar (Le Breton, 2002); la ausencia del lenguaje, la inteligencia primitiva, la inmadurez afectiva, los problemas de comportamiento, las dificultades de aprendizaje se definen como la variante aceptable del proyecto hegemónico de la normalidad; es así que las fronteras de la exclusión aparecen, desaparecen y vuelven a aparecer, se multiplican, se disfrazan, sus límites se amplían, cambian de color, de cuerpo, de nombre y de lenguaje; de esta manera, aquello que hoy puede ser definido como exclusión o excluido, mañana puede ser considerado como inclusión o incluido y viceversa (Skliar, 2000).

De esta manera, las diferencias son comprendidas a través de lo visible, desde los rasgos que definen a la persona desde lo fenotípico, olvidando que también está en el interior del ser humano y no se puede ver;

en este sentido, relacionarla con la anormalidad, con las deficiencias o la patología establece un proceso de determinación desde lo negativo, y como consecuencia un proceso de relación desigual. Los diagnósticos clínicos que incluyen una evaluación de la inteligencia, son los que propician un proceso de clasificación de acuerdo con el coeficiente intelectual, creando una línea divisoria muy marcada entre los sujetos normales que podían beneficiarse en un sistema educativo ordinario y los no normales que tenían que estar en las instituciones educativas especiales (Vlachou, 1999; citado por De León, 2010).

En consecuencia, para quienes no entran en la clasificación estandarizada de normalidad hay que desarrollar programas especiales porque se evidencia un problema que se localiza en el individuo, lo que implica la intervención de un grupo o equipo de especialistas que diseñarán un proceso rehabilitador que le permita mejorar su calidad de vida; generando una visión de persona deficiente porque presenta una patología, olvidando por completo la condición social de la persona (Sánchez, 2001; citado por Aguilar, 2004); se requiere entonces una pedagogía correctiva que legitima procesos de segregación y discriminación a nivel social y educativo.

Para este grupo de personas diferentes, que llevan una marca evidente relacionada con la anormalidad, se ha generalizado la idea de que por sus características o condición no van a poder contribuir al bien económico de la comunidad, y como consecuencia entran en la categoría de grupos minoritarios, lo cual incluye

un prejuicio que se genera a partir de una producción social por una pretendida causalidad biológica, cuya invención clasifica a los sujetos y naturaliza procesos de exclusión; como estos colectivos distan de ser homogéneos, es lógico pensar que se alejan de la noción de normalidad, la cual esconde un carácter social e histórico y un contenido ideológico que termina ocultando las diferencias como constitutivas de lo humano, instalando en el sentido común, en las prácticas institucionales y en la mirada de las personas, procesos de diferenciación (Rosato et al., 2009).

En este sentido, los grupos minoritarios o de atención preferente como comúnmente se los categoriza, vienen a conformarse como el exterior constitutivo del campo de los sujetos normales que están en la zona de inclusión, por lo tanto, la expulsión no tiene relación con un afuera de la sociedad, sino con el exterior de algunas prácticas sociales y circuitos institucionales diferenciados, es entonces una exclusión incluyente que ubica a este tipo de alteridad construida en circuitos institucionales específicos y diferenciales (Rosato et al., 2009); es esta la razón por la que el Estado debe compensar a los que como no han elegido ser como son, requieren planes, programas y políticas sociales que producen y reproducen violencia simbólica, haciendo que se mezcle el discurso moral con el discurso jurídico.

De esta manera el Estado interviene en las relaciones sociales a través de un despliegue de políticas que se trazan a partir de una conceptualización biologicista, legitimando la producción de medidas que promueven

la equiparación de oportunidades, pero con efectos negativos porque se intensifica la diferenciación de grupos y se refuerza la ideología de la normalidad. Así las políticas, al igual que las instituciones educativas, se convierten en dispositivos de regulación de las prácticas y los discursos cotidianos, en los cuales están presentes clases de personas sometidas a una teoría de dominación o poder simbólico en el que el binomio desigualdad/normalidad cumple un papel mediador entre los procesos de exclusión/inclusión (Rosato et al., 2009).

Para Bourdieu (1997) estos procesos implican un tipo de violencia simbólica que se genera por las categorías sociales establecidas, las mismas que han hecho que se atribuyan rasgos distintivos o desviaciones diferenciales, así como principios clasificatorios y agrupaciones ficticias en el espacio social. Para Reascos (2011) «fuimos educados para ver a los indígenas o afrodescendientes como diferentes pero inferiores, a los homosexuales como diferentes pero equivocados, a los campesinos como diferentes, pero sin cultura» (p. 26), lo cual legitima la represión y una educación que se convierte en el mecanismo de incorporación al modelo correcto, el que antes hayan estado fuera y ahora dentro de la escuela parecería que solucionó el problema, llegando a pensar de forma reducida que esa es la meta de la educación inclusiva.

Así, se llega a generar conocimiento que se fundamenta en modelos de asimilación que reducen la inclusión a la presencia de grupos históricamente excluidos, o al aumento de las tasas de matrícula en

las instituciones educativas de personas con discapacidad, pueblos y nacionalidades indígenas, estudiantes afroecuatorianos, migrantes o en situación de pobreza, cuando en realidad es necesario redefinir conceptos, reconstruir identidades y respetar las diferencias que están presentes en las personas; en caso contrario, se continuará en la búsqueda del ideal de persona que no existe, y de establecer dispositivos que posibilitan distintos tipos de educación en función de los diferentes tipos de seres humanos, negando la existencia de una sociedad heterogénea. Las teorías implícitas, esquemas mentales y las formas de percibir la realidad van originando un sentido común que ocultan prácticas de discriminación y un sinnúmero de estereotipos que mantienen una separación y jerarquización social; de ahí la necesidad de generar reflexiones profundas que permitan salir de la inercia en la que nos encontramos.

Para Ocampo (2018) la educación inclusiva no posee una teoría, si no opera a través de un conjunto de sistemas de reproducción implícita, es decir, a través de conocimientos y creencias intuitivas, difíciles de explicitar; enfatiza lo inclusivo como expresión de lo especial, focalizando su atención en los colectivos que históricamente han sido excluidos de la vida social, cultural, política y escolar; generando una concepción relacionada con un problema técnico que se reduce a la absorción de grupos minoritarios. Lamentablemente, esto ha producido un desgaste de los mapas cognitivos, de los paradigmas, los conceptos y los saberes para poder leer el presente, lo cual implica la necesidad de una nueva gramática para pensar lo educativo.

En este sentido, para Pérez-Gómez (2000) se hace necesario apostar por el sujeto, por la construcción de su personalidad, por potenciar su proyecto vital sin barreras culturales, ideológicas, religiosas o políticas para que cada uno trascienda el escenario concreto y limitado que le ha tocado vivir. Es imprescindible, por lo tanto, evitar los marcos conceptuales que asimilan diferencias con deficiencias y definen a los grupos y personas en términos de lo que son, tienen y representan; si se generan reducciones que se focalizan sobre el lenguaje, la religión o alguna otra característica, se da paso a estructuras jerárquicas que se establecen en función de la etnia, cultura, lengua, o cualquier otra situación planteada como estática o inherente a la persona (Aguado et al., 1999). Para Sales et al. (2010) diversidad, diferencia y desigualdad se manejan de forma confusa y ambigua, lo que hace que se naturalicen dinámicas de exclusión y segregación.

En consecuencia, la transformación en la educación está acompañada de una nueva teorización de la educación inclusiva que posibilite una ruptura de la lógica binaria y de las tradiciones de normalización que caracterizan a los sistemas educativos actuales. Es común en la educación el empleo de una amplia gama de eufemismos para denominar la alteridad sin ninguna relevancia política, epistemológica y/o pedagógica, lo cual implica reconceptualizar los significados y las representaciones que se producen y reproducen en torno a las propuestas de inclusión, a fin de configurar la deficiencia no desde el formato médico y terapéutico, sino desde las concepciones sociales, políticas y an-

tropológicas que eliminen las etiquetas; la diversidad es una condición de las sociedades, lo que implica que no puede ser atendida sino vivida (Bello, 2019).

El sujeto y la idea que se tiene de él debería ser redefinida (Levinas, 2002). La posibilidad de pensar a partir del otro implica responsabilidad, pero también proximidad, porque solo en la relación con el otro se puede ser capaz de alcanzar un sentido profundo, lo cual posibilita emancipar el encuentro humano de toda sumisión, porque el yo descubre su verdadera identidad desde la apertura a la alteridad, lo que posibilita que aparezca la huella del otro como aquella que altera el orden de lo mismo; «revela mi estar expuesto frente al otro» (p. 28), no como una tautología, es decir, como lo mismo o la repetición del logos, sino a través de la acogida o recibimiento del otro que está más allá de la mismidad, considerando que cada otro es único y que la comparación que puede hacerse a partir de un parámetro común, neutraliza las diferencias; en consecuencia, no se trata de un otro enemigo o complemento, porque entonces algo faltaría a la subsistencia de cada individuo, sino que el movimiento hacia el otro en vez de completarme o contentarme, me hace solidario de una manera incomparable y única.

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

educativa, que hace que la mujer sea considerada como la diferente en la cuestión de género, los negros como los diferentes cuando se trata de la raza, los niños y los ancianos como los diferentes respecto de la edad, los deficientes como los diferentes en relación con la normalidad corporal, intelectual (Skliar, 2008). Álvarez (2018) también plantea que el encuentro entre lo diverso puede generar tensiones, precisamente por el carácter de la diferencia y las relaciones de poder; la primera pone en peligro a la ontología de lo uno, y las segundas se convierten en una barrera para el advenimiento de la alteridad; en consecuencia, lo diverso es lo otro e implica un desacomode al tener que convivir con el diferente.

Para Larrosa (2016), no hay experiencia sin la aparición de un alguien, o de un algo; «porque ciertamente, si el otro no estuviera ahí no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana» (Pérez de Lara, 2002, p. 13); entonces lo que se requiere es volver a mirar bien aquello que nunca hemos visto, mirar hacia los rostros y no solo hacia las pronunciaciones, porque «el otro ya ha sido suficientemente masacrado, ignorado, silenciado, asimilado, industrializado, globalizado, ciberneticizado, protegido, envuelto, excluido, expulsado, incluido, integrado, normalizado, anormalizado, violentado, medido» (Skliar, 2015, p. 23).

La cuestión no es saber qué es la inclusión o qué es la diversidad, ni siquiera es establecer el mejor concepto que describa al diferente, la clave está en saber escuchar lo que hay al interior de eso que se llama diversidad e inclusión; se trata de experiencias, rela-

ciones, miradas, ideas, que nos llevan a pensar en un sujeto que es igual o diferente; el gesto de reconocer al otro como igual, sin importar el apellido, la condición, su procedencia, es lo primero, es el punto de partida, nunca es la conclusión; porque nadie enseña a partir de una mirada desigual y nadie aprende si es visto como un desigual (Skliar, 2008).

En consecuencia, seguir anclados en mitos colectivos que no permiten la apertura al otro, promueve encasillamientos o esquemas mentales que categoriza a quien se considera diferente, situación que es peligrosa porque genera relaciones de poder asimétricas y violentas; por lo tanto, es necesario comprender que la tarea de cualquier institución educativa se fundamenta en la convivencia, y que el respeto, la confianza hacia el otro y el no mantener la idea de un otro reducido, es imprescindible; de hecho este es uno de los fundamentos de la educación inclusiva, porque posibilita el encuentro entre múltiples singularidades y la creación de otras miradas que generen procesos de transformación social.

Bibliografía

Aguilar, G. (2004). *Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad*. V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. Universidad Interamericana. http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/PROCESO_HISTORICO.doc

- Aguado, T. Gil, J., Jiménez, R., Sacristán, A. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Ministerio de Educación y Cultura, CIDE, 141. https://www2.uned.es/grupointer/diversidad_igualdad_cide.pdf
- Álvarez, F. (2018). *La construcción de la identidad del docente en el siglo XXI*. <https://freddyalvarezg.wordpress.com/category/educacion/>
- Bello, J. (2019). Educación e inclusión entre las políticas compensatorias. En Bello, J., y Gullén, G. (Coords). *Educación Inclusiva un debate necesario*. Azogues, Ecuador: Dirección Editorial UNAE. <https://unaec.edu.ec/wp-content/uploads/2020/03/EducacionInclusiva.pdf>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Constante, A. (2006). Derrida, memoria de la exclusión. *A Parte Rei: Revista de Filosofía*, 43, 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4162859>
- De León N. (2010). *De la educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva, el caso del Instituto Herbert*. Creative Commons. Universidad internacional de Andalucía. https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/207/0077_DeLeon.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dussel, E. (1995). *Introducción a la Filosofía de la Liberación. Ensayos preliminares y bibliografía*. Editorial Nueva América. <https://www.enrique->

- dussel.com/txt/Textos_Libros/28.Introduccion_filosofia_liberacion.pdf
- Galazzi, L. (2017). *Del encierro al control. Enclaves (re)productivos de la escuela contemporánea*. TeseoPress. <https://www.teseopress.com/delencierroalcontrol/>
- Gambra, R. (1996). *Aproximación al pensamiento de Heidegger*. Historia sencilla de la Filosofía, Rialp, Madrid, (21), 227-229. http://www.mercaba.org/Filosofia/heidegger/HEIDEGGER_01.htm
- Larrosa, J. (2016). *Experiencia y alteridad en educación*/compilado por Carlos Skliar y Jorge Larrosa. 1ª ed. 3ª reimp. Rosario: HomoSapiens Ediciones.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. 1ª edición, Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Levinas, E. (1975). *El ser y el otro*. Fondo de Cultura Económica.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme. https://www.academia.edu/17949531/evinas_1961_totalidad_e_infinito
- Levinas, E. (2005). *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI.
- Ocampo, A. (2018). Educación Inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una epistemología heterotópica. Ponencia presentada en I Congreso Iberoamericano de Docentes, Universidad de Cádiz, España. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/3.pdf>

- Pérez de Lara, N. (2002). Prólogo. En Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.
- Pérez-Gómez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata. http://edu.jalisco.gob.mx/ciie/sites/edu.jalisco.gob.mx/ciie/files/la%20cultura%20escolar_0.pdf
- Reascos, N. (2011). La cultura, las culturas y la identidad. En A. Bonilla y M. Luna (Coord.). *Estado del país, Informe cero. Ecuador 1950-2010* (p. 23-28). Estado del País. https://biblio.flacsoandes.edu.ec/shared/biblio_view.php?bibid=124171&tab=opac
- Rodríguez, M. (2014). Amenazas globales, retos identitarios. La Educación Intercultural Bilingüe como forma de resistencia indígena: el caso del Ecuador. *Iberoamérica social: revista-red de estudios sociales*, (II), 68-80.
- Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 173-198.
- Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, Spadillero, A., Vallejos, I, Zuttió, B., Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XX (39), 87-105. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14512426004.pdf>
- Sales, A., Moliner, O., Traver, J., García, R., Moliner, L., Oliver, R., Nogales, T., Ríos, I., Ferrández, R., Sales, D., Gámez, M., Marco, F., Bernabé, I., Puig,

- M., Ruiz, P. (2010). La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de Investigación-Acción. Universitat Jaume I, Universidad de Valencia.
- Skliar C. (2000). *Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad*. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. Buenos Aires: Santillana.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación». Revista Educación y Pedagogía, Medellín. Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, *XVH* (41), 11-22.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoporable. Revista *Orientación y Sociedad*, 8.
- Skliar, C (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Noveduc.
- Skliar, C. (2012). *El lugar del otro en los discursos sobre la inclusión y la diversidad*. EUA.
- Skliar C. (2015). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila Editores.
- Theodosiádis, F. (2007). *Alteridad ¿La (des)construcción del otro? Yo como objeto del sujeto que veo como objeto*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Capítulo 3

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. SITUACIÓN EN LATINOAMÉRICA Y PARTICULARIDADES EN MÉXICO

Autores

María del Carmen Santos Fabelo

Judhit Molinar Monsivais

Dora María Aguilar Saldivar

Iliana Ivonne García Cameras

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ, MÉXICO

Introducción

Especialistas de disímiles perfiles han dedicado en las últimas décadas esfuerzos para investigar y atraer la atención mundial hacia los problemas relacionados con la inclusión y la diversidad.

En el contexto de la búsqueda de nuevas visiones para transformar la realidad, la educación juega un papel vital, toda vez que su influencia en la formación del hombre resulta esencial.

En el prólogo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo Unesco (2020) se señala:

La educación es un derecho humano, una dimensión central de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y es clave para promover la inclusión social y laboral, contribuyendo a conciliar el crecimiento económico, la igualdad y la participación en la sociedad (p.vi).

La inclusión educativa en la educación superior requiere identificar cuáles son las necesidades. No todos los estudiantes con discapacidades pueden estar incluidos, pero la universidad tiene que saber darles una respuesta. Por ejemplo, orientarle a los padres que en el caso de un discapacitado motriz no puede ser dentista, y a estos padres debe orientárseles hacia dónde llevarlos y que la universidad también oferte preparación en artes y oficios.

Urge que las universidades desarrollen acciones que contribuyan a reducir las brechas que obstaculizan la inclusión socioeducativa de sus estudiantes, profesores y trabajadores en general. En este sentido, se hace necesario la adopción de medidas relacionadas con el perfeccionamiento de políticas públicas y sociales, servicios, programas, proyectos, encaminadas a potenciar las capacidades humanas y el desarrollo personal-social.

El accionar universitario para la inclusión educativa debe ser portador de un enfoque sistémico, de derechos humanos, de reconocimiento, respeto y aceptación de la diversidad, que complementa las acciones afirmativas y de igualdad de oportunidades.

La preparación de los claustros docentes es un factor esencial en el alcance de los estándares de calidad que deben caracterizar a las instituciones educativas. Este planteamiento cobra mayor relevancia en medio de los cambios generados por la globalización neoliberal, que han incrementado las diferencias entre regiones, países, localidades, grupos sociales, etc., acentuando las vulnerabilidades, ampliando los niveles

de desigualdad y reproduciendo los correspondientes procesos de pobreza, dependencia, marginalidad y exclusión social.

Es importante que la educación superior cuente con filtros en el proceso de admisión del alumnado, y que tenga un grupo de especialistas indicados que asuman los términos de la inclusión educativa con conciencia para poder dar respuesta a la familia.

El análisis de las últimas investigaciones científicas relacionadas con los procesos de inclusión educativa transcurre en la disyuntiva de analizarlo desde la pedagogía especial, pues existen los referentes que la misma atiende, la didáctica de trabajo con las necesidades educativas especiales y las discapacidades en niños, jóvenes y adultos. De ahí que al estudiar la inclusión y todas las categorías que ha llevado en los últimos tiempos el paso del pensamiento pedagógico de profesionales de diferentes perfiles, no es menos cierto que para la Pedagogía Especial la inclusión conlleva al apoyo y recursos educativos de las personas con necesidades especiales. Esta educación requiere de un trabajo conjunto escuela, familia, comunidad donde se realicen acciones conjuntas de acceso de estas personas a todos los contextos.

La creciente defensa de conceptos como diversidad, equiparación de oportunidades y barreras en el aprendizaje ha generado un amplio enfoque socioeducativo y la Educación Especial tienen su historia en la enseñanza y aprendizaje de las personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, historia que ha transitado por diversos cambios,

transformaciones a favor de difundir los derechos de estos estudiantes.

A través de estos procesos la integración educativa trasciende los marcos de la educación especial para formar parte de la sociedad pues los procesos de integrar estudiantes a la educación básica, media y superior han permitido la asimilación cada vez mayor del profesorado, de la necesidad de ser más incluyente. Es por ello que se hace necesario que estos términos no solo sean de la educación especial, sino que sean una forma de inclusión en la sociedad, en todas las dimensiones de esta, muy específicamente educativa, social y laboral.

Desarrollo

Acciones internacionales a favor de la inclusión educativa

La Declaración Universal de Derechos Humanos en su artículo 26 señala: «Toda persona tiene derecho a la educación» (Naciones Unidas, 1948). Esta aseveración constituyó un importante paso inicial para transitar hacia la inclusión educativa.

En el informe Warnock se asume la siguiente posición de principios: «Nuestra respuesta es que la educación, tal como la concebimos, es un bien, y un bien específicamente humano, al que tienen derecho todos los seres humanos» (Comisión de Educación británica, 1978, p. 6).

En 1990 en la conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien en Tailandia, se generó un marco de acción para poder establecer nuevas bases de

superación de las desigualdades (Conferencia mundial sobre educación para todos, 1990).

En 1994, en Salamanca, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) creó las bases de las políticas mundiales de inclusión educativa donde alude a que los niños y los jóvenes con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, las cuales deberán incluirlos en el marco de una pedagogía centrada en el niño y con la capacidad para dar respuesta a sus necesidades (Unesco, 1994).

Dentro de los mensajes claves que resumen el informe de seguimiento de la educación en el mundo (Unesco, 2020) se señalan las siguientes necesidades por resolver:

- Sociedades sumamente desiguales de los países en los que están situados la identidad, el origen y la capacidad para dar oportunidades de educación para todos.
- Mecanismos de discriminación, los estereotipos y la estigmatización afectan de manera similar a todos los educandos en riesgo de exclusión e inciden en su aprendizaje.
- Aún abunda la segregación en los diferentes sectores de las sociedades, a pesar de avances en los países.
- El cuerpo docente de las instituciones necesita apoyo para afrontar el reto de la diversidad y la inclusión.

La situación en Latinoamérica y particularidades en México

La inclusión educativa pone su interés en el carácter humano del proceso educativo y su estrecho vínculo conceptual y teórico de la atención a la diversidad en el debate latinoamericano. Se necesita un cambio de mirada desde el proceso socioeducativo que involucre a la escuela, la familia y la sociedad; de ahí que el proceso de inclusión no está en el tipo de escuela, sino en el logro de los objetivos social y educativo para todos los alumnos(as).

En América Latina se ha producido una crisis generalizada provocada por la pandemia Covid-19 que ha generado niveles de pobreza, discriminación, exclusión, y se han resquebrajado los niveles morales que pudieran significar un nivel de desequilibrio que engendre niveles educativos de precariedad. Existen ya impactos muy fuertes en el orden de las desigualdades, la marginación y la insalubridad.

Deben generarse diálogos y discusiones respecto a estos temas que conllevan a la exclusión educativa. Estamos insertados en una época de profundas transformaciones en la vida humana, como ha sido expresado en las políticas adoptadas por los gobiernos latinoamericanos, en el orden educativo.

En México la inclusión educativa inició con el reconocimiento a la integración educativa en 1993, siendo un proceso con cambios legales que ayudaron a

visualizar la situación en nuestro país (García Cedillo, 2018).

La Reforma Educativa (Secretaría de educación pública (SEP), 2016) menciona que uno de los cinco ejes del Modelo Educativo es la inclusión con equidad, donde la escuela debe constituir un espacio incluyente que valore la diversidad y se practique la tolerancia, evitando la discriminación por género, etnia, discapacidad, religión, migrantes, etc. Desde el punto de vista de Aiscow y Miles (Aiscow & Miles, 2008), el concepto de inclusión debe contener tres elementos: presencia, aprendizaje y participación, al que considera un proceso de mejora sistemático que debe afrontar las administraciones e instituciones educativas, con la finalidad de eliminar las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en las instituciones.

Además, con el fin de garantizar el derecho a una inclusión educativa la Ley General de Educación Federal (actualizada el 12/10/2021) regula los derechos y la inclusión social de las personas con discapacidad (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2021).

En el ciclo escolar 2020-2021 la matrícula en todos los centros universitarios de México ascendía a 4 983 204 estudiantes, y de ellos tenían alguna discapacidad 53 221, lo que representa el 1.1 % (ANUIES, 2021).

El comportamiento de estos indicadores en el último sexenio fue el siguiente:

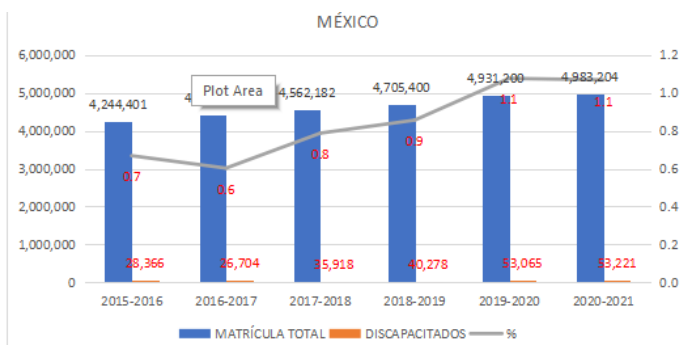


Gráfico 1
Elaboración propia

Como se observa, existe una discreta pero sostenida tendencia relativa al incremento de estudiantes con alguna discapacidad respecto a la matrícula total en los centros de educación superior. No obstante, de acuerdo con investigaciones sobre la prevalencia de discapacidades en la población mexicana y en los niños y jóvenes matriculados en niveles inferiores de enseñanza, esas cifras están todavía muy alejadas de las posibilidades de inclusión educativa en la enseñanza superior.

Una investigación realizada por (Cruz Vadillo & Casillas Alvarado, 2017) revela que en el año 2015 de 53 universidades mexicanas revisadas en solo 12 se realizaban acciones a favor de la inclusión educativa. Los autores consideran que si bien todos estos centros cuentan con acciones a favor de la inclusión no hay homogeneidad de esta labor entre ellas, y en

solo 5 existe un programa específico para el apoyo a los alumnos con discapacidad.

En México la inclusión educativa a nivel superior debe contar con un proceso pedagógico y ético en derechos humanos, ya que no basta con transmitir ciertos conocimientos, sino que es necesario promover el cambio ideológico en relación con las personas con discapacidad y la diversidad, garantizando el derecho a la educación para todos (Medina García, 2019).

Tomando en consideración las limitaciones que aún subsisten en la problemática de inclusión educativa, debemos reconocer que, aunque ha habido avances en los diferentes sistemas y niveles educativos, debemos aunar esfuerzos para eliminar estas contradicciones y poder lograr instituciones inclusivas también en la educación superior, tanto en el tema de inclusión como en el tema de diversidad (Gairín & Suárez, 2014).

Independientemente de la oferta educativa que demande la calidad del proceso educativo, lo que se desea es que desde una misma escuela se atiendan todas las necesidades del alumnado brindando una educación de calidad, destacando aquellos que equiparan a todos los conciudadanos en el derecho de adquisición de conocimientos.

En el libro *Pedagogía especial e inclusión educativa*, de Borges Rodríguez y otros (2016), se señala:

Al pretender concretar algunas ideas anteriores es necesario que el proceso educativo, correctivo y compensatorio que desarrolle la escuela, permita que los alumnos con necesidades educativas especiales sepan analizar y saber por qué suceden

los fenómenos sociales, estén en condiciones de opinar, expresarse y recibir críticas de los que no creen en ellos, participen en su actividad laboral y social en la vida pública e intervengan en asuntos de interés general, no solo en lo que estrictamente les atañe a ellos (p. 44).

Aún son muchas las barreras que influyen en el proceso de inclusión de las personas en cualquier situación de riesgo y más específicamente en la educación superior, pues esta va más allá de las barreras arquitectónicas. Aquí se encuentran las barreras actitudinales, que son las más significativas y también las más difíciles de romper.

Se ha de requerir todo un despliegue de trabajo, recursos, tiempos, nuevas teorías, nuevos marcos de acción para pasar por un proceso de sensibilización y llegar a la concientización de toda la sociedad; cambiar viejos paradigmas arraigados en la mente de cada ser humano es una labor titánica cuyos frutos se darán con el tiempo, para lo cual deben seguir trabajando arduamente todos los actores involucrados en el mundo de la diversidad, es decir, familia, escuela, gobierno, empresas, universidades y demás. Las personas en situación de riesgo o con necesidades educativas especiales, con discapacidad, con diferencias de etnias, razas, culturas, sexo y religión tienen mucho que aportar a la sociedad para que esta las vea a través de sus potencialidades en lugar de sus diferencias, es la visión que todos queremos. Recordemos que una universidad se engendra

por la forma que incluye y trata a sus estudiantes, y es el reflejo de su calidad y de los valores que realza.

La base metodológica de la inclusión aboga por una educación para todos (as) de calidad, donde sean incluidos los alumnos independientemente de su problemática, y para esto las instituciones educativas deberán estar preparadas para atender y dar respuesta a las necesidades pedagógicas, psicológicas y sociales con independencia de tener o no deficiencias, lo cual conlleva que la institución educativa pueda dar respuesta y educar con tiempo la diversidad de sus estudiantes, y colaborar para erradicar la desigualdad e injusticia.

Lipsky y Gartner (1997) plantearon diferentes aspectos que deben promover la inclusión, entre ellos señalan el liderazgo potente del profesorado, el respeto a la diferencia, utilización de redes de apoyo, diagnóstico y evaluación del estudiante, brindar distintos entornos de aprendizaje con un funcionamiento flexible dentro de la institución educativa e implementar equipos multidisciplinarios que permitan poner en práctica la inclusión educativa en la educación superior.

Consideraciones de investigadores en proyecto internacional latinoamericano actual

En los momentos en que se escribe este artículo participamos en un proyecto de investigación internacional denominado «Desarrollo de capacidades de intervención

profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa». En este proyecto en el que se aplica el método de investigación acción-participación están insertados investigadores de universidades de Ecuador, México y Argentina.

Como aporte teórico propio del proyecto resulta interesante resumir hacia dónde se han enfocado las opiniones de los investigadores y los aportes de numerosos docentes, trabajadores no docentes y estudiantes de todas las universidades participantes, propiciado por la realización de varias sesiones científicas y la ejecución de 5 talleres sobre el tema de la inclusión educativa desde la mirada del propio escenario de la universidad, y también desde el ámbito social, de género y de la comunidad. De este resumen pueden derivarse acciones concretas para un proceso de investigación y de intervención en un centro de la educación superior que aspire al logro de la inclusión educativa.

Considerando las dimensiones de incidencia de los asuntos asociados a la inclusión educativa se constató que aun cuando el marco de la política y los problemas sociales tienen impacto en esta problemática, el principal escenario donde están presentes los problemas a enfrentar es el escenario educativo. Ello se puede observar en el siguiente gráfico:

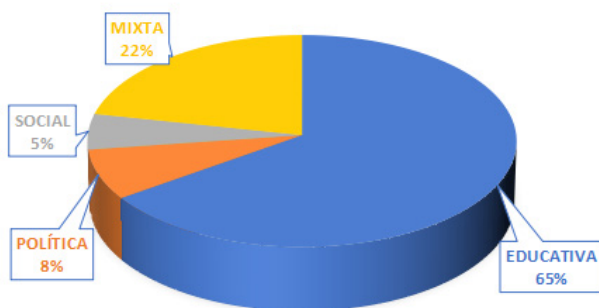


Gráfico 2
Elaboración propia

Dentro del escenario educativo, las principales categorías en que se clasifican las insuficiencias que deben enfrentarse son, en primer lugar, las relacionadas con el funcionamiento de las instituciones de educación superior, y en segundo lugar la necesaria capacitación de sus trabajadores, especialmente el personal docente. Esto se aprecia en el gráfico:

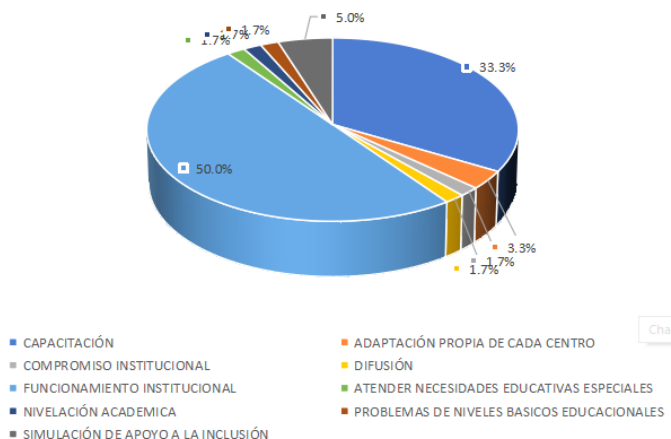


Gráfico 3
Elaboración propia

Los investigadores al señalar los problemas de funcionamiento de las instituciones puntualizaron los siguientes elementos:

- Cada universidad debería realizar un diagnóstico sobre su realidad para garantizar los derechos de los estudiantes con discapacidad a matricular en sus programas.
- Deben existir adaptaciones curriculares y establecer relaciones de colaboración entre los alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidad con el resto de sus compañeros.

- Necesidad de establecer las condiciones necesarias en las universidades.
- Necesidad del trabajo en red entre profesionales de todo el planeta.
- Carencias de un departamento para atender la inclusión.
- Necesidad de vinculación con otras instancias educativas y sociales.
- Relación de la universidad con su entorno, con su comunidad.
- El examen de admisión/ingresos no es inclusivo. Deben existir filtros y criterios de inclusión que garanticen el derecho de entrada de los estudiantes con discapacidad a la universidad.
- Tener en consideración el contexto social y cultural donde está la universidad.
- Conveniencia de un programa de bienestar estudiantil reconociendo las diversidades.
- Infraestructura de las universidades (rampas, ascensores, diseños).
- Apoyo de las bibliotecas.
- Acercar la universidad a sectores tradicionalmente postrados.
- Funcionamiento de áreas administrativas de las universidades en favor de la inclusión.

- Herramientas cualitativas para valorar el avance de la inclusión.
- Planificar las capacitaciones a los docentes.
- Observaciones sobre el contexto familiar y comunitario.
- Diseño de perfiles para que el docente cumpla con los requerimientos de la inclusión educativa.
- Equipos multidisciplinarios para seguir la labor docente.
- Instrumentos de autoevaluación.
- Necesidad de captar datos duros en el diagnóstico.
- Motivación y estímulo a los docentes universitarios.
- Adaptación de estructuras administrativas.
- Seguimiento de la inclusión en las universidades.
- Revisar los procesos de ingresos que aseguren posibilidad para alumnos con discapacidades que puedan matricular. (Carencia de protocolos definidos).
- Edificios sin rampas, elevadores que no funcionan o se atoran, botones para la solicitud de sillas de ruedas.

- Maestros de honorarios que son excluidos de capacitaciones y atenciones.
- Al momento de las inscripciones los alumnos que no trabajan se ven favorecidos.
- Se implementa mucho el modelo clínico.
- Deben existir garantías de protección a los estudiantes en dado caso que manifiesten algunas inquietudes a través de las tutorías.
- En el proceso de inclusión educativa en la universidad deben existir profesores tutores que posibiliten mantener a ese estudiante dentro de la misma institución y velar por su titulación oportuna.

Los problemas de capacitación es el segundo elemento de más importancia según la opinión de los participantes del proyecto, el cual tiene diferentes aristas, como son:

- Necesidad de intercambio de conocimientos entre los diferentes agentes educativos.
- La evaluación de las competencias pedagógicas y didácticas de los docentes.
- Competencias de liderazgo, interactivas y organizativas de los docentes.
- Asumir una actitud preventiva más que correctiva.
- Adaptación de formas de evaluación.
- Estar abierto al cambio en contexto, perspectiva y metodología.

- Emplear diversos recursos a favor del aprendizaje de la diversidad de los estudiantes.
- El profesor debe ser ejemplo de cómo tratar a los estudiantes con capacidades diferentes.
- Fomentar la toma de decisiones en el aula mediante comunicación abierta.
- Preparación en braille y lenguaje de señas.
- Conocer la situación de partida de la universidad.
- Preparar y formar a los coordinadores de programas educativos.
- Preparación en el tema de la inclusión educativa a los estudiantes de licenciatura y posgrado.
- Preparación de docentes .
- Capacitación a tutores.

Existen otras categorías de problemas que en opinión de los investigadores se deben diagnosticar y enfrentar en los centros de educación superior. Estas categorías son:

- Difusión.
- Atención a las necesidades educativas especiales .
- Compromiso institucional.
- Adaptación a características propias.

- Simulación de aceptación de la inclusión educativa.
- Nivelación académica de los estudiantes.
- Problemas en niveles educativos inferiores.

Conclusiones

Consideramos que una universidad es inclusiva cuando se preocupa y ocupa por la capacitación de sus docentes en dicha temática, con una estrategia bien definida, y cuando ajusta adecuadamente su estructura administrativa a los propósitos que deben lograrse.

Es muy importante a su vez poner énfasis en aquellos grupos de estudiantes en riesgo de no culminar sus estudios e interesarse por la identificación y eliminación de barreras.

Lograr la inclusión educativa supone transformar las formas de planificación, de organización de la enseñanza y de la actuación docente.

La inclusión educativa es tomar en cuenta las relaciones sociales que se establecen entre los alumnos, darles participación en la educación superior y aceptarlos como personas. Es trabajar en equipo, en colectivos bajo objetivos y decisiones que vayan en beneficio de los más vulnerables y desprotegidos. Presupone un traje a la medida para cada centro en el cual se implemente.

La inclusión educativa es un reto innegable que no podemos evitar, los gobiernos deben asumir los fines, objetivos y principios de la inclusión educativa.

Es necesaria la capacitación a nivel social para romper con el dogmatismo de dejar en meros decretos, leyes y otros documentos el falso reconocimiento a la inclusión educativa.

Finalmente, es necesario recibir a la inclusión educativa como un nuevo paradigma que impondrá modelos, estrategias y técnicas para facilitar la enseñanza de los estudiantes y su inclusión a la educación superior.

Bibliografía

Aiscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXXVIII(1), 17-44.

ANUIES. (2021). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. Recuperado el 19 de octubre de 2021, de <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Borges Rodríguez, S., Leya Fuentes, M., Zurita Cruz, C., Demósthene Sterling, Y., Ortega Rodríguez, L., & Cobas Ochoa, C. L. (2016). *Pedagogía especial e inclusión educativa*. La Habana, Cuba: Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial.

Comisión de Educación británica. (1978). *Informe Warnock*. Escocia, Reino Unido: Imprenta de la Reina para Escocia. Recuperado el 16 de mayo de 2022, de <https://www-educationengland-org-uk.trans->

late.google.com/documents/warnock/warnock1978.html?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=wapp&_x_tr_sch=http#03

Conferencia mundial sobre educación para todos. (9 de marzo de 1990). *Humanium*. Obtenido de <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (12 de octubre de 2021). Obtenido de [leyes-mx.com: https://leyes-mx.com/ley_general_de_educacion/download.htm](https://leyes-mx.com/ley_general_de_educacion/download.htm)

Cruz Vadillo, R., & Casillas Alvarado, M. Á. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46, 37-53.

Gairín, J., & Suárez, C. (2014). Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención. En J. Gayrín, *Clarificar e identificar los grupos vulnerables* (p. 33-61). Madrid, España: Wolters Kluwer.

García Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista de educación inclusiva*, 49-62. Obtenido de [dialnet.unirioja.es: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6729100.pdf](https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6729100.pdf)

Lipsky, D., & Gartner, A. (1997). Inclusión, reestructuración escolar y reconstrucción de la sociedad estadounidense. En Lipsky, D. Kerzner, Dorothy,

- & Alan, *Inclusión y reforma escolar: Transformando las aulas de Estados Unidos*. (p. 762-797). Baltimore, Maryland.
- Medina García, M. (2019). La importancia de la educación inclusiva en la consolidación del estado de bienestar en España. *Actas de Coordinación Sociosanitaria*, 12.
- Naciones Unidas. (10 de diciembre de 1948). *Naciones Unidas*. Obtenido de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Secretaría de educación pública (SEP). (2016). Obtenido de gob.mx/cms/uploads: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf
- Unesco. (10 de junio de 1994). Obtenido de Secretaría de educación pública Gobierno de México: <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doc-tos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>
- Unesco. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 –América Latina y el Caribe– Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París: Unesco.

Capítulo 4

INTERVENCIÓN PROFESIONAL COMUNITARIA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

Autores

Gustavo Mórtola

PROFESOR UNIVERSITARIO, COORDINADOR ÁREA DE FORMACIÓN
DOCENTE UNAJ, ARGENTINA.

Andrea Edith Volpatti

LICENCIADA EN EDUCACIÓN, PROFESORA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS
SOCIALES, ARGENTINA.

Mariano Fernández Ameghino

(UNLU), PROFESOR UNIVERSITARIO Y DIRECTOR DE RELACIONES
INTERNACIONALES EN UNAJ, ARGENTINA.

Leandro Larison

PROFESOR UNIVERSITARIO Y COORDINADOR DEL CICLO INICIAL EN
UNAJ, ARGENTINA.

Gabriela Gómez

HISTORIADORA (UBA), DIRECTORA DE ASUNTOS DOCENTES EN UNAJ,
PROFESORA EN UBA Y UNAJ, ARGENTINA.

Facundo Romero

LIC. EN EDUCACIÓN (UNQ), PROFESOR DE EDUCACIÓN POPULAR EN
UNAJ Y DIRIGENTE SINDICAL NODOCENTE-ARGENTINA.

Juan Pastor González (Milano Bicocca)

DOCENTE UNAJ, COORDINADOR TECNICATURA GESTIÓN
UNIVERSITARIA EN UNAJ, ARGENTINA.

Nadya Judafeet Jalil Vélez

PH.D EN CIENCIAS SOCIOLOGICAS (UNIVERSIDAD CENTRAL «MARTA
ABREU» DE LAS VILLAS), DOCENTE EN UTM, ECUADOR.

Johanna María Zambrano Somoza

MAGISTER EN GERENCIA EDUCATIVA (UNIVERSIDAD ESTATAL DEL SUR
DE MANABÍ), DOCENTE EN UTM, ECUADOR.

Francisco Antonio Mawyin Cevallos

PH.D EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
MADRID), DOCENTE EN UTM, ECUADOR.

Christian Alberto Naranjo Flores

MAGISTER EN INFORMÁTICA EMPRESARIAL (UNIVERSIDAD REGIONAL
AUTÓNOMA DE LOS ANDES), DOCENTE EN UTM, ECUADOR.

El presente capítulo tiene por finalidad enmarcar teóricamente el proyecto de investigación-acción, el cual cuenta entre sus objetivos centrales con la formación de profesionales para brindar saberes, habilidades y disposiciones vinculadas con la intervención en sus comunidades, que favorezcan la inclusión educativa en el nivel superior.

Se busca, por lo tanto, responder a los siguientes interrogantes: ¿Qué implica una acción denominada «intervención profesional»? ¿Cómo pueden intervenir profesionales diversos que aspiran a mejorar las condiciones comunitarias de acceso a la educación? ¿Cómo intervienen las universidades en los territorios y «comunidades» sobre los que ejercen algún tipo de influencia directa? Todo esto, haciendo particularmente énfasis en el estudiante, sus necesidades educativas, y atendiendo a diferentes necesidades, sociales, culturales, económicas, así como a situaciones de discapacidad diversa.

Es necesario que los profesionales universitarios, especialmente los docentes, cuenten con conocimientos, habilidades y valores que les faciliten desarrollar la labor de «intervención profesional». Es decir, se espera que profesionales con titulaciones diversas intervengan en las «comunidades» para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación superior para las mayorías.

Es importante aclarar que se han entrecruzado los términos profesionales, intervención y comunidades, pues consideramos que no son transparentes ni cuentan con un sentido unívoco, sino más bien diverso. No se afirma nada novedoso al sostener que son palabras polisémicas, lo cual expresa su pertenencia a una

discursividad social no exenta de disputas profundas de sentidos.

¿Qué implica una acción denominada «intervención profesional»? ¿Qué profesión tienen los docentes universitarios? ¿Son solo docentes? ¿Cómo pueden intervenir profesionales diversos, que aspiren a mejorar las condiciones comunitarias de acceso a la educación? ¿Cómo pensar las comunidades en las que se pretende intervenir? ¿Cómo intervienen las universidades en los territorios y comunidades sobre los que ejercen algún tipo de influencia directa? ¿Cómo se incluye a los alumnos teniendo en cuenta todo tipo de diversidades, que existen, en ese maravilloso universo estudiantil?

Asimismo, el diseño de proyectos de desarrollo comunitario orientados a la comunidad universitaria, se corresponde con la necesidad de fortalecer los vínculos entre los sujetos que componen esta comunidad. Constituye un imperativo diseñar propuestas que contemplen las necesidades educativas de los estudiantes.

Se establecen las perspectivas comunitarias que deben acompañar este proceso a fin de crear vínculos de simetría entre los sujetos involucrados. Se identifica como necesidad la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, dentro del diseño de proyectos orientados al desarrollo de la comunidad y sus miembros.

Profesionales e intervención

Las profesiones se constituyen como construcciones sociales enclavadas en un tiempo histórico particular

que hacen de una tarea sobre las personas o las cosas su *métier* específico. Las de tipo universitario son un producto de la modernidad y dan cuenta de la compleja división del trabajo contemporáneo.

La forma clásica de entender una profesión conlleva caracterizarla como un grupo de individuos que ejercen el mismo oficio, que se ganan la vida con esa tarea en forma asalariada o por un ejercicio liberal, que cuentan con saberes disciplinares específicos para su desempeño, que participan de formas institucionalizadas de formación, que reciben títulos habilitantes y que se organizan en asociaciones, entre otras características (Panaia, 2007).

Los docentes de los niveles básicos son un grupo profesional que tienen sus circuitos formativos específicos que los habilitan para la tarea de enseñar. Sin embargo, los docentes universitarios, además del desempeño de tareas de enseñanza son profesionales que tienen una titulación de base a partir de la cual se involucran en procesos formativos que tienen como objetivo la reproducción de un campo profesional específico. Médicos, ingenieros, sociólogos, arquitectos o abogados ejercen en la universidad otro rol profesional: la docencia.

Esos profesionales que desempeñan, además, la profesión de docente universitario conforma uno de los grupos que el proyecto aspira formar. El otro grupo está constituido por profesionales que viven y/o tienen empleos en los territorios en los que las universidades participantes del proyecto se encuentran insertas.

A través de dicha propuesta se brindarán herramientas para la intervención profesional. También se

hace énfasis en el estudiante y sus recorridos, situaciones que emergen como necesidades y que deben transformarse en políticas públicas que garanticen derechos.

El término intervenir tiene diferentes acepciones entre las que se encuentran desde la más aséptica, tomar parte de un asunto, hasta una más política, interponer alguien su autoridad. En su polisemia el término intervención puede significar en algunos contextos discursivos mediación, ayuda o cooperación y, en otros, está más próximo a nociones portadoras de intromisión, injerencia, intrusión, coerción o represión. Desde una sencilla revisión del diccionario aparecen unos profesionales que detentan algún tipo de autoridad para intervenir en los asuntos de alguna comunidad.

Existe una profesión que ha hecho de la intervención en distintas escalas de la vida social su tarea específica: el trabajo social. En la actualidad, estos profesionales son de tipo universitario y reciben titulaciones de licenciatura. Para los trabajadores sociales la intervención en distintos ámbitos de la sociedad es parte de sus incumbencias y alcances como grupo profesional.

Barranco (2004) expresa que:

La intervención en esta profesión es una acción organizada y llevada a cabo por los trabajadores sociales que tiene por objeto de su labor a personas, grupos y comunidades. Y, entre sus objetivos, se encuentra superar los obstáculos que impiden avanzar en el desarrollo humano y en la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía. (p. 79)

Este mismo autor agrega que la intervención supone tareas de acompañamiento, ayuda y capacitación a las personas para que sean responsables y libres en sus elecciones. También, esta profesión pretende el establecimiento de cambios que eliminen obstáculos para un adecuado desarrollo humano, promuevan la justicia social, favorezcan la implementación de políticas sociales y la creación de respuestas innovadoras sostenidas en el potencial solidario de los individuos.

Es viable afirmar que la intervención comunitaria constituye la incidencia directa de profesionales capacitados en las relaciones entre los sujetos. En términos de Rivero (2010) se traduce en la intervención clásica:

Trabaja la relación intersubjetiva casi siempre a partir de lo que la comunidad, porta como cualidad abstracta y a partir de modelos generales y abstractos para lograr una adaptación óptima del individuo, de los grupos, de las comunidades o a partir del *fluir* inmanente de la persona en su singularidad absoluta (p. 54).

Por lo tanto, los procesos de intervención deben centrarse en las potencialidades de los individuos y del espacio de la comunidad, buscando y generando proporcionar actividades que tengan como objetivo influir en el desarrollo comunitario. Bajo la línea de pensamiento mencionada se encuentran autores como Castro (2011) y Ospina (2018), quienes han desarrollado investigaciones centradas en el diseño de proyectos para el autodesarrollo de comunidades particulares.

La Intervención Comunitaria es el conjunto de acciones destinadas a promover el desarrollo de una comunidad a través de la participación de esta en la transformación de su propia realidad. El proceso de intervención es coordinado por un facilitador o profesional que realiza el acompañamiento. Este profesional es orientador de acciones de capacitación y del fortalecimiento de la comunidad, favoreciendo su autogestión para su propia transformación y la de su ambiente.

Si bien los procesos de intervención comunitaria han generado un debate en torno al uso del término intervención, desde una perspectiva más crítica Rozas (2010) reflexiona sobre este núcleo de trabajo social como profesión y describe a la intervención profesional «como campo problemático en la medida que ella se constituye en el escenario cotidiano donde se objetivan las manifestaciones de la cuestión social y que reconfiguran el mundo social de los sujetos» (p. 46). Cuestiona de tal manera perspectivas profesionales que se posicionan desde posturas instrumentalistas, técnicas, o que aspiran a gerenciar lo social solucionando problemas sociales.

En tanto que la intervención es una tarea profesional, debe reconocerse su artificialidad, es decir, su carácter de dispositivo que permite a unos profesionales asalariados que trabajan en organizaciones, ingresar a un espacio social para entrometerse en él. Pero, más allá de esta característica de tecnología del hacer profesional, la intervención supone una acción sostenida en una actuación organizada y sistemática con el objetivo consciente de transformación de la realidad.

Es, al mismo tiempo, una acción profesional que está lejos de ser neutra, ya que implica conflicto y la aparición constante de contradicciones que, para Estrada-Ospina (2011), obliga a los trabajadores sociales a esforzarse por construir el sentido, la finalidad y el horizonte de la intervención profesional, y a pesar de todos sus esfuerzos no quedan exentos consciente o inconscientemente de incurrir en posturas y prácticas que nieguen el reconocimiento del otro como sujeto social.

Si bien la intervención social es el núcleo de un cuerpo profesional como el del trabajo social, también es un campo de análisis o de acción del cual se ocupan diferentes disciplinas y profesiones. La salud comunitaria es uno de los campos en los que distintas profesiones, tales como la medicina, la enfermería, la psicología o la sociología, entre otras, utilizan la noción de intervención profesional para dar cuenta de una variedad de prácticas planificadas, organizadas y gestionadas para prevenir o mejorar la salud de la población de ciertos territorios.

Distintos equipos de profesionales vinculados entre sí intervienen en las comunidades para promover la salud y la realización de derechos sociales, transformar las condiciones de vida y existencia de las poblaciones, particularmente las de mayor vulnerabilidad. Muchas de estas intervenciones están sostenidas por perspectivas que aspiran a desarrollar procesos participativos comunitarios para fortalecer el protagonismo ciudadano y generar condiciones de justicia social, reconociendo como ejes constitutivos

la organización social, la participación comunitaria y la territorialidad (Arribas, 2019; Cotonieto-Martínez y Rodríguez-Terán, 2020; Ministerio de Salud, 2013).

Desde dicha perspectiva, se entiende por intervención profesional a las actividades que desarrollan los profesionales cuando ofrecen elementos de análisis que facilitan a los sujetos necesitados de su acción la identificación de las contradicciones de su entorno, la elaboración de alternativas de cambio seleccionando aquellas que consideren como las más pertinentes a fines de encontrar respuestas a sus necesidades. Se trata de una acción profesional sustentada en el desarrollo de la conciencia crítica, la cooperación solidaria, la puesta en marcha de proyectos de vida y la transformación personal-social con enfoque de autodesarrollo.

Los ámbitos comunitarios enclavados en territorios específicos constituyen escenarios donde se producen y reproducen cotidianamente las desigualdades. Por ello, las universidades deben ser ámbitos privilegiados para formar profesionales con habilidades y saberes que les permitan intervenir en sus territorios de influencia a través de acciones tendientes a lograr mayor igualdad.

Entonces, los proyectos de intervención comunitaria se pueden diseñar como proyectos de intervención educativos con enfoque comunitario. Previo al diseño e implementación de un proyecto de intervención educativa y social, como vía para transformar la realidad inmediata en el contexto educativo, es necesario realizar un diagnóstico de necesidades.

Lo anterior constituye las directrices del proyecto debido a que es fruto de la reflexión y el análisis de las

necesidades, situaciones problemáticas o situaciones que se desea mejorar, a partir de las cuales se determinan soluciones o propuestas de actuación» (Cabrera y González, 2016, p. 3).

Actualmente las universidades tienen la responsabilidad de formación de profesionales con un alto índice de compromiso social, ético y profesional. El nivel de especialización que demandan los fenómenos de la sociedad amerita una actualización constante de la educación superior.

Los procesos formativos en el entorno universitario deben considerar la multicondicionalidad «desde lo ético, pedagógico y lo curricular» (Rikap, 2017, p. 139). La preparación técnica que proporcionan las universidades se convierte en conocimiento estéril sin una conducción humanista que permita discernir al futuro profesional el rol que debe desarrollar para el progreso de la comunidad y de la sociedad en sentido general.

La educación superior actualmente se encuentra enfrascada en mantener un modelo de universidad moderna, humanista, universalizada, científica, tecnológica, innovadora e integrada a la sociedad. Para el logro de los fines anteriores se debe avanzar en el desarrollo de reflexiones y de propuestas de enseñanza y aprendizaje que asuman y sintonicen con los presupuestos de un nuevo modelo de formación.

El imperativo bajo el cual se realiza dicha propuesta es el de la revisión reflexiva de las prácticas actuales. Deben potenciarse aquellos rasgos que faciliten contar con diseños curriculares pertinentes que sienten las bases para propiciar un incremento continuo

de la calidad y la eficacia en la formación integral de los profesionales.

Comunidad, barrios y territorios

La conceptualización de la comunidad y su desarrollo ha sido unidad de análisis continuo y sistemático. La presencia de los estudios comunitarios en los principales espacios de reflexión teórica y en las prácticas interventivas, revela que la investigación de (y desde) la comunidad, continúa ocupando un lugar protagónico. Lo anterior, a criterio de Terry (2011), sucede, entre otras razones, «porque se reconoce que es el contexto donde los miembros que la integran establecen un sistema de interconexiones, sustentadas en la cultura, en valores, tradiciones y creencias, que constituyen un factor de desarrollo» (p. 2).

Históricamente la comunidad ha sido objeto de estudio de diferentes disciplinas científicas siendo definida desde la psicología, la sociología, la economía, la geografía, el trabajo social, entre otras; sin embargo, existe consenso sobre los elementos que la integran (Fandino, Bangdiwala, Gutiérrez y Svanstrom, 2008). Todo acercamiento crítico a la concepción de comunidad implica una reflexión sobre la noción de desarrollo. A criterio de Almeida y Sánchez (2009): el par categorial ha estado históricamente interrelacionado, aunque no siempre de forma armónica, sobre todo en los países de ALC donde desde los años cincuenta el subdesarrollo ha sido la palabra clave para definir la pobreza general en América Latina y el Caribe.

En la actualidad la noción de comunidad es abordada desde distintas disciplinas, tales como la geografía, la sociología, la antropología, la economía, el derecho, el trabajo social, entre otras; lo cual expresa que es un concepto que las ciencias sociales han profundizado y que estudios de tipo interdisciplinario permiten una aproximación más sutil.

Dar cuenta de este concepto implica tratar de definirlo, hacer un recorte del mismo, tomar posición frente a la multiplicidad de perspectivas con las que se lo estudia. Ander-Egg (1993), un clásico en el campo del trabajo social, define a la comunidad como:

una agrupación o conjunto de personas que habitan un espacio geográfico delimitado y delimitable, cuyos miembros tienen conciencia de pertenencia o identificación con algún símbolo local y que interactúan entre sí más intensamente que en otro contexto, operando redes de comunicación, intereses y apoyo mutuo, con el propósito de alcanzar determinados objetivos, satisfacer necesidades, resolver problemas o desempeñar funciones sociales relevantes a nivel local. (p. 25)

La definición de Ander-Egg territorializa a las comunidades, caracteriza a los individuos que participan de ellas poseyendo conciencia de su adscripción, intereses comunes, una intensa sociabilidad e inserción de tipo local. Focaliza en la sociabilidad y potencia socializante de las comunidades. Álvaro (2010) cita a Tönnies para dar cuenta de la potencia de los lazos

sociales comunitarios, las relaciones de cercanía, las jerarquías y los roles que se establecen y las creencias y valores que las sustentan.

La noción de comunidad está estrechamente vinculada con la cuestión identitaria. Los individuos que participan —o se perciben partícipes— de una comunidad dan cuenta de un «nosotros», cierta idea de colectivo, de experiencias comunes que los aglutina. Es decir, que la percepción de pertenencia comunitaria requiere sentidos compartidos y supone un «nosotros» que se funda en códigos comunes, o sea, en formas simbólicas que permiten clasificar, categorizar y nombrar distintos fenómenos de la vida en esa comunidad. Pero, como toda identidad compartida por un colectivo humano, la comunidad también pone de manifiesto límites, inclusiones y exclusiones, interiores y exteriores que expresan procesos de diferenciación de «otros» distintos de «nosotros» (Margulis, 1997).

Esa identidad comunitaria se construye para Montero (2004) tanto física como emocionalmente, y no es suficiente el hecho de compartir un lugar o un espacio geográfico para generar «sentido de comunidad». La misma autora caracteriza a las comunidades como el conjunto de relaciones sociales que habilitan la construcción de un sentido comunitario basado en expectativas compartidas, necesidades o problemas comunes que coagulan en una identidad colectiva de tipo comunitaria que varía en sus tamaños, intereses, objetivos, tipos de interacción, recursos disponibles, redes comunicativas, entre otros elementos que las constituyen.

Desde perspectivas más vinculadas con la operatividad constitutiva del trabajo social como profesión, Eito y Gómez (2013) caracterizan como comunidad a una organización social que cuenta con los siguientes elementos: (a) un espacio o territorio compartido, (b) relaciones interpersonales, (c) pautas y jerarquías de interacción, (d) recursos diversos y (e) demandas e intereses que surgen de su propio seno.

Un elemento que no puede dejar de abordarse en la cuestión comunitaria es su escala, y pueden considerarse «comunidad» desde los pequeños grupos de afinidad o consumo cultural hasta las grandes civilizaciones o culturas globales, pasando por las culturas regionales, nacionales, etc. En definitiva, una comunidad puede asumir las más diversas escalas en sus formas y manifestaciones; desde pequeños territorios como un barrio en una ciudad o una villa rural, una congregación religiosa, la organización de las familias en una escuela o agrupar a gran parte de los habitantes de una nación en un sentimiento de tipo comunitario.

Es destacable, además, que cualquier esfuerzo de definición del concepto de comunidad tiene entre sus rasgos constitutivos a la cuestión territorial. Según Menazzi (2008), el concepto de comunidad se va complejizando en las derivaciones analíticas que van ligándose más fuertemente a las nociones de territorios, espacios delimitados o ámbitos específicos que localizan los lazos comunitarios.

Las viejas formas de pensar lo comunitario con anclajes muy locales, de fuerte cohesión, de identidades estables y durables en el tiempo han sido ten-

sionadas por los análisis que ponen al territorio como objeto complejo. No es posible pensar los espacios como territorios aislados, sino que la misma noción de «territorio» pone de manifiesto conexiones en red que exceden lo local, con un entramado tecnológico que, si bien desigualmente distribuido y apropiado, pone a los individuos en contacto con lo global. Esta imbricación y yuxtaposición entre lo local y lo global incide directa o indirectamente en la configuración de nuevas maneras y formas de ver el mundo que mutan muy velozmente (González, 2011).

Así, la cuestión comunitaria no puede deslindarse de lo territorial, ya que los individuos, y las comunidades que conforman, se apropian y transforman el espacio. Esta territorialización implica la construcción de límites simbólicos por parte de los participantes de una comunidad o la actuación en ámbitos espaciales acotados y regulados como son, por ejemplo, los territorios administrativos de tipo estatal (provincias, municipios, barrios). Cabe destacar que esas convenciones políticas y administrativas expresan una acción estatal sobre el territorio con finalidades de control y regulación social que los individuos y la acción en comunidad pueden aceptar armoniosamente o resistir a ellas de manera conflictiva (Arancibia et al., 2019). La relación entre las comunidades y el espacio social es dinámica y conflictiva, y el propio territorio, en sus facetas tanto materiales como subjetivas, es el resultado de una construcción colectiva compleja consecuencia de proyectos sociales en disputa y relaciones de poder no exentas de pujas.

Los habitantes de un territorio suelen estar atravesados por problemas y conflictos que a partir de interacciones de cercanía u otras redes de comunicación pueden llegar a construir identificaciones colectivas de tipo comunitario. Sin embargo, los individuos de comunidad con fuerte adscripción territorial (como, por ejemplo, un movimiento social) pueden desarrollar fuertes compromisos con el espacio desde esa participación colectiva, pero, a la vez, convivir con otras territorialidades.

Un territorio que puede asociarse al tipo de intervención comunitaria que se plantea en este proyecto es el barrio. En la perspectiva de un trabajo territorial por parte de las universidades formando a profesionales para modificar las condiciones de inclusión educativa, el barrio aparece como el espacio administrativo y simbólico donde los individuos que serán objeto de la intervención viven, trabajan, participan y desarrollan su vida cotidiana. El barrio ha estado presente en la historia de las ciudades, en sus procesos de expansión y mutación, como protagonista del acontecer urbano a lo largo de la historia, en formaciones territoriales diversas y en múltiples contextos socioeconómicos.

En la literatura sobre la cuestión, barrio y comunidad suelen hibridarse en su comprensión. En tal sentido, el arquitecto colombiano Londoño (2001) sostiene que «el barrio es una unidad urbanística identificable, un sistema organizado de relaciones a determinada escala de la ciudad y el asiento de una determinada comunidad urbana» (p. 3). Agrega que esa unidad territorial puede generar un importante sentido de pertenencia en tanto posee un sistema organizacional

con centro, periferia, límites; elementos todos que configuran tanto la subjetividad de un morador del barrio como la de un visitante. En el barrio se construyen redes de comunicación invisibles, pero vitales, de la comunidad, esas mallas facilitan la comunicación entre los pobladores y se constituyen en soportes para la solidaridad; de esta manera la construcción colectiva del espacio articula esas necesidades y demandas de la comunidad dándole un contenido físico y una expresión formal (Londoño, 2001).

Si bien barrio y comunidad pueden coexistir, Tapia (2013) advierte que el concepto barrio porta cierta ambigüedad conceptual que dificulta muchas veces la definición de unidades para cualquier tipo de intervención política u organizacional. ¿Dónde empieza y termina un barrio? ¿En las cuadrículas de los mapas diseñados por el Estado? ¿En ciertos trazados urbanos que agrupan grupos sociales homogéneos? Massey (1994) observa que raramente comunidad y barrio coinciden vis a vis en tanto que una comunidad puede constituirse sin compartir el mismo territorio. Las comunidades urbanas no suelen ser homogéneas, ni coherentes identitariamente; más en su percepción de lo barrial. De este modo, un barrio puede estar constituido por distintas identidades, ya sea en relación con el género como en el empleo, los niveles educativos alcanzados, la edad o la actividad política.

Los estudiantes

El contexto educativo se presenta como espacio de interacción entre dos tipos sociales esenciales: 1) el

maestro / profesor y 2) el alumno / estudiante. Un tipo social es el conjunto de productores que comparten ciertas características sociales, económicas y culturales. A criterio de Matharan (2020), los tipos sociales pueden ser tan diversos como la propia actividad humana. Abarca tanto a las diversas profesiones como a determinados grupos con un rol y actividad social predeterminados.

Pertenecer a uno o varios tipos sociales ubica al individuo como una colectividad cuyo criterio de clasificación es su función y lo que la sociedad espera que este haga. Dicha concepción renueva un debate en el entorno educativo, planteado hace casi una década por el sociólogo de la ciencia Karl Popper, pero con total vigencia en la actualidad. Qué método educativo es el más adecuado: el basado en tratar al estudiante como una individualidad o el que lo enfoca como tipo social. El propio autor en su reflexión aborda que «cada ser individual, visto en su singularidad, es una individualidad» (Popper, 2018, p. 3).

Actualmente se aboga por una educación inclusiva, sin embargo, para el logro de este fin el sistema debe contener todas las individualidades de los estudiantes; meta que deben perseguir todas las instituciones escolares. A criterio de Londoño y Ospina (2018), la escuela debe considerar al alumno como tipo social, en la medida en que es una institución y en tanto que representa a pequeña escala una comunidad o una sociedad. Consecuentemente con los autores citados, corresponde a las instituciones educativas la función de preocuparse por el lado social de la educación.

Es necesario, entonces, crear políticas educativas inclusivas que integren las individualidades y características particulares del tipo social estudiante. El diseño de acciones encaminadas a estimular las potencialidades individuales, fomenta el desarrollo humano y de la colectividad, a través del diseño de proyectos de intervención educativa que permitan fortalecer la comunidad escolar, que logren resultados acordes con el enfoque inclusivo y humanista, que debe caracterizar la educación actual.

Asimismo, es importante destacar que en los últimos quince años, se han fundado nuevas universidades, con la premisa y visión de atender las necesidades sociales y económicas de la región, «siendo uno de sus principios rectores la retención y atención de los alumnos en situación de vulnerabilidad» (Morresi, Ibañez, Arnaudo, 2015, p. 1).

Por otra parte, las carreras o titulaciones que proveen las mismas están orientadas a las demandas y/o necesidades del contexto territorial donde estas se insertan, lo que permite a los estudiantes una toma de decisión, con vistas a un futuro laboral, con titulación que acredite su permanencia en el ámbito profesional.

La mirada puesta en el estudiante de mayor vulnerabilidad social-económica y la posibilidad del acceso a la educación pública y gratuita, como el caso de las universidades del conurbano bonaerense, en Argentina, las cuales denotan como objetivo principal la inclusión educativa.

La enseñanza situada

Diversos autores (Hernández, 2006; Colombo, 2017; Hevia y Fueyo, 2018; Santana, Fajardo y Herrera, 2018) han abordado indistintamente la categoría enseñanza situada, y resulta coincidente el uso del aprendizaje activo y el desarrollo del pensamiento reflexivo como principios para el diseño de proyectos, toma de decisiones, resolución de problemas tanto de docentes como de estudiantes.

Por otra parte, se instituye la necesidad de superar un modelo intelectualizado de aprendizaje que no facilite conectar los conocimientos al entorno cotidiano. Robbins y Aydede (2009) sostienen que un modelo pedagógico alternativo o «situado» posibilita que los sujetos que intervienen en el proceso educativo fuera del entorno académico transformen su realidad.

La situación social de desarrollo del estudiante incluye a la triada escuela-familia-comunidad, por ello la perspectiva situada permite dinamizar el entorno académico donde el paradigma escolástico aún se reproduce. Asimismo, Peña, Rodríguez y Chiara (2016) sostienen que actúa como un agente motivacional frente a la enseñanza-aprendizaje y el compromiso social, debido a que realmente se involucran activamente en la construcción de su conocimiento.

Si bien la enseñanza ha sido sometida a ciertas críticas, es una forma de habitar ámbitos formativos, consolidando a su vez espacios propicios de inclusión educativa y ampliación de derechos. En los últimos años «hubo cambios positivos en el reconocimiento y la problematización de la diversidad en tanto alteridad,

lo que significa un estar disponible» (Krichesky, 2018, p. 64). Garantizando la igualdad de oportunidades académicas y formativas, reconociendo a cada uno lo que necesita, en función de su singularidad y los hechos sociales en contexto, de acuerdo con las particularidades locales y regionales.

Una enseñanza situada que contemple la heterogeneidad y respete la diversidad conlleva implícita una visión de la enseñanza inclusiva. La inclusión entendida en múltiples perspectivas, ya sea social, cultural, de género o de algún tipo de discapacidad. Todos, absolutamente todos los estudiantes tienen derecho a la enseñanza situada en el ámbito universitario.

En los últimos años en la región Latinoamérica la inclusión aparece como tendencia asociada a una visión normativa y regulatoria amparada en distintas convenciones, convenios y leyes internacionales, regionales y locales, que han anclado de diferentes maneras en estos países.

Los estudiantes con discapacidades

Los alumnos con discapacidades requieren una atención pedagógica planificada que permita compensar las barreras que encuentran en su aprendizaje. Las estrategias que se pueden adoptar pueden ser temporales o permanentes, en función de las necesidades de cada alumno. Tal situación puede incluir adaptaciones curriculares individualizadas o del entorno, dado que pueden ser diversas las respuestas desde el docente. Por lo tanto, se refiere a minimizar las relaciones asimétricas entre el saber especializado de los profesores

y el propio estudiante con discapacidad, sin que ello conlleve a reforzar la visión del déficit (Cruz, 2019).

Precisamente desde un proyecto de intervención comunitario en el ámbito educativo se facilita el nexo entre la interculturalidad que caracteriza al estudiante con discapacidad y las propias particularidades del docente. En tanto, se dinamiza el diálogo entre los involucrados y se favorece el análisis, reflexión, discusión y toma de decisiones con la participación de todos. Se coincide con Ramírez (2017) en que el desarrollo de vínculos comunitarios a través de proyectos educativos de comunidad resignifica el espacio de proximidad y emotividad, en los que además de interdependencia entre los individuos, existe un consenso internalizado de acercamiento.

Implementar la visión situada requiere prácticas educativas coherentes, significativas y propositivas que favorezcan aumentar el grado de relevancia cultural de las actividades en que participa el estudiante. Por ello es imprescindible aprender con sentido y sobre todo aplicabilidad, en tanto los estudiantes y docentes adquieran pertenencia en una comunidad de práctica y referencia. Con el fin de que cada propuesta educativa destaque tanto la participación como la interacción de los implicados, se planteó como objetivo del estudio identificar los presupuestos teóricos que permitan el diseño de proyectos de desarrollo comunitario para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Se advierte desde el inicio, que todo estudiante con discapacidad es un sujeto de derecho con posibilidad de potenciar sus habilidades, a través de sus aprendizajes e interacción dentro del ámbito universitario, lo cual

implica «Concebir y apostar por la inclusión para todos en instituciones más democráticas y que desarrollen propuestas formativas de ciudadanía plena, [lo que] implica construir pedagogías que plasman esa apuesta en el día a día» (Southwell, 2018, p. 86); esto enriquece y fortalece el aprendizaje colectivo, propiciando una retroalimentación favorable a partir de las distintas formas de aprender.

Inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas

Entre los principales retos a los que se enfrenta el ámbito educativo actual se encuentran los principios de calidad y equidad. La situación se complejiza cuando no basta brindar un servicio educativo acorde a los estándares nacionales e internacionales, orientados a los resultados educativos o los recursos existentes en los centros. En cambio, no se garantiza un clima inclusivo que garantice la no discriminación de los estudiantes que integran la comunidad escolar en términos de accesibilidad.

La situación anteriormente descrita se propicia porque el abordaje teórico-conceptual y metodológico de la categoría presenta una ambigüedad conceptual que no logra redimensionarse en el contexto educativo. La Unesco (2008) destaca entre los organismos internacionales que delimitan el fenómeno:

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación

en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación.

Asimismo, es válido apuntar que el desarrollo de la inclusión como eje transversal de la actividad educativa no se consolida sin el empleo de legislaciones concretas en el ámbito de los diferentes países. En tanto, no es suficiente declarar que existe adscripción a los términos de igualdad entre educadores y estudiantes, sino que incluye a los padres y la comunidad. Se trata de integrar a todos, con igualdad de derechos, al proceso educativo, desde sus propias contradicciones y problemáticas. Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013) explicitan que la educación inclusiva parte de que «todo el alumnado sea aceptado, valorado, reconocido en su singularidad, independientemente de su procedencia o características psico-emocionales, etnia o cultura» (p. 25).

Por otra parte, la inclusión educativa se basa en el principio de que la educación es un derecho, no un privilegio. La OXFAM (2021) corrobora que cada estudiante posee características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintas y deben ser los sistemas educativos los que estén diseñados para dar una respuesta eficaz a esta demanda. Desde esa perspectiva el centro educativo debe responder de forma profesional a las necesidades que se generan en el contexto y con las personas que necesitan recibir la educación en cualquier momento.

Arnaiz, Escarbajal y García (2017) mencionan que en primera instancia es fundamental contener aspectos como: nivel social y económico de las familias, la localización geográfica, los servicios con los que

cuentan los colegios, tanto internos como externos, al proyecto de centro, a la diversidad del alumnado y a la accesibilidad a los recursos humanos y materiales.

Las Necesidades Educativas Específicas (NEE) se manifiestan ante la existencia de una desventaja para el aprendizaje y, por lo tanto, requiere de ayuda adicional para alcanzar el desarrollo educativo en forma óptima (CLIGRAPHIX, 2017). El desarrollo teórico-conceptual de la categoría actualmente se centra menos en el déficit y se corresponde con los recursos adicionales (humano, material o pedagógico) que requiere un estudiante con vistas a concretar el aprendizaje y superar las barreras del aprendizaje y la participación. Al respecto, Soto (2020) puntualiza que las NEE no pueden constituir un obstáculo, sino que la capacitación y actualización permanente de los docentes debe constituir una garantía ante las variaciones que se desarrollen.

Es válido apuntar que las NEE no es un hecho individual dado que pueden generarse en un determinado número de alumnos que demandan recursos educativos específicos (Luque y Luque, 2015). La situación requiere una intervención pedagógica que favorezca no solo mejorar las condiciones del aprendizaje, sino que incide en las relaciones sociales de los estudiantes. Contrasta que en ocasiones la familia no representa un actor protagónico en el apoyo necesario para que se concrete el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La detección de una NEE permite crear las condiciones para el tratamiento oportuno y, sobre todo, en aquellas disfunciones transitorias, que no permiten una planificación a largo plazo. La virtualización de la educación enfrenta el reto de no dejar de reconocer las

nuevas necesidades que pueden presentar los estudiantes en esta nueva modalidad. La situación se complejiza en la enseñanza universitaria, que se caracteriza por ser selectiva y academicista.

López (2018) menciona que la educación inclusiva, tan tratada y desarrollada en los niveles básicos de la enseñanza, no ha tenido un desarrollo pleno en la enseñanza universitaria. Por tal razón, las NEE no son contenidas en su diversidad, e incluso no se contemplan otras como la accesibilidad.

Intervención comunitaria y extensión universitaria

¿Qué implica este involucramiento de las universidades en las comunidades de los territorios en los que están enclavadas? ¿Dónde puede encuadrar la universidad una acción como la que se describe? ¿Qué cuestiones se pueden considerar en procesos en los que la universidad aspira a transformar comunidades cercanas a su propio territorio y vida organizacional? En primer lugar, cabe señalar que una acción de intervención como la que propone el proyecto puede y debe incluirse en las propuestas de extensión de las universidades intervinientes. A partir de la extensión las universidades desarrollan su responsabilidad social haciéndose cargo de su historicidad en relación con la comunidad a la que pertenecen, de sus entornos globales, de sus tradiciones y de sus innovaciones, de sus memorias, de sus presentes y de las tareas que tienen por delante (Pérez et al., 2009).

La idea de la universidad extendiéndose, vinculándose o articulándose en tanto institución con la sociedad que conforma, es una de las tareas constituyentes de su hacer junto con la formación de profesionales y la investigación. De forma que la extensión universitaria podría definirse como toda actividad de vinculación de la universidad con el entorno que procure la resolución de problemáticas diversas, la satisfacción de necesidades y, por ende, la transformación social en busca de una sociedad más justa y solidaria.

Pero diversos autores señalan que esta función de la universidad, si bien constituye una de las actividades fundamentales, se desarrolló más tardíamente que la investigación y la docencia y ha recibido muy poca atención si se la compara con las otras tareas. Además, la literatura pone de manifiesto que la extensión ha contado comparativamente con menos recursos para su desarrollo, se ha vinculado débilmente con la docencia y la investigación, y su espacio en la vida universitaria quedó relativamente indefinido y poco delimitado en sus alcances y operatividad (Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano, 2011; Porras et al., 2011).

Que tenga un desarrollo tardío como actividad universitaria no es sinónimo de novedad. La reforma universitaria de 1918 de la ciudad de Córdoba en Argentina promovió, entre otras transformaciones, la idea de la «misión social» de la universidad. Este movimiento reformista agregó una nueva función que tenía como cometido vincular a la universidad de manera más estrecha con la sociedad y sus problemas. Acorde con esta aspiración, dicha reforma incorporó

a la extensión universitaria y la difusión cultural entre las tareas basales de la universidad latinoamericana haciéndola, además, el centro por excelencia para el estudio objetivo de los grandes problemas nacionales (Tunnermann, 1978).

La extensión ha formateado el perfil de las universidades de América Latina en tanto que estas tareas casi no se llevan a cabo o permanecen inéditas para las universidades de otras regiones del mundo. Sin embargo, a pesar de su relevancia, su inclusión en la dinámica de la vida universitaria requirió de varias décadas y aún en la actualidad se encuentra lejos de su desarrollo óptimo en muchas instituciones de educación superior (Fresán, 2004).

Como se ha advertido previamente, la extensión ha sido la menos desarrollada de las funciones de la universidad. Entre las críticas se señalan:

- Ausencia de programas claramente estructurados, objetivos bien definidos y escasa planificación.
- Marginalidad organizacional que produce limitadas vinculaciones con la docencia y la investigación.
- Su ubicación como actividad «extracurricular» ha favorecido su caracterización como secundaria.
- Como resultado de lo anterior, ha consolidado una relativa falta de compromiso de los distintos actores universitarios.

- Hacer de la extensión un sinónimo de difusión cultural (exposiciones de artes plásticas, teatro, coro, conferencias y cine, entre otros).

Otra tendencia que ha aparecido en las últimas décadas es la transferencia de servicios al sector industrial, tales como productos, nuevas materias primas, mejoras en los procesos productivos o redes de intercambio entre académicos y empresarios (Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano, 2011). Este tipo de vinculación ha generado la posibilidad de obtener recursos económicos a las universidades por fuera de las asignaciones presupuestarias estatales, cuestión que origina procesos de mercantilización de la actividad universitaria. La presencia del sector privado pagando servicios a la universidad ha llegado a condicionar líneas de investigación y otras políticas educativas (Pérez et al., 2009).

¿A quiénes favorecen las actividades de extensión universitaria? La extensión puede estar orientada hacia el exterior (exo-orientada) o tener como objetivos a actores de la propia universidad (endo-orientada). Las primeras tienen como destinatarios a la sociedad o sectores sociales ajenos a la universidad con objetivos que van desde la contribución de la promoción social de sectores desfavorecidos a la venta de servicios. Las segundas se dirigen a brindar beneficios complementarios a los miembros de la comunidad universitaria, particularmente los estudiantes, como un mecanismo funcional de integración social de la vida académica (Fernández, 2007). Surge en este último caso la cuestión de la curricularización de las actividades de ex-

tención como una forma de ponerlas en valor, en tanto tienen un papel central en una formación universitaria orientada a generar y difundir valores susceptibles de contribuir a transformar las sociedades.

En el proyecto formativo que impulsa este capítulo, se formarán estudiantes, docentes universitarios, no docentes y profesionales de los territorios de influencia de las universidades participantes, para mejorar las condiciones de inclusión en el nivel superior. Es decir, que se propone tener impacto intra y extramuros de las universidades intervinientes.

Se proyecta, a su vez, romper con nociones que continúan instaladas y que de alguna manera visualizan a la extensión como una misión filantrópica de la universidad, como aquella que divulga, que extiende, que pone a disposición de un lego, un conocimiento construido en la cúspide del saber. La extensión debe trazar y reforzar los lazos que permitan construir un conocimiento territorializado, transformador, socialmente válido y legitimado (Elsegood y Carivenc, 2020).

Conclusiones

El diseño de proyectos de desarrollo comunitario para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad requiere en primer lugar la transformación de los prejuicios y actitudes negativas que reproducen los diferentes actores de la comunidad educativa. Por tanto, se reconoce que el proceso debe permear, interpelar y propiciar una transformación en la cultura institucio-

nal y en los sistemas educacionales donde se pretende implementar.

Los proyectos de desarrollo comunitario no deben centrarse exclusivamente en los estudiantes con discapacidad, sino deben contener a los docentes que dirigen el proceso educativo. Desde esta perspectiva se dinamiza la concientización de los docentes y la identificación de las problemáticas reales que pueden solucionarse mediante las acciones del proyecto.

El diálogo colectivo y consensuado entre los involucrados en un proyecto de desarrollo comunitario genera procesos de construcción entre pares, a través de nuevos espacios vivenciales, sociales y culturales. De este modo se reflexiona sobre qué y cómo se les puede enseñar a los estudiantes con discapacidad desde modelos de aprendizaje distintos de los tradicionales.

En cuanto a la relación de la universidad con su entorno, formar a los estudiantes y docentes de la universidad expresa y manifiesta un impacto intramuros, con importantes e innovadores efectos hacia las comunidades. Los futuros profesionales que se gradúen en estas universidades deben contar con herramientas para participar de la vida social de los territorios en los que habitan en tiempo presente o futuro, cuando se desarrollen laboralmente.

Los profesores no solo deben garantizar brindar saberes, habilidades y disposiciones para desarrollar el tipo de intervención profesional territorial que se propone; deben, además, implicarse en distintas tareas de extensión universitaria.

Asimismo resulta fundamental y necesario que los profesionales de los territorios dispongan de otros saberes, aportados por la universidad, que les permita contar con un amplio abanico de perspectivas y habilidades con las cuales realizar acciones de intervención en sus comunidades.

Desde esta perspectiva, reside un elemento central del impacto extramuros de esta acción de extensión universitaria. Probablemente los profesionales que se capaciten tengan identidades militantes. La militancia es una actividad que trae a cuevas niveles de compromiso y solidaridad que no se vinculan con una tarea profesional asalariada.

A su vez, el militante transita los espacios, territorios, barrios y comunidades con el fin de implicarse y transformar movido por una comisión, que conlleva implícito lealtad y sentido de pertenencia, a una idea a una comunidad. Tiene un anhelo, una utopía: una sociedad más justa.

El profesional, en cambio, *prima facie*, lleva adelante una actividad a partir de una remuneración y encuadrado en organizaciones que regulan su hacer. La formación en estas prácticas de intervención comunitaria requiere de la figura del profesional militante; es decir, aquel que consciente de su profesión, de su formación, sabe que su rol no se limita al de una acción o consejo, indicación o gestión, en un tiempo y lugar determinados.

Consciente de su rol, el profesional militante se entrega a un torbellino de intervenciones, de transformaciones y compromisos atravesados por la soli-

daridad y la energía puesta en el otro. Movidado por el ideal de construir una universidad comprometida con la transformación de los territorios en los que está inserta, desde una acción extensionista. En términos de Tunnermann (1978):

Prevalece, pues, ahora el criterio de la extensión o difusión como el canal de comunicación entre la universidad y la colectividad. Un canal de doble vía, a través del cual la universidad lleva a la sociedad su mensaje liberador y concientizador y, a la vez, recoge las inquietudes y expresiones culturales de la comunidad, para regresarlas luego racionalizadas, en un constante diálogo que requiere necesariamente dos interlocutores, ambos de igual importancia e interactuantes. Su esencia radica en el proceso de interacción dialéctica universidad-cuerpo social. (p. 120)

En definitiva, se trata de lograr un anhelo, de anhelar un logro. La universidad latinoamericana tiene rasgos desafiantes si la comparamos con las de otras latitudes. Experiencias de desarancelamiento, de becas, de reformas, de extensión universitaria, nos conmueven e invitan a pensar y repensar que nuestra región interpela el modelo clásico de universidad que proviene de la edad media.

Finalmente concluimos con la idea de derribar muros, como el próximo paso a seguir en este hermoso camino de inclusión educativa. Los límites entre el

comienzo y el fin de una universidad y los que corresponden a un territorio deben borrarse para que universidad y comunidad se consoliden en una experiencia emancipadora. El sujeto pueblo como parte constitutiva de la universidad trae consigo los problemas, saberes y respuestas que deben enriquecer a la academia y enriquecerse con la academia, para construir una sociedad más justa, inclusiva, diversa e igualitaria.

Bibliografía

- Almeida, E., y Sánchez, M. E. (2009). Desarrollo comunitario y desarrollo humano: aportes de una sinergia ONG-Universidad. *Sinéctica* 2(32), 11-13.
- Álvaro, D. (2010). Los conceptos de «comunidad» y «sociedad» de Ferdinand Tönnies. *Papeles del CEIC, 1* (52), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/765/76512779009.pdf>
- Ander-Egg, E. (1993). Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. Humanitas.
- _____ (2006). *Trabajo Social Comunitario*. Ciudad de México: Ediciones Nueva Visión.
- Arancibia, I., Orquera, R., y Virasoro, S. (2019). ¿Territorio o comunidad? Notas para fortalecer la perspectiva espacial en la intervención social. *TS Territorios – Revista de Trabajo Social*, 3(3), 11.
- Arellano, R.; Balcazar, F.; Alvarado, F. y Suárez, S. (2015). A participatory action research method in a rural community of Mexico, *Universitas Psychologica*, 2(1), 1197-1208.

- Arnaiz, P., Escarbajal, A. y García, C.M. (2017). El Impacto del Contexto Escolar en la Inclusión Educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (2), 195-210.
- Arribas, M. (2019). La intervención profesional desde una mirada de Salud Colectiva. Voces emergentes - Escribir las prácticas, (3), 13-17. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/100195>
- Barranco, C. (2004). La intervención en trabajo social desde la calidad integrada. *Alternativas Cuadernos de trabajo Social*, (12), 79-102. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2004.12.5>
- Cabrera, L., y González, M. (2016). La intervención educativa y social: elaboración de proyectos. Canarias: Gobierno de Canarias.
- Caggiani, J., Folgar, L., Sanguinetti, J. y Paz, L.E. (2019). La universidad en el fortalecimiento de la organización barrial: el caso del proyecto integral metropolitano en Uruguay. *Universidad & Ciencia*, 8(1), 106-121.
- Castro, R. A. (2011). Reflexiones sobre la relación entre proyectos de desarrollo social, cultura local e intervención comunitaria. *Entramado*, 7(1), 90-103.
- CLIGRAPHIX (2017). Estudiantes con necesidades educativas especiales. Recuperado el 13 de agosto, 2021, desde <https://www.caligrafix.cl/catalogo2021/>
- Colombo, L.M. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado.
- Cotonieto-Martínez, E., y Rodríguez-Terán, R. (2020). Salud comunitaria: Una revisión de los pilares,

- enfoques, instrumentos de intervención y su integración con la atención primaria. *JONNPR*, 6(2), 393-410. <https://doi.org/10.19230/jonnpr.3816>
- Cruz Vadillo, R. (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional. *Sinéctica*, 53(2019), 1-27.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 1-13.
- Eito, A., y Gómez, J. D. (2013). El concepto de comunidad y el Trabajo Social. *Revista Espacios Transnacionales*, (1), 10-16. <http://espaciostransnacionales.org/wp-content/uploads/2014/10/1-Conceptotrabajosocial1.pdf>
- Elsegood, L., y Carivenc, N. (2020). *Curricularizar la extensión universitaria. La integralidad de las funciones: investigación, docencia, extensión. Trayectorias Universitarias*, 6(11), 1-8. <https://doi.org/10.24215/24690090e030>
- Estrada-Ospina, V. M. (2011). Trabajo social, intervención en lo social y nuevos contextos. *Prospectiva*, (16), 21-53. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i16.1162>
- Fandiño, A., Bangdiwala, S.I., Gutiérrez, M.I. y Svansstrom, L. (2008). Las comunidades seguras: una sinopsis. *Salud Pública de México*, 50(1), 578-585.
- Fernández, L. (2007). La extensión universitaria en el marco de los procesos de evaluación institucional. Análisis de casos. En Krotsch, P., Camou, A. y Prati, M. (coords.). *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Prometeo Libros.

- Fresán, M. (2004). La extensión universitaria y la Universidad Pública. *Reencuentro*, (39), 47-54. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34003906.pdf>
- González, A. (2011). Nuevas percepciones del territorio, Espacio social y el Tiempo. Un estudio desde los conceptos tradicionales (o clásicos) hasta su concepción en el siglo XXI. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- González, J.R. (2015). Desarrollo Comunitario y Educación. *Revista Infancia: educar de 0 a 6 años*, 149(3), 38-41.
- Hernández, G. (2006). Enseñanza situada: crear contextos de aprendizaje de alto nivel de situatividad. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad*, 7(25), 109- 114.
- Hevia, I. y Fueyo, A. (2018). Aprendizaje situado en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje: una experiencia de aprendizaje entre pares en una comunidad de práctica. *Aula abierta*, 47(3), 347-354. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-IESALC).
- (2020). Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Recuperado el 3 de septiembre, 2021, desde <https://www.iesalc.unesco.org/category/covid19-2/publicaciones-covid19-2/>
- Jornaler@s, 3(8), 154-164.
- Leontiev, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.

- Londoño, D. (2001). El barrio... ¿Una dimensión incomprendida? *Revista académica e institucional de la UCPR*, (59). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4897850>
- Londoño, D. A., y Ospina, M. (2018). Comprensión y producción de textos escritos en instituciones de Educación Superior. *Revista Trilogía*, 10(18), 183-202.
- López, R. (2018). Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Luque, D.J., Luque, M.J. (2015). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 54(2), 59-73.
- Margulis, M. (1997). Cultura y discriminación global en la época de la globalización. En Bayardo, R. y Lacarrieu, M. (Comps.). *Globalización e identidad cultural*. (p. 39-69). CICCUS.
- Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*. Polity Press.
- Menazzi, L. (2008). Construyendo al barrio: la postulación del barrio como territorio político durante la transición democrática. Argumentos. *Revista de crítica social*, (10). <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/issue/view/108>
- Ministerio de Salud (2013). Salud y participación comunitaria. Módulo VII. Ministerio de Salud de Argentina.

- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Morresi, Silvia; Ibañez Martín, María Marta; Arnaudo, María Florencia (2018). Inclusión Educativa: ¿Las nuevas Universidades Nacionales colaboran en el proceso inclusivo? En revista *Realidad Económica*, Editorial Instituto Argentino para el Desarrollo Económico. ISSN 0325-1926.
- Mórtola, G. y Fernández Ameghino, M. (2021). La intervención profesional comunitaria para la inclusión educativa en el nivel universitario: una experiencia extensionista y formativa de cinco universidades de América Latina. *Revista Educación y Sociedad*. 2, 4 (dic. 2021), 48-57. DOI:<https://doi.org/10.53940/reys.v2i4.74>.
- Ortiz-Riaga, M. C., y Morales-Rubiano, M. E. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores*, 14(2), 349-366. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83421404008.pdf>
- Panaia, M. (2007). Una revisión de la sociología de las profesiones desde la teoría crítica del trabajo en la Argentina. CEPAL.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3619/1/S2008114_es.pdf
- Pérez, D., Lakonich, J. J., Cecchi, N., y Rotstein, A. (2009). El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI: entre el debate y la acción. IEC-CONADU.
- Porrás, E., Chrestía, M., Savoretti, A., y Porrás, J. (2011). El desarrollo local y la extensión universitaria [Ponencia]. XI Congreso Iberoamericano de

- Extensión Universitaria, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe de Argentina, Argentina. <https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/el-desarrollo-local-y-la-ext.pdf>
- Rozas, M. (2010). La intervención profesional un campo problemático tensionado por las transformaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad contemporánea. *O Social em Questão*, 12(24), 43-54. http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/osq24_pagaza_4.pdf
- Southwell, Myriam. (2018) ¿Qué es una buena escuela? Reflexiones sobre lo justo y los vínculos intergeneracionales en la escuela secundaria. En M. Krichesky (comp.). *Derecho a la Educación y Pedagogías: aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. UNIPE. Editorial Universitaria, p. 77-88.
- Tapia, V. (2013). El concepto de barrio y el problema de su delimitación: aportes de una aproximación cualitativa y etnográfica. *Bifurcaciones*, (12). <http://www.bifurcaciones.cl/2013/03/tabla-de-contenidos-numero-012/>
- Tunnermann, C. (1978). El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 4 (p. 93-126). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=50757>

Capítulo 5

FAMILIAS, GÉNERO E INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA: ASPECTOS CONCEPTUALES PARA SU ESTUDIO

Autores

Ramón Rivero Pino

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA. ECUADOR.

Sandra Andino Espinoza

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA. ECUADOR.

Esthela Marina Padilla Buele

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA. ECUADOR

Introducción

La reflexión acerca de la inclusión educativa, especialmente en nuestra región latinoamericana, requiere replantear los enfoques. La bibliografía consultada permite afirmar que el término inclusión educativa a nivel de sentido común tiene diversas acepciones. Una de ellas focaliza la atención en el tratamiento estigmatizante de lo diferente, o sea, en calificar las diferencias a partir de criterios de superioridad-inferioridad y entonces abogar por la inclusión de las diferencias «buenas». Otra, es aquella que llama a la atención asistencialista a las diferencias asociadas a criterios de vulnerabilidad. Aquí se propone asistir, pero no desde el reconocimiento de igualdad y de la condición de sujeto de los «diferentes». Están también los que apuestan por la creación de guetos, espacios segmentados donde «quepan todos» y de esta forma

se garantice la igualdad de derechos; en otras palabras, juntos, pero no revueltos. Están presentes por doquier quienes consideran que debemos incluirnos los iguales bajo un concepto de igualdad que implica desprecio, rechazo y hasta violencia. En la base de tales prácticas es frecuente el desconocimiento e irrespeto a la diversidad, la que debe ser percibida como un recurso social para promover la dignidad personal-social y la emancipación humana.

En relación con el posicionamiento de los investigadores-educadores, pareciera que sobresalen dos posturas: la de quienes sostienen un enfoque de inclusión limitado a lo que se conoce como educación especial, no pocas veces reducido a las experiencias de personas con discapacidad, y otra de carácter más universalista, pero poco concreto, donde el discurso de la inclusión se diluye en un «todos» sin contextualizar las problemáticas o experiencias de sujetos específicos que necesitan de acciones educativas particulares.

Se sostiene el criterio de Ocampo (2015) cuando afirma que:

- La educación inclusiva no se reduce a la situación de discapacidad y de necesidades educativas especiales.
- La educación inclusiva pretende la transformación y actualización de todos los campos de la pedagogía, especialmente la didáctica, el currículo y la evaluación, los cuales son la base de la constitución de los saberes pedagógicos de cada educador.

- La educación inclusiva necesita de una construcción teórica capaz de sentar sus bases conceptuales, teóricas y metodológicas según la naturaleza de las tensiones del nuevo siglo.
- La educación inclusiva es un modelo que asume la heterogeneidad y la diversidad de todas las personas. La diversidad es su fundamento antropológico pues explica que todos los ciudadanos somos diferentes y eso es lo normal, lo anormal es pensar que todos somos iguales. Mientras que la heterogeneidad es el fundamento psicológico y explica que todas las personas experimentan situaciones, dimensiones y habilidades diferentes para aprender. El aprendizaje no es algo estático, depende del lugar que cada persona habita en este mundo.

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

La exclusión educativa es una cuestión surgida con la división social del trabajo, el modo individualista de apropiación de los resultados, sostenida por políticas y servicios elitistas con sus correspondientes efectos en las relaciones públicas. En la actualidad, la globalización y las reformas neoliberales iniciadas en los años ochenta han acrecentado la fragilización del vínculo social, y ello cobra vida en los diferentes escenarios

en que transcurre la cotidianeidad de la mayor parte de la población mundial.

Respecto a las universidades, Acosta et al. (2016) plantean que aun cuando son evidentes las transformaciones ocurridas en las universidades en las últimas décadas, estas han tomado diversas rutas críticas, mediadas por las particularidades de los contextos donde estos procesos tienen lugar, y en este sentido invita a repensar esos nudos contradictorios.

En este sentido, Chévez y Castelli (2017) resignifican dos ideas esenciales aportadas por Bourdieu (2007 [1980]) y Charles (2000 [1998]). La primera acerca de la importancia de la acumulación de capital cultural como determinante del éxito o fracaso en las etapas del ciclo vital de las personas; la segunda, el impacto de las desigualdades estructurales, categoriales y dinámicas (legitimadas las últimas en las representaciones colectivas) en individuos y sociedad en general.

Los temas género y familias forman parte de ese entramado de problemáticas de exclusión social presentes en las universidades y lamentablemente son insuficientemente atendidas, quizás desde la reproducción de cosmovisiones de asimetría social existentes en los actores, incluidos los directivos. Analizar el contexto actual de las relaciones familiares y de género en la región de América Latina, presupone el abordaje de temáticas como el sistema de contradicciones generales de cada país y la región, matizadas por el carácter social de la producción *vs.* modo cada vez más limitado de la apropiación; la actividad de los medios para el desarrollo de la actividad política *vs.*

necesidades, motivaciones y aspiraciones que tiene la población; las ideologías institucionales-oficiales vs. psicologías sociales; la enajenación y la emancipación en los procesos socioculturales educativos, y el impacto de la sociedad de la información las tecnologías y la comunicación, entre otras.

Estas contradicciones de carácter macrosocial se manifiestan en las escalas meso y micro social, integrándose en procesos mediadores del desarrollo personal-social que tienen su expresión en el proceso de inclusión educativa. Para los autores, esto significa que el análisis de la interrelación entre estos aspectos y la inclusión social en la educación institucionalizada, se puede realizar en dos direcciones. La primera, centrando la atención en el modo de vida familiar y las relaciones de género como parte del conjunto de relaciones sociales, mirando a la familia como célula de la sociedad en la que esta se reproduce, y al género como categoría de análisis estructural y simbólico, valorando el papel de la educación en la comprensión de las causas, manifestaciones y consecuencias de estas problemáticas, haciéndolo además con enfoque de diversidad e integración social y aportando elementos de análisis para el diseño e implementación de políticas públicas que incidan positivamente en su desarrollo.

La segunda, promoviendo desde las funciones sustantivas de la universidad, acciones relacionadas con estos temas, que incidan, por una parte, en el desarrollo de capacidades de estudiantes, docentes y trabajadores no docentes para el efectivo afrontamiento de sus contradicciones cotidianas en estos ámbitos, y, por

otra, actuando sobre los contextos en que se dan estos vínculos, facilitando el protagonismo de sus actores en la identificación de las contradicciones y la búsqueda de alternativas para su superación. En este artículo se centrará la atención del análisis, como se expresó al inicio, en dos elementos: las políticas públicas, legales fundamentalmente, asociadas a los temas género y familia en su interrelación con la educación universitaria, y las problemáticas familiares y de género en su expresión cotidiana y su relación con las funciones sustantivas universitarias.

Metodología

El paradigma interpretativo legitimó el estudio del objeto. Con base en la fenomenología y orientado a descubrir y explicar las significaciones de manera inductiva, cualitativa y contextualizada, la investigación se caracterizó por ser de tipo analítica, porque consistió en caracterizar y analizar el tratamiento dado en los documentos al tema indagado, lo que a su vez presupuso el empleo de métodos teóricos, especialmente el histórico lógico, inductivo analítico-narrativo. Desde el punto de vista empírico, se llevó a cabo un estudio documental para captar el sentido simbólico de los datos contenidos en ellos, tanto expresivo como instrumentalmente.

Los documentos estudiados son de carácter científico, o sea, resultados de investigaciones, en casi todos los casos de fuentes primarias, obtenidas a través de canales formales, específicamente las bibliotecas de la Universidad Estatal Península de Santa Elena y de la

Universidad Nacional de Loja. Se procedió a cumplir con las tres fases principales del análisis documental: recuperación de la información, la transformación de los documentos primarios en secundarios, y el proceso de análisis y síntesis que llevó a los autores al resultado final. Se privilegiaron como unidades de análisis documentos científico-académicos publicados en los últimos 6 años.

El análisis de contenido efectuado consistió en indizar, dígase seleccionar las ideas contenidas en esos documentos que más los representaban, clasificando, agrupando las unidades de sentido de mayor envergadura, y palabras clave, en relación con las que se realizó el análisis. Esto se implementó combinando dos vías: extracción o derivación y asignación. Las temáticas de mayor significación identificadas fueron: las contradicciones familiares y de género a nivel de vida cotidiana y su expresión en las universidades.

A partir de los procedimientos anteriores los autores realizaron un resumen analítico-selectivo de las fuentes consultadas.

Resultados y Discusión

La realidad familiar de la región hoy se caracteriza por el incremento de la desigualdad socioeconómica, cambios en el cumplimiento de las funciones familiares que expresan pérdida de tradicionalidad y predominio continuo de la configuración de regímenes más democráticos, aunque con predominio de relaciones patriarcales marcadas por la supremacía de la masculinidad hegemónica (el machismo), el aumento de la esperanza

de vida al nacer y el envejecimiento poblacional, el incremento de hogares monoparentales liderados por mujeres a partir de su mayor incorporación al espacio público, especialmente al laboral, y la sobrecarga de sus roles con el consiguiente impacto en las limitaciones de ellas para avanzar en su desarrollo personal.

También la discriminación asociada a las orientaciones sexuales e identidades de género aun cuando crecen estos tipos de familia, las dificultades socioeconómicas para la atención y cuidado a niños(as), adultos mayores y personas con discapacidad, la persistencia de la violencia en sus diversas manifestaciones, entre otros aspectos. Estas problemáticas se complejizan por la interseccionalidad, con énfasis en factores como etnia, género, tipo de actividad a la que se dedican y garantiza el sustento, el territorio donde se vive y las condiciones de salud que posee la persona. Iruesteá et al. (2020) refieren que, «el principal cambio que se encuentra es el paso de las familias nucleares a las familias posnucleares» (p. 12).

Las relaciones familiares también están sujetas a la dinámica interna de cada familia. Rivero (2019) se refiere al contenido de una contradicción, que, a su modo de ver, es principal y se asocia a desajustes entre los roles y funciones que tienen lugar en el ámbito familiar vinculados a la relación de parejas, las relaciones materno paterno filial y las relaciones interpersonales-familiares, lo cual presenta características específicas en cada contexto según el ciclo de la vida familiar (en el encuentro y compromiso con el otro, el comienzo de la intimidad, la decisión de tener hijos, los

cambios en la pareja con la paternidad y maternidad) y en las funciones familiares, sobre todo de comunicación, la axiológica, el respeto a los espacios, ejercicio de la autoridad, desempeño de los roles de género y el ejemplo personal, entre otras.

Este autor invita a reflexionar acerca del contenido enajenante de pautas de crianza familiar que producen malestares y muchas veces no son cuestionadas porque se asumen con criterios de «normalidad» impuestos desde lo culturalmente instituido. En lo concerniente a la comunicación, prevalecen los dobles mensajes comunicativos, la falta de transparencia y de asertividad. La autoridad se ejerce frecuentemente en forma de violencia, mediante la mentira o el chantaje. No siempre existe claridad respecto al lugar que le corresponde a cada miembro de la familia, lo que provoca sobreprotección o abandono tanto de niños como de adultos.

Tanto las contradicciones familiares originadas por el contexto social, como las que se gestan al interior de las familias, se combinan para constituirse como fuertes potenciales para el desarrollo familiar, y en otros, situando a las familias en condiciones de vulnerabilidad, crisis y conflictos, en ocasiones con negativos impactos para el desarrollo personalógico y el cumplimiento de las metas individuales y colectivas.

Uno de los aspectos generadores de este tipo de situación lo constituye la relación familia-empleo. Sojo (2017), al respecto señala:

En nuestra región, cuando las mujeres trabajan es aún más difícil equilibrar la participación en el mercado laboral con los compromisos familiares.

Entre otros aspectos, ello se refleja en una menor disposición para ingresar al mercado laboral, sobre todo entre las mujeres con baja escolaridad. La mujer tiene mayor representación en el sector informal, lo que pone de manifiesto que la conciliación es un problema al que se hace frente con una inserción precaria y flexible. Es incluso más grave cuando los hogares están a cargo exclusivamente de mujeres, tendencia que ha aumentado en algunos países y que es causal de pobreza. Para una gran parte de las mujeres pobres y de los sectores medios, los malabares se traducen en una gran escasez de tiempo y ausencia de espacios de recreación, o bien las mujeres se ven forzadas a desaprovechar sus logros educativos y a renunciar a oportunidades laborales o profesionales para poder llevar a cabo estas labores. Cuando cuentan con servicios de cuidado solo quienes pueden solventarlos, se refuerzan las desigualdades sociales en circunstancias en que la calidad de estos servicios tiene un estrecho vínculo con su costo. (p. 226)

Esta situación se complejiza por la interrelación de múltiples desigualdades que afectan principalmente a los sectores más pobres. Por ejemplo, la fecundidad baja cada vez más en población con mayores ingresos, mientras que se eleva en las más pobres. Como se podrá comprender esto tiene como efecto la reproducción de la pobreza en los grupos de población más joven, especialmente los niños.

Otros factores de incidencia en esta complicada situación, están relacionados con las dificultades que tienen que afrontar muchas mujeres para reintegrarse a la vida laboral post parto, la baja incidencia de las licencias de paternidad, que es un elemento de no contribución a la equidad y desarrollo de las relaciones parentales. No obstante los avances, son aún más limitadas las contribuciones en relación con las familias más pobres, por las condiciones de precarización del empleo. Se requiere ampliar la cobertura de servicios públicos de educación y salud principalmente, y de mayores acciones de conciliación entre las esferas laboral y familiar dentro de las instituciones.

Contradictoriamente, las políticas públicas, aunque han avanzado en el reconocimiento de estas problemáticas, distan mucho de su efectivo afrontamiento y solución para los sectores menos favorecidos de la sociedad, lo que influye en la producción y reproducción de un conjunto de contradicciones al interior de las familias ante las cuales, en muchas ocasiones, estas no cuentan con capacidades suficientemente desarrolladas para afrontarlas y encontrar las soluciones correspondientes, precisamente por sus condiciones sociales de existencia, creándose así un ciclo de permanentes conflictos que deteriora a los grupos familiares en sus vínculos internos y los incapacita para encontrar respuestas a los problemas del afuera.

Cienfuegos (2014), en las conclusiones sobre el análisis de las tendencias familiares en América Latina, señala:

tras los «datos duros» existen marcados procesos de estratificación social en los que la mayoría de la población experimenta una realidad muy por debajo de los indicadores generales, lo que revela fenómenos que los gobiernos deberían considerar en la formulación de políticas públicas, tales como el déficit de cuidado que experimentan especialmente las familias con dos proveedores y personas dependientes, la gran proporción de maternidad adolescente, los feminicidios y la violencia intrafamiliar, la existencia de hogares multilocalizados y la falta de reconocimiento de las familias homoparentales. Ciertamente se trata de una complejidad que incentiva la generación de nuevas propuestas para la investigación social. (p. 33)

En los procesos educativos centrados en la inclusión, las familias no solo deben ser tratadas como destinatarias de esa labor, también como sujetos activos de las transformaciones del contexto, incluidas las propias instituciones. Esta idea está contenida en la afirmación de Simón y Barrios (2019): «Más allá del liderazgo profesional, necesitamos reconocer que las escuelas son una parte vital de la comunidad y que mejorar la educación implica trabajar en alianza con los estudiantes y sus familias» (p. 52). La implicación de las familias y la comunidad en los centros escolares es un principio de calidad educativa (Unicef, 2014).

La revisión de la literatura científica respecto a lo anterior aportó, además, un conjunto de ideas interesantes: las familias constituyen un motor impulsor del desarrollo de las nuevas generaciones, así lo analiza

Razeto (2018). Especialmente, en lo concerniente a las pautas de crianza familiar, López et al. (2017) expresan la importancia de estas como mecanismos socializadores a corto y largo plazos.

En esta misma dirección, Villota y Velásquez (2018) valoran cómo el contenido y forma de las referidas pautas están condicionados por situaciones específicas asociadas a la estructura, funciones, presencia y significación de la instrucción de madres y padres, sus ingresos, entre otros aspectos. Zambrano et al. (2019) refieren la centralidad de la comunicación intrafamiliar y su impacto en la relación de hijos e hijas con sus estudios.

La investigación de tres estudiosos de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, focalizada en familias de estudiantes universitarios con discapacidad y las potencialidades de la labor conjunta universidad-familias, ilustra cuán significativa puede ser esa relación para los apoyos familiares e institucionales:

El apoyo académico a los estudiantes con discapacidad toma en cuenta las condiciones personales culturales y sociales construidas a lo largo de la vida que marcan su desempeño personal y académico. Por lo que, conocer el contexto familiar, cultural y social del estudiante a través de la evaluación educativa funcional, son pilares importantes para desarrollar y ejecutar un plan de apoyos que responda a sus necesidades. Por lo tanto, involucrar a la familia en este proceso permite un trabajo de doble vía; por un lado, permite configuraciones de apoyo curricular, y también configuraciones de apoyo familiar. (Gallego et al., 2020)

Diversos autores reconocen que el aporte que las familias realizan a la crianza y educación de sus hijos(as) es el resultado de procesos de socialización familiar que se producen y reproducen de generación en generación, lo que también se asocia al prestigio histórico de esa institución social (Torres, 2017). Un aspecto de significación en las representaciones de los(as) autores(as) estudiados(as) es su énfasis en el rol activo de las familias en la transformación social (Secretaría Técnica del Plan Toda una Vida, 2013).

Se reafirma por Sánchez y Callejas (2020) que:

Las familias comparten escenario educativo con otros agentes significativos en la formación de los sujetos, cada uno dimensiona los desarrollos necesarios y posibles que deben considerarse. Familia y universidad se encuentran con la necesidad de enseñar en un medio social cada vez más complejo y exigente. La relación entre familia e institución educativa se centra en la socialización como entorno complementario que enriquece y configura espacios de educación permanente, aunque poco visible ya que las investigaciones de la relación familia-escuela se han dirigido solamente a escenarios de primera infancia, educación básica y secundaria, distanciándose así del contexto universitario. (p. 49)

El género ocupa un lugar central en la comprensión de la relación individuo-familia-sociedad. Los sentidos que se atribuyen al término han variado en el tiempo,

abarcando las cuestiones de mujeres, las contradicciones entre los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad, hasta su análisis en términos intra-género. Asimismo, se ha avanzado en la comprensión del género con un enfoque más inclusivo, que integra las experiencias de personas con identidades diversas, aunque esta perspectiva es en la que menos se ha avanzado.

En cualesquiera de las variantes en que se utiliza el concepto, continúan reproduciéndose a nivel de creencias colectivas patrones, símbolos, representaciones, tabúes, mitos, que no facilitan el desarrollo integral, solidario, humano, y sobre todo en base a derechos como corresponde, por lo que es importante trabajar estos temas desde los espacios educativos-culturales. Al igual que sucede con las familias, las distorsiones que tienen lugar en la socialización de género, influyen negativamente en la vida de las personas, sus relaciones y procesos de integración social.

Las expropiaciones a que históricamente han sido sometidas las personas desde la socialización de género y sus implicaciones sociales, impactan el proceso de inclusión educativa y resulta necesario reflexionar acerca de este tema. Estas expropiaciones se presentan como procesos de segregación de derechos a que son sometidas las personas, generalmente a partir de sus identidades.

Los cambios ocurridos a favor de los derechos de las mujeres, las personas trans y las nuevas masculinidades, marcan el camino en que transcurren los procesos de democratización de las relaciones de género; sin embargo, todavía queda mucho por hacer

en la práctica, especialmente en la educativa, en los diferentes institutos socializadores de la personalidad. El logro de este propósito presupone, en el caso de las mujeres, por ejemplo, que: « (...) el ejercicio del derecho a la educación se constituye en la vía para la construcción de una sociedad que transite el camino hacia la eliminación de las desigualdades que históricamente han vivido las mujeres en relación a la distribución del ingreso, la participación y el ejercicio de derechos». (Ministerio de la Mujer, 2020, p. 56)

Las cuestiones de género y familia en la educación superior latinoamericana reciben cada vez mayor atención, pero subsisten dificultades que exigen de pronta solución. Ejemplo de ello, es lo que puede leerse en relatoría de un taller sobre el tema desarrollado en junio de 2021 en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, donde se plantea:

Otra intervención fue la del estudiante A. Este resaltó las dificultades de inclusión social en general por las que pasan personas con orientaciones sexuales no heteronormativas o identidades de género no binarias. Resaltó cómo influyen en ocasiones las propias familias que no aceptan estas formas diversas de construcción de las identidades y orientaciones sexuales, la situación de desamparo a la que someten a los hijos y cómo esto se multiplica a partir del accionar discriminador de otras instituciones y los propios compañeros(as) en las aulas. Finalmente, la estudiante B hizo hincapié en aspectos referidos a las condiciones sociales de vida de las familias y cómo la pobreza es un

elemento mediador en la inclusión educativa. Reconoció las limitaciones de algunos profesores en la comprensión de este aspecto y las situaciones de burlas, discriminación, segregación a que son sometidos los estudiantes que proceden de familias con escasos recursos o que viven en zonas más marginadas. (Rivero et al., 2021, p. 12)

Las políticas públicas se sustentan en una base legal, que en el marco internacional está en todo el Sistema de Protección de los Derechos Humanos. En cada país deben estar alineadas con las normas constitucionales y legales internas. Cada vez más, la tendencia es a compaginar el marco legal interno con el marco internacional. Esto hace necesario plantear una pregunta: ¿En qué medida los derechos humanos en el contexto internacional latinoamericano y constitucional en cada país promueven relaciones familiares y de género que contribuyen a la inclusión en la educación superior?

La incorporación del tema de los derechos humanos de las mujeres y otros grupos al campo del derecho positivo y de las relaciones internacionales se debió a la interacción de una serie de variables, entre las cuales puede mencionarse: el triunfo de las corrientes democráticas en la segunda guerra mundial, la búsqueda de la paz internacional, la globalización, el desarrollo vertiginoso de los medios de comunicación, el incremento de la interrelación entre las sociedades nacionales, el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico.

Lo que ha posibilitado tener un avance en el tema de inclusión en el marco de los derechos humanos a nivel internacional y en cada país, ha sido argumentar debidamente la necesidad de la existencia de los derechos específicos de los grupos y colectivos que así lo requieran. Uno de esos grupos que primero luchó para conquistar los derechos que ahora tenemos son las mujeres. Es a partir del feminismo y los movimientos sociales que se ha podido superar este debate y argumentar analizando dos principios fundamentales, el de la igualdad *versus* el principio de la universalidad.

¿Cómo se expresa la discriminación por concepto de género, desde el enfoque de Derechos Humanos?

La Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las Mujeres (CEDAW), aprobada en 1979 y ratificada por 187 países, entre ellos Ecuador en 1981, es el principal instrumento, y de más alto nivel, en cuanto a la promoción de la igualdad y la prohibición de la discriminación en todos los Estados, y se basa en tres principios centrales: el principio de igualdad sustantiva, el principio de no discriminación y el principio de obligación del Estado. (CNIG, 2018, como se citó en Consejo Nacional para la Igualdad de Género, 2020, p. 19)

La amplitud del concepto de discriminación consagrado en la CEDAW permite incluir gran diversidad de conductas, hechos, normas que aun cuando no sean discriminatorias en forma expresa sí lo pueden ser por exclusión o según sus resultados, que son producidos por las propias normas de la forma en que están esti-

puladas, por los operadores de justicia al momento de aplicarlas y por la sociedad.

En esta línea, cabe precisar que la discriminación puede ser apreciada en tres ámbitos:

En el ámbito normativo: existe discriminación cuando faltan leyes que regulen problemas específicos de los derechos humanos, situación que significa un desconocimiento de la especificidad de los problemas que afecta a las personas.

En el ámbito estructural: la discriminación se configura cuando no existen procedimientos efectivos para garantizar los derechos de las personas.

En el ámbito cultural: la discriminación consiste en el desconocimiento, producción-reproducción de pautas de idealidad y normas que dejan sin protección los derechos de las personas.

A partir de la lucha y conquista de los derechos por las mujeres, otros grupos que históricamente han sido excluidos reclaman para sí sus derechos. Desde el Feminismo también incursiona en el ámbito de los derechos humanos la comunidad LGBTI, que cada vez va obteniendo más derechos para cada grupo específico. Es así que la categoría género vino a revolucionar, a visibilizar a movimientos sociales y enfoques que reconocen y valorizan las diversidades.

En el contexto internacional se cuenta con una legislación que reconoce los derechos humanos específicos de los distintos grupos de población, en la cual se reitera el derecho a la no discriminación, exclusión, homogenización o injusticia basada en el género; a la vez que plantea la obligación de los Estados de trabajar

para erradicar estas inequidades y formular acciones positivas que permitan construir relaciones de igualdad entre los géneros, y el goce efectivo de sus derechos. (Consejo Nacional para la Igualdad de Género, 2018, p. 14)

En la bibliografía consultada se constata el rol de las universidades en su interacción con el contexto (Cordón y Cordón, 2019) y el papel que en este sentido tienen las funciones sustantivas de la educación superior. Al mismo tiempo se reconoce la persistencia de diferencias estructurales y simbólicas que se expresan en la discriminación sexo-genérica (Sirvent et al., 2015), lo que a su vez repercute en el desarrollo de capacidades (Mayorga, 2018) y en la falta de correspondencia entre los roles sociales y familiares, lo que tiene implicaciones negativas para la participación femenina en los procesos educativos (Herdoíza, 2015). Para este último, transformar las políticas y la cultura en las universidades es un reto para todos los actores implicados, que marca la necesidad de avanzar hacia un modelo de universidad basado en los principios de la inclusión educativa, no solo para el mejoramiento en los procesos de calidad, sino como elemento clave para construir una sociedad más justa, democrática y equitativa.

Según el INEC (2020), la violencia afecta a más de la mitad de las mujeres y se expresa en los planos psicológicos, físicos y sexuales, aspectos que limitan el acceso y trato igualitario a las universidades.

García (2016), se refiere a que la mayoría de las instituciones de educación superior, tienen bajas

asignaciones presupuestarias para dar respuesta a las históricas inequidades de género.

La investigación, realizada por un colectivo de autores, ofrece información respecto a las resistencias que hacen los estudiantes a las exigencias del trabajo colaborativo, cuando esto podría ser un aspecto que contribuyera a mejorar el proceso de inclusión. Entre los obstáculos que los estudiantes refieren se encuentran el tiempo y la voluntad para establecer comunicación dialógica, dificultades que se arrastran de la crianza familiar y la socialización de género (Almudena et al., 2020).

Las evidencias ofrecidas permiten afirmar que desde cada institución de educación superior se necesita continuar fortaleciendo los procesos de planeación estratégica, de modo que sus políticas, programas y servicios permitan continuar avanzando en la inclusión educativa universitaria por concepto de género y familia.

Conclusiones

La literatura científica consultada evidencia la falta de consenso teórico acerca de qué entender por inclusión educativa, prevaleciendo aun como criterios principales el enfoque centrado en la educación especial, la integración de las personas con necesidades educativas específicas (discapacidades) y/o de pertenencia a grupos vulnerados históricamente en la garantía de sus

derechos, especialmente del derecho a la educación. El tratamiento del tema inclusión educativa en las universidades, no contiene suficientemente las aristas de género y familias. En el caso de género, se reduce generalmente a las problemáticas de las mujeres, dejando fuera la respuesta a expropiaciones históricas de grupos de personas cuyas identidades de género no se corresponden con el binarismo y la heteronormatividad. Tampoco se focaliza el análisis en la crítica al proceso de construcción de las masculinidades. Respecto a la temática familias y su relación con la inclusión educativa universitaria se pudo constatar que, a pesar de los abundantes estudios sobre familias y la relación familia-escuela, su abordaje es casi inexistente cuando de educación superior se trata. Lo anteriormente referido se expresa en los mecanismos identificados por las universidades para concretar sus políticas, programas y servicios de equidad. La mayoría de las iniciativas apuntan a favorecer la igualdad de oportunidades en los trayectos formativos y profesionales, vinculado ello esencialmente al afrontamiento de la violencia de género y, en menor medida, a la integración de esta perspectiva en las funciones sustantivas universitarias. Resulta importante que las funciones sustantivas de las universidades constituyan vías para la transformación social aportando a la generación, difusión, transferencia de los hallazgos científicos para el logro de una sociedad más justa y equitativa, capaz de dar respuestas a las necesidades sociales.

Bibliografía

- Acosta, A., Atairo, D., y Camou, A. (2016). Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana: Argentina y México en perspectiva comparada. *En: Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe* (p. 19-118). CLACSO.
- Almudena, C., Martínez, V., García, I., Gil-Mediavilla, M., y Gallardo-López, J. (2020). *El trabajo colaborativo online como herramienta didáctica en espacios de enseñanza superior (EEES). Percepciones de los estudiantes de los grados en educación infantil y primaria*, 12, 82-94. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2020.12.9>
- Chávez Ponce, F. & Castelli Rodríguez, L. (2017). *Juventud y desigualdades en América Latina y Caribe*. CLACSO. <https://elibro.net/es/lc/upse/titulos/78725>
- Cienfuegos, J. (2014). *Tendencias familiares en América Latina: diferencias y entrelazamiento: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Notas de Población, N° 99, (LC/G.2628-P)*.
- Consejo Nacional para la Igualdad de Género. (2018) *Agenda Nacional para la igualdad de mujeres y personas LGBTI*. Obtenido de https://www.igualdadgenero.gob.ec/wp-content/uploads/2018/11/Agenda_ANI_Ejecutiva.pdf
- Consejo Nacional para la Igualdad de Género. (2020) *Lineamientos del Consejo Nacional para la Igualdad de Género frente a la crisis sanitaria, para su*

- implementación en las instituciones del Estado*. Obtenido de: <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/SexualOrientation/IESOGI-COVID-19/States/Ecuador.pdf>
- Cordón Cordón, M. R. (2019). *Integración de las funciones sustantivas de la universidad y relación Universidad-Sociedad-Estado*. Obtenido de Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua: <https://revistacompromisosocial.unan.edu.ni/index.php/CompromisoSocial/article/view/21/80>
- Galician, M., Gallegos, M., & Duchi, A. (2020). *La participación de la familia de los estudiantes con discapacidad en la Universidad*. Obtenido de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052020000300141
- García Sotelo, G. M. (2016). *El camino hacia la educación inclusiva de las niñas y niños con discapacidades en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos*. Obtenido de https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/22803/tesis_gm_garcia_sotelo_2016.pdf?sequence=1
- Herdoíza, M. (2015). *Construyendo igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente*. Quito, Ecuador. Obtenido de https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/11/Construyendo-igualdad-en-la-educacion-superior_nov_2018.pdf
- INEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos del Ecuador) (2020). <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/estadisticas/>

- Iruesteá, P., Macarena Guatrochib, M., Pachecoc, S., & Delfedericod, F. (Julio de 2020). *Nuevas configuraciones familiares: tipos de familia, funciones y estructura familiar*. Obtenido de <http://redesdigital.com.mx/index.php/redes/article/view/278/6783473>.
- López , A., Chavarria, D., & Tijo, N. (2017). *Tipologías familiares vs. Pautas de crianza*. Centro comunitario para la infancia Tomas Uribe Uribe. Obtenido de Corporación Universitaria Minuto de Dios:-, https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/10421/1/UVD-TP_Alejandrlopezherrera_2017.pdf
- Mayorga, K. (2018). Igualdad de género en la educación superior en el siglo XXI. *Palermo Business Review*, 8. Obtenido de Palermo Business Review: https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr18/PBR_18_07.pdf
- Ministerio de la Mujer. (2020). *Plan Nacional de Igualdad y Equidad de Género*. República Dominicana. Obtenido de PLANEG III: https://oig.cepal.org/sites/default/files/2019_planeg_iii_dom.pdf
- Ocampo González, A. (2015). *El gran reto de la educación inclusiva en el siglo XXI. Avanzar hacia la construcción de una nueva teoría*. En *Investigación e innovación en Inclusión Educativa. Diagnósticos, modelos y propuestas*. Obtenido de: [file:///C:/Users/RYZEN%203/Downloads/Dialnet-InvestigacionEInnovacionEnInclusionEducativa-706749%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/RYZEN%203/Downloads/Dialnet-InvestigacionEInnovacionEnInclusionEducativa-706749%20(3).pdf)

- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educ. Pesqui* (44). Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844180495>
- Rivero Pino, R. (2019). *Género, identidades de género y orientaciones sexuales. Sus condicionamientos sociales en Cuba*. UCLV, Santa Clara, Cuba: Feijóo. ISBN: 978-959-312-317-4.
- Rivero, R., Andino, S., y Padilla, E. (2021, junio 11). *Relatoría del taller: Intervención familiar y de género e inclusión educativa universitaria*. Obtenido del archivo del proyecto de investigación: Desarrollo de capacidades en intervención comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa. Universidad Estatal Península de Santa Elena.
- Sánchez, L., Callejas, A. (2020). *Familia y universidad. Participación de la familia en el contexto Universitario*. Obtenido de: [http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef12\(2\)_4.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef12(2)_4.pdf)
- Secretaría Técnica Plan toda una Vida. (2013). Primera Infancia. Obtenido de <https://www.todaunavida.gob.ec/estrategia-nacional-intersectorial-para-la-primera-infancia-infancia-plena/>
- Simón, C., & Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Revista Aula Abierta, I, 48, 51-58*. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>.
- Sirvent Trejo, M. L., Llaven Coutiño, G., & Pérez y Pérez, H. C. (2015). *El enfoque de Género en la*

- Educación. Atenas*, 14. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047208004.pdf>
- Sojo, A. (2017). *Protección social en América Latina: la desigualdad en el banquillo*. (CLACSO, Productor). Obtenido de Santiago de Chile: <https://elibro.net/es/ereader/upse/66003?page=226>.
- Torres Quimi, M. E. (2017). Obtenido de <https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/3956/1/UPSE-TOD-2017-0051.pdf>
- Viera Córdova, P. (2017). *¿Igualdad de oportunidades o reproducción de la desigualdad social? El caso de las y los jóvenes aspirantes a la educación superior pública como reflejo de la estructura social de desigualdad en Ecuador*. Obtenido de: <https://elibro.net/es/ereader/upse/78725?page=153>.
- Villota, M. F., & Velásquez, F. G. (2018). Pautas de crianza, familia y educación. *Revista de Psicología GEPLI*. Obtenido de: <https://revistadepsicologia-gepu.es.tl/Pautas-de-crianza%2C-familia-y-educaci%F3n.htm>
- Zambrano, Y., Campoverde, A., & Idrobo, J. (2019). Importancia entre la comunicación padres e hijos y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Polo del Conocimiento*, 4(5), 143. Obtenido de: <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/969/1243>

PARTE II

**FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO
ACERCA DEL DESARROLLO DE CAPACIDADES DE
INTERVENCIÓN PROFESIONAL COMUNITARIA,
FAMILIAR Y DE GÉNERO PARA LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA UNIVERSITARIA**

Capítulo 6

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL ESTUDIO. LOS ENFOQUES CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Autores

Edgar Fabián Cobos Alvarado

Ramón Rivero Pino

Vanesa Montenegro Hidalgo

Sandra Andino Espinoza

Bryan Suárez Pico

Oswaldo Salomón Andrade

Julissa Reyes Mateo

Gloria Bermúdez

Hamilton Paul Rodríguez Borbor

Pamela Lisbeth Plaza Moreno

Jairo Andrés Tigreiro Tomalá

Valeria Liliana Ortega González

María Soledad de la A Oleas

Stefanie Tamara Roca Vera Stefanie

Odalis Esmirna Gómez Velastegui

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA

Gustavo Mórtola

Mariano Ameghino

Juan Pastor González

Andrea Volpatti

UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETICHE

María del Carmen Santos Fabelo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

Christian Naranjo Flores

Nadya Judafeet Jalil Vélez

Francisco Antonio Mawyin Cevallos

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ

Esthela Marina Padilla Buele

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

Introducción

La educación superior se ha visto sometida a constantes cambios, tanto en su estructura como en su concepción frente a la docencia, la investigación y la vinculación.

En Latinoamérica los sistemas de educación superior pueden haberse visto subordinados a corrientes de pensamiento académico externas a la región, debido a que el desarrollo de nuestros sistemas de educación superior ha vivido en constante reconstrucción, debido principalmente a la inestabilidad política, económica y social en la que ha vivido nuestra región durante décadas.

Las corrientes de pensamiento que han aparecido a lo largo de la historia del mundo han dado a los estudiosos diferentes caminos para investigar y alcanzar nuevos conocimientos. Actualmente las corrientes de pensamiento que prevalecen son aquellas que tienen que ver con los enfoques cuantitativo y cualitativo de la investigación.

Si bien existen tendencias a usar uno u otro enfoque, debido a que los investigadores cuantitativos hacen algunos reparos en la validez del enfoque cualitativo y viceversa, en las últimas décadas se ha extendido la certeza de que los enfoques cualitativos y cuantitativos son complementarios, es decir, son dos caras de una misma moneda. Además de que creemos que ambos enfoques juntos pueden hacer más rigurosa cualquier investigación, sea en ciencias sociales, como en aquellas que no lo son.

En términos generales, los dos enfoques (cuantitativo y cualitativo) son paradigmas de la investigación científica, pues ambos emplean procesos cuidadosos, sistemáticos y empíricos en su esfuerzo por generar conocimiento, y utilizan, en general, cinco fases similares y relacionadas entre sí (Hernández Sampieri et al., 2007)

El estudio que se presenta es resultado parcial de un proyecto internacional de investigación denominado: Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa universitaria, aprobado por la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), en el que participan cinco universidades latinoamericanas de tres países: Universidad Arturo Jauretche, Argentina; Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México; Universidad Técnica de Manabí, Universidad Nacional de Loja, y la UPSE, de Ecuador.

Problematización del objeto

En el caso de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, ubicada en zona central de la costa ecuatoriana, territorio que cuenta con importantes recursos naturales y culturales, con posibilidades de potenciar el desarrollo, pero con un significativo porcentaje de población viviendo aún en condiciones de pobreza y donde

no se ha desarrollado aun una cultura de la planificación del desarrollo y de ordenamiento territorial para aprovechar de mejor manera su riqueza natural y orientar/optimizar la inversión pública,

a fin de disminuir las grandes brechas de pobreza y desigualdad que persisten, especialmente en el ámbito rural [...] que se agudizan por la limitada coordinación intra e interinstitucional y con la comunidad, así como la débil cultura de colaboración interdisciplinaria, que determinan que actualmente exista muy poca articulación entre la planificación y las acciones entre los diversos niveles gobiernos y entre los diversos espacios territoriales de la provincia... (Estudio de pertinencia proyecto Maestría en Gestión Social y Desarrollo, UPSE, 2019).

Lo referido anteriormente indica la necesidad de avanzar en la formación y capacitación de la fuerza profesional universitaria que, especialmente vinculada al entramado local-comunitario, pueda influir en la activación de mecanismos de autodesarrollo.

Las debilidades relacionadas con la capacitación profesional adquieren relevancia, también, en término de sus implicaciones negativas para el logro de la inclusión educativa. Ello quedó plasmado en el informe del curso de capacitación a docentes de la UPSE, referido a la inclusión educativa y el tratamiento a la diversidad, en el que se reconoció, a partir de los planteamientos de los docentes, contenidos en las propuestas de estrategias de inclusión educativas, que formularon como parte del ejercicio evaluativo del curso, problemas entre los que destacan (Rivero P., R. 2020):

- aunque existen leyes educativas contentivas de la equidad y atención a la diversidad, con frecuencia se tornan contradictorias o descon-

textualizadas y, además, no vienen acompañadas de instrucciones claras de cómo hacerlas cumplir en los diferentes procesos sustantivos de la universidad.

- las barreras culturales, en tanto formas tradicionales y discriminatorias de pensar, como por ejemplo, los prejuicios, no facilitan la inclusión. En la educación es muy común el uso de los términos normal y anormal, etc., para referirse a grupos diversos, y eso produce y reproduce segregación.
- insuficiente desarrollo de capacidades y competencias de los docentes para la atención a la diversidad. es común el empleo de estrategias didácticas que, en gran parte de los casos, fomenta la competitividad, el individualismo y la marginación, antes que el trabajo colaborativo y la convivencia.
- no existe consenso teórico sobre las barreras de inclusión.
- limitada flexibilidad de los currículos. Contenidos curriculares que no se relacionan suficientemente con la realidad contextual de los estudiantes.
- insuficientes mecanismos y espacios de sensibilización en relación con el tema de la inclusión educativa.
- la capacitación en programas de sensibilización a la comunidad educativa, carece de proyección y es escasa.

- es necesario fortalecer el rol de vinculación de la universidad en lo relacionado con la atención a la diversidad y el logro de la inclusión social, involucrando directamente a la sociedad y aprovechando más el desarrollo de las tecnologías de la comunicación.
- la relación entre el currículo y la vinculación con la sociedad en el proceso de formación profesional del estudiante no tiene un esquema claro.

Estos aspectos, en una medida muy parecida, fueron también constatados en el discurso de profesionales de las Universidades Nacional de Loja y Técnica de Manabí en los talleres de preparación del equipo de investigación efectuados antes de iniciar la tarea de indagación científica.

En el caso de Argentina, sus docentes miembros del proyecto de investigación compartieron como información que,

entre finales de siglo xx y principios de siglo xxi la creación de nuevas universidades en Argentina, está acompañada por una crisis social, política y económica que da lugar a un emergente de exclusión, desocupación, pobreza e indigencia. Al ampliarse el derecho a la educación superior, acceden a ella colectivos sociales afectados por las políticas de exclusión laboral, económica, de finales del siglo xx. ¿Cómo incluir a esos excluidos sin expulsarlos ni generar un fracaso académico porque la universidad está pensada para las élites

y sectores medios de los principios y mediados de siglo xx? Ya no alcanza con garantizar la gratuidad o no arancelamiento de los estudios de grado, de nada sirve esa política que a primera vista se presenta como democratizadora si no atendemos otras condiciones de las que la universidad no debe, no puede estar ajena. Si como está comprobado el abandono es más habitual en los estudiantes que tienen situaciones sociales más desfavorecidas, abrir las puertas de la institución las convierten a esas aperturas como puertas giratorias ya que los que ingresan, no permanecen, y la institución mientras los incluye deja que salgan por la puerta tal como entraron. Es allí donde surgen nuevas instituciones de educación superior en Argentina que se sitúan en regiones donde antes la universidad era sinónimo de largos viajes en ómnibus, o de estar destinados para otros sectores más acomodados de la población. Entre el año 2002 y el año 2015 fueron creadas 20 universidades nacionales, ascendiendo el número de 36 a 56, con presencia en todo el territorio nacional. En estas nuevas universidades las prácticas docentes están particularmente atravesadas por la tensión entre condicionamientos sociales y enseñanza. En ellas reafirmar la inclusión es un desafío cotidiano. ¿Qué responsabilidad asumimos, en tanto docentes e investigadores con los estudiantes que están en la universidad y los que están por venir? Una de las características que marcan la identidad de estas universidades es que prácticamente el 80 % de sus

estudiantes son los primeros en sus familias en acceder a la educación superior, buena parte de ellos estudian y trabajan al mismo tiempo y muchos son jefes de familia. (Fernández Ameghino, 2018)

¿Cuál es la situación de la formación docente en el nivel universitario en Argentina? A diferencia del resto de los niveles de la educación, el cuerpo de docentes de la universidad no posee una formación sistemática previa al ejercicio de la enseñanza. Los profesores de este nivel educativo acceden a sus cargos docentes con las titulaciones profesionales obtenidas en el nivel universitario. Vale preguntarse entonces: ¿dónde aprenden a enseñar los docentes de este nivel educativo? ¿Cuáles son los dispositivos formativos a través de los que adquieren los conocimientos, habilidades y disposiciones relacionados con la enseñanza de sus disciplinas o áreas profesionales?

En Argentina —como en la mayoría de los países de la región—, el paso por las aulas universitarias como estudiante y la socialización como docentes en el nivel superior son los dos dispositivos formativos de mayor importancia para el ejercicio de la docencia universitaria, ambos caracterizados por su escasa formalización. Es decir, el saber pedagógico y didáctico que portan no es aprendido en espacios curriculares explícitamente diseñados para que tal conjunto de saberes, habilidades y disposiciones sea adquirido.

En el nuevo escenario universitario descrito previamente, la necesidad de formación permanente del profesorado aparece en la agenda de la política educa-

tiva con mayor relevancia en las últimas décadas. Al respecto se puede mencionar que desde la década de los noventa las universidades ofertan una importante cantidad de especializaciones en docencia universitaria y, en menor medida, maestrías en tal temática. Muchas carreras agregan históricamente en su trayectoria formativa la titulación de profesorado asociado a una licenciatura, título al que se accede cursando unas pocas asignaturas de pedagogía y didáctica. Por ejemplo, se puede acceder al título de profesor de Historia cursando unas materias suplementarias a la trayectoria propuesta para el grado de licenciado. También se puede alcanzar la formación docente en carreras cortas conocidas como los ciclos de complementación curricular. Así, un licenciado universitario puede lograr la titulación de «profesor universitario» cursando tres semestres de asignaturas educativas (Ceresani y Mórtola, 2018).

Diversas universidades cuentan con otros modelos que, en algunos casos, se sostienen en sistemas de acreditación intrainstitucional o de cursos y/o seminarios de actualización. Al respecto se pueden mencionar a las formaciones brindadas por pares académicos, propuestas pedagógicas de investigación-acción, proyectos de investigación pedagógica; los basados en la apropiación de saberes pedagógicos, modelos basados en la reflexión; acciones de intercambio de experiencias, entre otros. La Universidad Nacional Arturo Jauretche desde el año 2015 cuenta con el Plan de Formación Docente a partir del cual todos los cuatrimestres ofrecen cursos centrados en temáticas pedagógicas y didácticas destinados a su plantel docente.

La alfabetización académica, las cuestiones de género en las aulas, la evaluación, la planificación didáctica, la educación virtual, la dirección de tesis de grado, las discapacidades en el nivel superior, entre otros, son algunos de los temas que se abordan en cursos. Todos estos cursos tienen como norte la inclusión de estudiantes que en su gran mayoría provienen de sectores sociales desfavorecidos». (Ceresani, Mórtoła, 2018).

Respecto al estado de la inclusión educativa en México, resultó interesante conocer por una investigación realizada por (Cruz Vadillo & Casillas Alvarado, 2017) que: «en el año 2015 de 53 universidades mexicanas revisadas en solo 12 se realizaban acciones a favor de la inclusión educativa. Los autores consideran que si bien todos estos centros cuentan con acciones a favor de la inclusión no hay homogeneidad de esta labor entre ellas y en solo 5 existe un programa específico para el apoyo a los alumnos con discapacidad».

El problema de investigación seleccionado es: ¿Cómo contribuir al desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa en un grupo de universidades latinoamericanas?

El objetivo definido por el proyecto fue:

Desarrollar un sistema de acciones de diagnóstico científico, capacitación y difusión acerca de la intervención profesional comunitaria, familiar y de género, como eje transversal de la inclusión educativa en la educación superior y estudiantes de universidades latinoamericanas.

Objetivos específicos:

-Fundamentar conceptualmente la inclusión educativa universitaria que exigen las circunstancias actuales latinoamericanas, así como la labor de intervención profesional comunitaria, familiar y de género como eje transversal de ese proceso.

-Identificar a partir del discurso de docentes y estudiantes, las principales limitaciones asociadas al proceso de inclusión educativa universitaria, con énfasis en el análisis de las capacidades de intervención para tales fines.

-Diseñar un programa de capacitación que contribuya al desarrollo de conocimientos, habilidades y valores relacionados con la intervención profesional comunitaria, familiar y de género, como eje transversal de la inclusión educativa universitaria.

-Crear la Red Internacional de Investigación: «Intervención profesional para la inclusión educativa universitaria» en el marco del taller científico diseñado a tales efectos.

Población objetivo:

El proyecto fue dirigido principalmente al sector educativo, docentes de la educación superior, estudiantes y otros actores sociales comunitarios.

Los beneficiarios fueron los estudiantes y sus familias, así como las universidades que formaron parte del estudio y las instituciones u organizaciones a las que pertenecen los profesionales que participaron en la experiencia investigativa.

Campo de investigación:

Desarrollo de capacidades de docentes, estudiantes, trabajadores no docentes y otros profesionales, acerca de la intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa universitaria.

Características de la investigación:

- Paradigmas: Combinación del positivista, interpretativo y sociocrítico, con énfasis en el tercero.
- Enfoque: Mixto
- Tipo: Descriptivo-analítico, con participación social
- Métodos: Encuesta y Estudio de Documentos
- Técnicas

-Cuestionario auto administrado.

-Análisis de contenido de relatorías de los procesos grupales.

Variables de la investigación:

Inclusión educativa universitaria: Proceso que potencializa la diversidad como valor enriquecedor de la educación universitaria y expresa la capacidad de las instituciones educativas de garantizar el pleno ejercicio de los derechos sociales, económicos y culturales de estudiantes, docentes y trabajadores, su acceso, permanencia, participación, vínculo solidario y

la apropiación de resultados, dando respuesta a través de diversos mecanismos a las necesidades educativas de todas las personas.

Indicadores:

- Acceso a la universidad: Garantía de derechos para ingresar en calidad de estudiante o trabajador a la educación superior.
- Permanencia en la universidad: Mantener el estatus de universitario, sin deserción o abandono hasta la consecución de los fines previamente definidos. En el caso de los estudiantes la titulación, en el de docentes y trabajadores, su desarrollo profesional.
- Participación en el proceso educativo: Involucramiento en el quehacer educativo universitario a partir de necesidades identificadas, objetivos definidos y decisiones propias que contribuyan al alcance de estos.
- Tipo de vínculo humano que se establece en el proceso de goce del derecho a la educación: tipo de relación social que se establece durante el proceso educativo en la universidad. Puede ser comunitario, solidario, de colaboración o, por el contrario, individualista, egoísta, sectario o competitivo.
- Apropiación de la experiencia inclusiva: Hace referencia a la capacidad de aprehensión de lo aprendido, de incorporar los nuevos conocimientos, habilidades y valores a la vida

cotidiana, produciendo desde uno(a) mismo(a) las correspondientes transformaciones.

- Mecanismos institucionales para potenciar la inclusión educativa: Acciones, procedimientos requeridos para promover la inclusión educativa. Por ejemplo: manejo de información, directrices legales, políticas, programas y proyectos, entre otros.

Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa universitaria: Proceso que integra la explicación y comprensión de la realidad, el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y el abordaje y resolución de situaciones problemáticas en la intervención profesional comunitaria, familiar y de género para fortalecer la inclusión educativa universitaria.

Indicadores:

- Comprensión y explicación de la realidad comunitaria, familiar y de género: Conocer y abordar categorías, enfoques y teorías acerca de la relación entre los contextos comunitarios, familiar y de género con la inclusión educativa.
- Pensamiento crítico-creativo: Analizar, argumentar y debatir con enfoque crítico los supuestos normalizados que, sobre la realidad comunitaria, familiar y de género se transmiten

a través de los espacios de socialización, con énfasis en la educación, y sobre esa base plantear alternativas de cambio.

- Trabajo colaborativo: Trabajo con otros(as) a través de la escucha atenta, respetuosa, la comunicación dialógica, el compromiso y la responsabilidad mutua, la convivencia ante la diversidad y la adopción de decisiones y acuerdos sobre realidades comunitarias, familiares y de género y su relación con el proceso de inclusión educativa.
- Abordaje y resolución de situaciones problemáticas asociadas a lo comunitario, familiar y de género: Facilitar procesos individuales y grupales de desarrollo de la conciencia crítica y propositiva desde el protagonismo y autodesarrollo de las personas implicadas.

Los métodos utilizados fueron de carácter teórico y empírico. Entre los segundos clasifican la encuesta y el estudio de documentos. El primero en modalidad de cuestionario autoadministrado, y el segundo a través del análisis de contenido.

El cuestionario sobre inclusión educativa

Se diseñó un cuestionario dirigido a estudiantes con el fin de acercarnos al pensamiento sobre inclusión educativa de los/as participantes de los talleres del proyecto. El instrumento se dividió en 3 secciones, la

primera (16 preguntas) buscó recoger información que permita la caracterización de la población que participó llenando el cuestionario. En la segunda sección (44 preguntas) se ubicaron preguntas tipo Likert, y en la tercera sección (12 preguntas) se dispusieron preguntas que permitieron acercarse a los pensamientos concretos sobre inclusión educativa; esto último también se buscaba con la sección Likert. En el cuestionario para docentes la distribución de preguntas fue de 15 preguntas para la primera sección, 52 para la sección Likert y 12 para la tercera sección.

Para el apartado de validación del cuestionario para estudiantes universitarios se considera un grupo experimental de 175 estudiantes a partir de los cuales se obtiene la validación del cuestionario de inclusión educativa diseñado.

En el apartado caracterización de la población (primera sección del cuestionario), se han agrupado las respuestas que dieron 1 248 personas, de 3 países (Ecuador, México y Argentina), y de 10 universidades y un instituto profesional de Argentina, y en el cuestionario dirigido a docentes se agrupan las respuestas de 229 docentes.

Validación estadística del cuestionario sobre inclusión educativa (estudiantes)

En la validación del cuestionario se cumplieron tres etapas: revisión bibliográfica; validación semántica, y validación de contenido por expertos; finalmente se realizó la validación de fiabilidad y factorial. El instrumento se aplicó a 175 estudiantes, 74,3 % son

mujeres y el 25,7 % son hombres, todos de la carrera de Gestión Social y Desarrollo.

El cuestionario sometido a validación tiene 38 ítems, las correlaciones encontradas entre factores del instrumento muestran una adecuada relación y dependencia entre ellos, lo que indica la validez del cuestionario. Se calculó la fiabilidad del instrumento mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, que alcanzó un valor de ,878 en el total de la escala.

Los resultados estadísticos obtenidos han sido positivamente significativos, lo que permite asumir que el cuestionario es válido y puede contribuir como un instrumento de evaluación en la implementación de estudios sobre inclusión educativa con estudiantes universitarios de otras áreas del conocimiento.

Metodología

Se realiza la validación del cuestionario sobre inclusión educativa, en base a 175 estudiantes de la universidad Estatal Península de Santa Elena.

El diseño de esta investigación es cuasi experimental, y se tomaron grupos de estudiantes de la carrera de gestión social y desarrollo de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, agrupados en clases y asignaturas similares, en concordancia a las condiciones en la investigación educativa para este tipo de investigaciones que propone Arnal, Del Rincón y Latorre (1992).

La muestra del estudio se compuso por mujeres con el 74,3 % y hombres con el 25,7 %; sus edades oscilaban entre los 18 y 43 años.

El instrumento de medición validado es un cuestionario de autopercepción compuesto por 44 ítems, de acuerdo con una escala tipo Likert (1 significa nada de acuerdo y 5 muy de acuerdo). Previamente a la validación estadística pasó por la etapa de diseño en base a consultas bibliográficas y validación de 6 expertos nacionales e internacionales, durante el año 2022.

El análisis estadístico de las respuestas al cuestionario se realizó utilizando el programa estadístico SPSS, V.22; para la fiabilidad del cuestionario se calculó el Alfa de Cronbach (fiabilidad del cuestionario), además del método de rotación ortogonal Varimax, necesario para agrupar los ítems en factores o componentes que puedan explicar la varianza observada en las respuestas ofrecidas por los sujetos (Escalante y Caro, 2006).

Para analizar el grado de correlación entre las variables, utilizamos el índice de adecuación muestral Kaiser, Meyer y Olkin KMO (Kaiser, 1970) y la prueba de esfericidad de Bartlett (Bartlett, 1950).

Procedimiento

El cuestionario de 44 ítems, en nuestro estudio obtuvo un Alfa de Cronbach de ,860, sobre 175 casos (respuestas al cuestionario).

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	175	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	175	100,0

*Fuente: Proyecto de Inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

Antes de proceder a obtener los valores finales de fiabilidad y análisis factorial, se usó el análisis de correlaciones anti-imagen; dicha matriz contiene los coeficientes de correlación parcial cambiados de signo (la correlación entre dos variables se parcializa teniendo en cuenta el resto de variables incluidas en el análisis). Los resultados de los elementos de la diagonal de la matriz de correlaciones anti-imagen alcanzaron un valor próximo al 1. Para ajustarnos a Elbel (1965) señala que hay que retirar de la escala aquellos ítems con un bajo nivel de discriminación (correlación $< ,200$) en el total de la escala, sin embargo, decidimos agregar solidez a los valores de los ítems y suprimimos los ítems que estaban por debajo del $,600$. El cuestionario finalmente quedó en 38 ítems.

El cuestionario estuvo formado por 38 ítems. Se procesaron los datos para estudiar la fiabilidad de la escala del instrumento, obteniendo finalmente un Alfa de Cronbach de $,878$, sobre 175 casos (respuestas al cuestionario)

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,878	,903	38

*Fuente: Proyecto de Inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

El cuestionario analizado a 38 ítems, quedó de la siguiente manera:

Ítem	Nada de acuerdo (1)	Algo de acuerdo (2)	Indiferente (3)	Poco de acuerdo (4)	Muy de acuerdo (5)
Los servicios de salud en mi comunidad son accesibles cuando son necesarios					
En mi comunidad existen suficientes fuentes de empleo, para garantizar el sustento de mi familia					

En mi comunidad existen instituciones públicas que ofrecen servicios sociales					
Mi familia y yo estamos satisfechos con la educación que nos han brindado las instituciones educativas					
En el lugar donde resido se garantiza la seguridad ciudadana					
En mi familia prevalece la comunicación sincera, abierta, respetuosa. Todos tenemos derechos a expresar lo que sentimos					
Algún miembro de mi familia utiliza la violencia para ejercer su autoridad					

Todos en casa podemos participar en la toma de decisiones familiares					
Las personas adultas de mi familia constituyen ejemplo a seguir					
Las mujeres de mi familia son las protagonistas en la educación de niños/niñas, dentro del hogar					
Las personas gays, lesbianas, trans y queer deben tener los mismos derechos que las personas con otras orientaciones e identidades					
Garantizar el sustento económico de mi familia es cuestión fundamentalmente de los hombres					

El sistema de acceso a la universidad garantiza mi ingreso en igualdad de condiciones					
Mi responsabilidad con la familia no afecta el cumplimiento de mis deberes estudiantiles					
Realizo actividades de ayudantía académica o de otro tipo en la universidad					
Formo parte de grupos o proyectos de investigación en la universidad					
Participo en la formulación y desarrollo de proyectos de vinculación en la universidad					
He participado como representante de mis compañeros(as) en actividades universitarias					

Mis opiniones influyen en la toma de decisiones universitarias					
Establezco buenos vínculos con personas de edades diferentes de la mía					
Me relaciono bien con personas con identidades de género y orientaciones sexuales distintas de las mías					
Sostengo buenas relaciones con personas con discapacidad					
Tengo buenas relaciones con personas que pertenecen a diferentes grupos étnicos					
Mantengo buenas relaciones con personas que pertenecen a diferentes nacionalidades					

Establezco buenos vínculos con personas que pertenecen a grupos económicamente desfavorecidos					
Mis resultados académicos en la universidad oscilan entre muy buenos y excelentes					
Incorporo los nuevos saberes a mi experiencia, estos me han servido para mejorar la vida personal y estudiantil en particular					
El currículo de mi carrera responde a mis expectativas como estudiante					
La labor de los docentes universitarios facilita mi desarrollo integral					

Las metodologías empleadas en clases contribuyen a la construcción colectiva del conocimiento y del aprendizaje					
Las modalidades de evaluación están ajustadas a mis posibilidades					
Existe flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje					
Existen espacios socioeducativos en la universidad donde se promueven cálidos vínculos humanos					
La universidad cuenta con mecanismos que permiten el acceso a becas de estudios					
La normativa de tu universidad propicia la inclusión educativa de los estudiantes					

La universidad cuenta con políticas, programas, protocolos que favorecen la inclusión educativa					
En la universidad donde estudio se ofrece información que contribuye a la inclusión educativa					
Los estudiantes contamos con apoyo psicológico para dar respuesta a nuestras problemáticas comunitarias, familiares y de género					

*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

Seguidamente se estudió el grado de correlación entre las variables, se utilizó el índice de adecuación muestral KMO que resultó de un ,841 y la prueba de esfericidad de Bartlett que obtuvo 3566,662 (Aprox. Chi Cuadrado), un valor de gl de 703 y una Sig. ,000; con lo cual tenemos que se puede considerar que las respuestas están sustancialmente relacionadas, lo que justifica que podemos avanzar en el análisis estadístico de los ítems y sus respuestas.

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,841
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox.	3566,662
	Chi-cuadrado	
	Gl	703
	Sig.	,000

*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

A continuación, se procedió a establecer las comunidades o proporción de varianza que es explicada por los componentes, que dio como resultado 6 factores. A través del análisis de los componentes principales y Rotación Varimax se halló una convergencia en seis componentes que explican un 55.791% del total de la varianza.

De los 6 componentes agrupados mediante el análisis estadístico, tenemos que el primer (13 ítems) y segundo (7 ítems) componentes agruparían la mayor cantidad de criterios del apartado cualitativo, y del apartado tercero (5 ítems), cuarto (5 ítems), quinto (4 ítems) y sexto (4 ítems) se agrupa un importante número de ítems que describirían cualidades importantes de la inclusión educativa en el apartado cualitativo. Estos 6 componentes vendrían a conformar 6 nuevos criterios de análisis de la inclusión educativa, cuestión que se tendrá que trabajar en la siguiente etapa del proyecto.

La importancia de la validación estadística de cuestionarios agrega rigor metodológico a la composición de instrumentos de recogida de información y al reconocimiento de que el enfoque cuantitativo, permitirá tener, posteriormente, mejores análisis cualitativos, en concordancia con lo manifestado por Marroquín (2013), cuando habla de instrumentos de medida en la investigación cualitativa, se refiere a que medir es parte de nuestra vida como lo menciona Bostwick y Kyte (2005), Stevens (1951) y Castillo y Vásquez (2003) cuando se pregunta cómo aseguraría el investigador el rigor del trabajo científico a lo largo de la investigación, y la validación del cuestionario usado en las investigaciones, vendría a responder la pregunta planteada por este autor.

El análisis cuantitativo sección del instrumento: Caracterización de la población

Una vez realizada la validación del cuestionario y comprobada su fiabilidad y consistencia interna, a continuación se describirán los resultados para las respuestas del cuestionario de estudiantes, y después de los docentes.

Principales resultados

Como se dijo anteriormente, se toman en consideración respuestas de 1 248 estudiantes de 3 países y 11 instituciones de educación superior.

Cuestionario de estudiantes

En la tabla Edad encontramos que los estudiantes van en un rango que alcanza los menores de edad y adultos mayores, lo cual permitirá analizar en otros capítulos de este libro las respuestas a las diferentes preguntas, por rangos de edad, lo cual podría indicarnos rasgos característicos por cada rango de edad escogido.

Edad	Max	Min	Promedio
	65,00	17,00	38,95

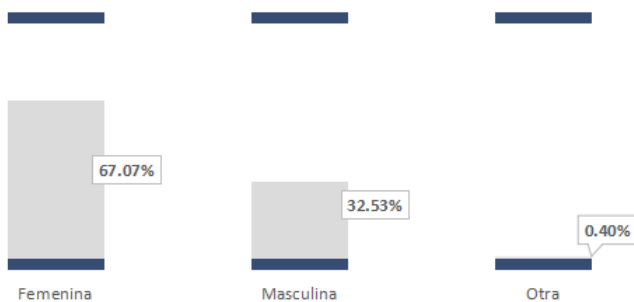
*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

En la tabla y gráfico Identidad de género tenemos que 2 de cada 3 participantes del llenado del cuestionario son mujeres, con lo cual el nivel de participación de las mujeres es más del doble (837 personas) que los hombres (406 personas) en el cómputo total de participantes. Mientras que 5 personas mencionan que se identifican con otra identidad de género.

Identidad de Género	Estudiantes	Porcentaje
Femenina	837	67,1 %
Masculina	406	32,5 %
Otra	5	0,4 %
Total general	1248	100,0 %

*Fuente: Proyecto de Inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

Identidad de Género



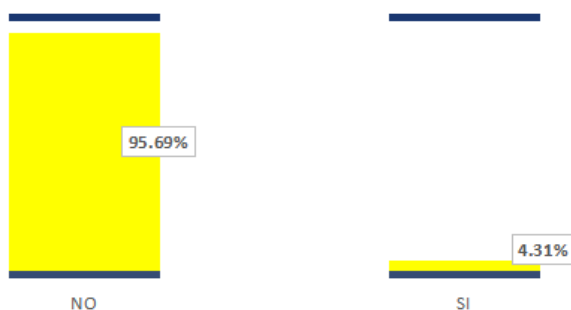
*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

En la tabla y gráfico Discapacidad tenemos que, de las 116 respuestas recibidas en esta pregunta, 5 personas manifiestan tener una condición de discapacidad, lo cual representa un 4,3 %.

Discapacidad		Porcentaje
No	111	95,7 %
Sí	5	4,3 %
Total general	116	100,0%

*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

Discapacidad

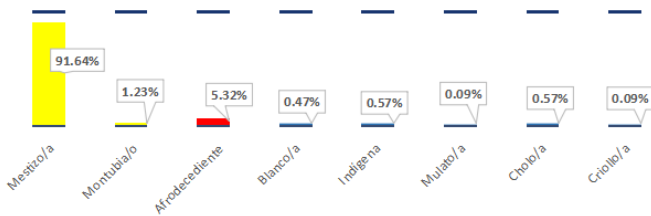


De las 1 053 respuestas a la pregunta sobre autoidentificación étnica tenemos que mayoritariamente las personas se autoidentifican como mestizo con un 91,6 % (965 personas), seguidas de los afrodescendientes con un 5,3 % (56 personas).

Autoidentificación étnica		
étnica	Estudiantes	Porcentaje
Mestizo/a	965	91,6%
Montubia/o	13	1,2%
Afrodescendiente	56	5,3%
Blanco/a	5	0,5%
Indígena	6	0,6%
Mulato/a	1	0,1%
Cholo/a	6	0,6%
Criollo/a	1	0,1%
Total general	1053	100,0%

*Fuente: Proyecto de Inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

Autoidentificación étnica



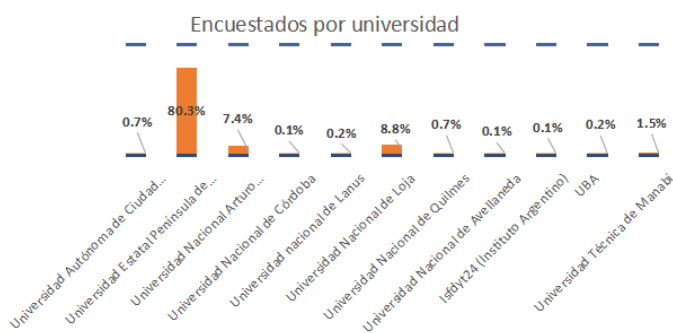
*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

En cuanto al número de estudiantes que contestaron el cuestionario por universidades, tenemos que la UPSE tiene el 80,3 % de la proporción total de estudiantes, mientras que la universidad de Loja tiene el 8,8 % de respuestas, sumando todas las respuestas argentinas tenemos 108 personas (8,80 % del total) que han contestado el cuestionario.

Universidad	Estudiantes	Porcentaje
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	9	0,7%
Universidad Estatal Península de Santa Elena	1002	80,3%
Universidad Nacional Arturo Jauretche	92	7,4%
Universidad Nacional de Córdoba	1	0,1%
Universidad nacional de Lanus	2	0,2%
Universidad Nacional de Loja	110	8,8%
Universidad Nacional de Quilmes	9	0,7%

Universidad Nacional de Avellaneda	1	0,1%
Isfdyt24 (Instituto Argentino)	1	0,1%
Universidad de Buenos Aires	2	0,2%
Universidad Técnica de Manabí	19	1,5%
Total general	1248	100,0%

*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*



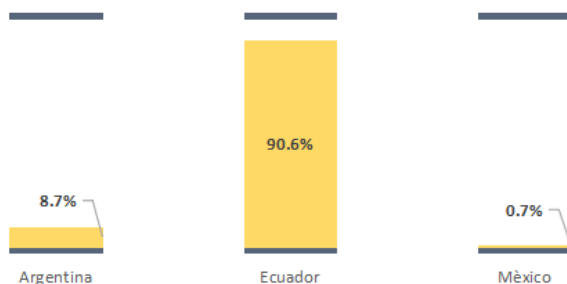
*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

En cuanto al número de estudiantes que contestaron el cuestionario por país, tenemos que Ecuador tiene el 90,6% de la proporción total de estudiantes que participaron, mientras que Argentina tiene 8,78 % y México tiene el 0,7 %.

País	Estudiantes	Porcentaje
Argentina	108	8,7%
Ecuador	1 131	90,6%
México	9	0,7%
Total general	1 248	100,0 %

*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

Encuestados por país



*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

En la tabla sobre si trabaja o no, respondieron que no el 73,6 % (911 personas), y que sí el 26,4 % (327 personas). Es importante aclarar que esta pregunta buscaba conocer aquellas personas que realizaban un trabajo con contrato, en la pregunta 9, siguiente a la actual, se muestran más respuestas, porque los encuestados en dicha pregunta podían incluir actividades laborales que realizan sin contrato.

¿Trabaja?	Estudiantes	Porcentaje
No	911	73,6 %
Sí	327	26,4 %
(en blanco)		0,0 %
Total general	1238	100,0 %

*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

Trabaja



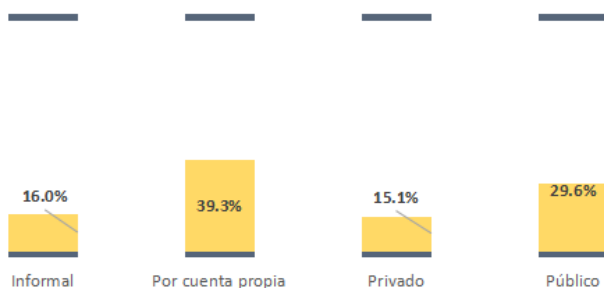
*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

En la tabla y gráfico sobre dónde realiza sus labores, tenemos que los encuestados mayormente desarrollan sus actividades laborales por cuenta propia, 266 personas, y 108 personas están laborando informalmente (en la pregunta 8 se recoge aquellos que tenían un contrato). Mientras que en el sector público hay 29,6 % de los encuestados y en el sector privado el 15,1 %.

En el caso que tenga trabajo.		
¿Dónde realiza sus labores?	Estudiantes	Porcentaje
Informal	108	16,0 %
Por cuenta propia	266	39,3 %
Privado	102	15,1%
Público	200	29,6 %
(en blanco)		0,0 %
Total general	676	100,0 %

*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

¿Dónde realiza sus labores?



*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

De las personas encuestadas el 92,5 % no cuenta con título profesional, mientras que el 7,5% (93 personas) sí cuentan con un título profesional.

Cuenta con título profesional		
		Porcentaje
No	1155	92,5%
Si	93	7,5%
Total general	1248	100,0%

*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

Cuenta con título profesional



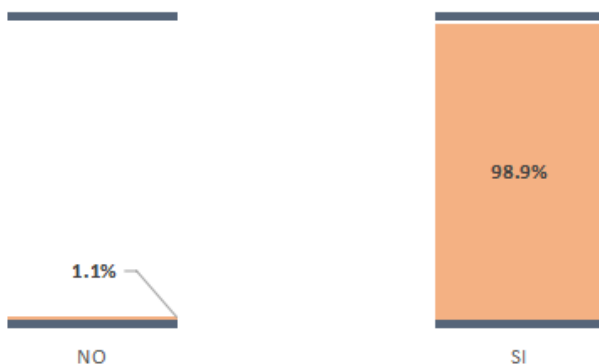
*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

De las personas encuestadas el 1,1 % no se encuentra estudiando, mientras que el 98,9 sí. La respuesta sobre que no estudian (14 personas) se puede deber a que son estudiantes que posiblemente hayan dejado de estudiar hace poco tiempo, debido a la pandemia, entre otras razones.

Estudia en la universidad		
actualmente	Estudiantes	Porcentaje
No	14	1,1 %
Sí	1234	98,9 %
Total general	1248	100,0 %

*Fuente: Proyecto de Inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

Estudia en la universidad actualmente

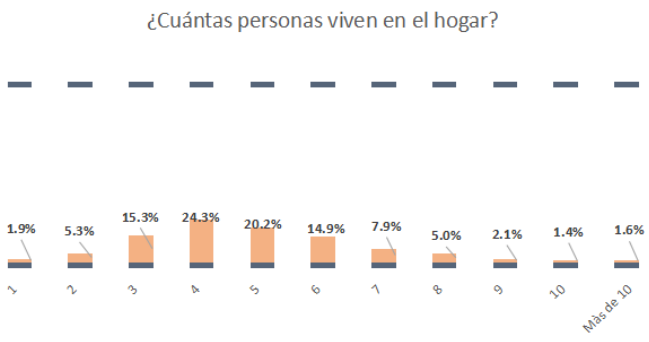


*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

Sobre la cantidad de personas que viven en el hogar del que llena la encuesta, tenemos que va en un rango de 1 a 10 personas (al menos) siendo el número de personas más mencionado en las respuestas el de 4 personas (24,3 %, que corresponde a 303 personas).

¿Cuántas personas viven en el hogar?		
	Estudiantes	Porcentaje
1	24	1,9 %
2	66	5,3 %
3	191	15,3 %
4	303	24,3 %
5	252	20,2 %
6	186	14,9 %
7	99	7,9 %
8	63	5,0 %
9	26	2,1 %
10	18	1,4 %
Más de 10	20	1,6 %
Total general	1248	100,0 %

Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia

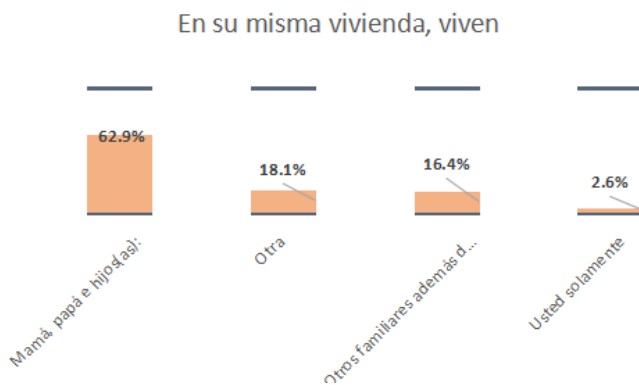


Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia

Los estudiantes han respondido a la pregunta de con quién viven en su vivienda, mayormente con su mamá, papá e hijos(as) para un 62,9 %.

En su misma vivienda, viven	Estudiantes	Porcentaje
Mamá, papá e hijos(as)	73	62,9 %
Otra	21	18,1 %
Otros familiares además de los padres e hijos	19	16,4 %
Usted solamente	3	2,6 %
Total general	116	100,0 %

*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*



*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

Cuestionario Docente

En la tabla Edad encontramos que los estudiantes van en un rango que alcanza desde los 19 años hasta los 71, que permitirá analizar en otros capítulos de este libro las respuestas a las diferentes preguntas, por rangos de

edad, lo cual podría indicarnos rasgos característicos por cada rango de edad escogido.

1. Edad.	Max	Min	Promedio
	71,00	19,00	49,11

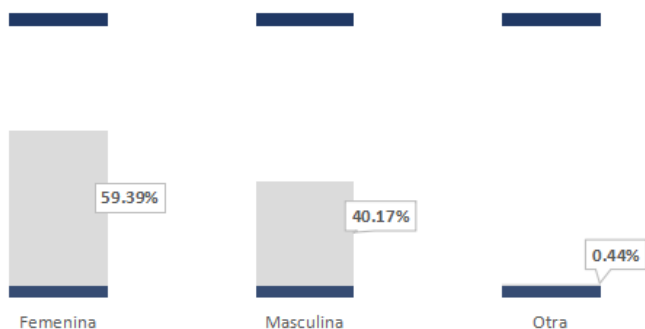
*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

En la tabla y gráfico Identidad de género tenemos que el 59,39 % de participantes en la respuesta del cuestionario son mujeres, y el 40,17 % son hombres. Mientras que 1 persona menciona que se identifica con otra identidad de género.

Identidad de Género	Docentes	Porcentaje
Femenina	136	59,39 %
Masculina	92	40,17 %
Otra	1	0,44 %
Total general	229	100,00 %

*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

Identidad de Género



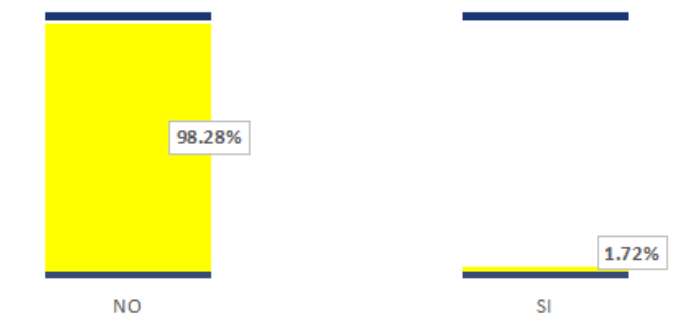
*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

En la tabla y gráfico Discapacidad tenemos que de las 116 respuestas recibidas en esta pregunta, 2 personas manifiestan tener una condición de discapacidad, lo cual representa un 1,7 %.

Discapacidad	Docentes	Porcentaje
No	114	98,3 %
Sí	2	1,7 %
Total general	116	100,0 %

*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

Discapacidad



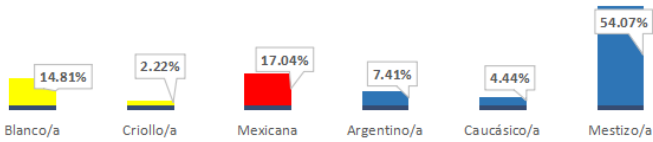
*Fuente: Proyecto de Inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

De las 1 053 respuestas a la pregunta sobre autoidentificación étnica tenemos que mayoritariamente las personas se autoidentifican como mestizo con un 54,1 % (73 personas).

Auto identificación étnica	Docentes	Porcentaje
Blanco/a	20	14,8 %
Criollo/a	3	2,2 %
Mexicana	23	17,0 %
Argentino/a	10	7,4 %
Caucásico/a	6	4,4 %
Mestizo/a	73	54,1 %
Total general	135	100,0 %

*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

Autoidentificación étnica



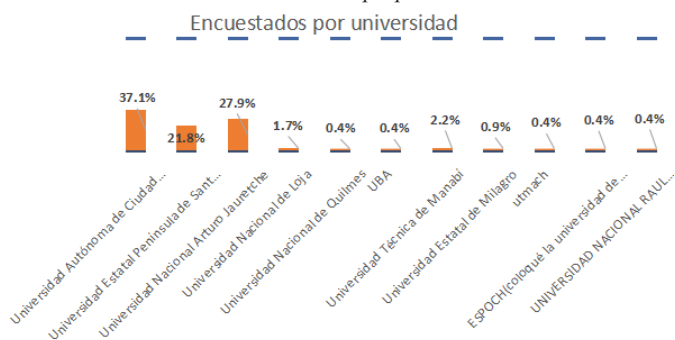
*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

En cuanto al número de docentes que contestaron el cuestionario por universidades, tenemos a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez con un 37,1 %, la UPSE con 21,8 %, mientras que la Universidad Nacional Arturo Jauretche tiene el 27,9 %.

Universidad	Docentes	Porcentaje
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	85	37,1 %
Universidad Estatal Península de Santa Elena	50	21,8 %
Universidad Nacional Arturo Jauretche	64	27,9 %
Universidad Nacional de Loja	4	1,7 %
Universidad Nacional de Quilmes	1	0,4 %
UBA	1	0,4 %
Universidad Técnica de Manabí	5	2,2 %
Universidad Estatal de Milagro	2	0,9 %
Universidad Técnica de Machala	1	0,4 %
Escuela Superior Politécnica Chimborazo	1	0,4 %

Universidad Nacional Raúl Scalabrini		
Ortiz	1	0,4%
UNSO, UBA, UNQ	1	0,4 %
Universidad de Buenos Aires	2	0,9 %
UNAJ - UNLP	1	0,4 %
Nacional de Quilmes	1	0,4%
UNAJ-UNLP-UCA	1	0,4%
FFyL- UBA / UNAJ	1	0,4 %
UNLP	1	0,4 %
UNQ	1	0,4 %
UNL	1	0,4 %
UNPAZ	1	0,4 %
UNAJ/ UNLP	1	0,4 %
Museo social argentino/ISFDYT 105	1	0,4 %
Universidad de Flores / Universidad del Salvador	1	0,4 %
(en blanco)		0,0 %
Total general	229	100,0 %

*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*



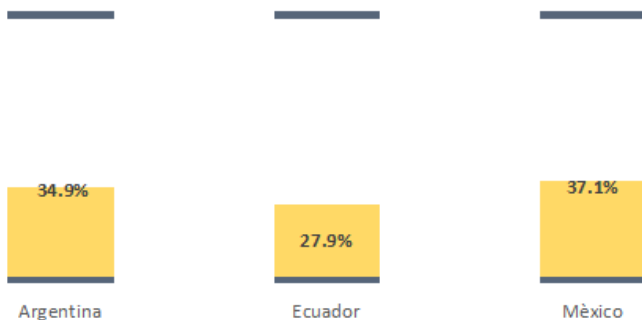
*Fuente: Proyecto de Inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

En cuanto al número de estudiantes que contestaron el cuestionario por país tenemos que Ecuador tiene el 27,9 % de la proporción total de docentes que participaron, mientras que Argentina tiene 34,9 % y México tiene el 37,1 %.

País	Docentes	Porcentaje
Argentina	80	34,9 %
Ecuador	64	27,9 %
México	85	37,1 %
(en blanco)		0,0 %
Total general	229	100,0 %

*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

Encuestados por país



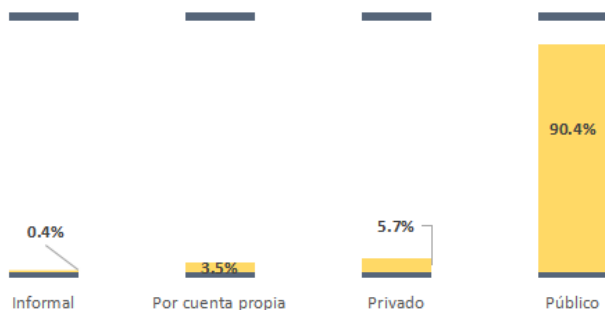
*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

En la tabla y gráfico Donde realiza sus labores, tenemos que los encuestados mayormente desarrollan sus actividades laborales en el sector público 207 personas, 13 personas están laborando en el sector privado. Mientras que por cuenta propia hay 8 docentes.

En el caso que tenga trabajo,		
¿dónde realiza sus labores?	Docentes	Porcentaje
Informal	1	0,44 %
Por cuenta propia	8	3,49 %
Privado	13	5,68 %
Público	207	90,39 %
(en blanco)		0,00 %
Total general	229	100,00 %

*Fuente: Proyecto de inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

Dónde realiza sus labores



*Fuente: Proyecto de Inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

De las personas encuestadas el 98,25 % si cuenta con título profesional, mientras que el 1,75% no cuenta con un título profesional.

Cuenta con título profesional	Docentes	Porcentaje
No	4	1,75%
Sí	225	98,25%
(en blanco)		0,00%
Total general	229	100,00%

*Fuente: Proyecto de Inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

Cuenta con título profesional



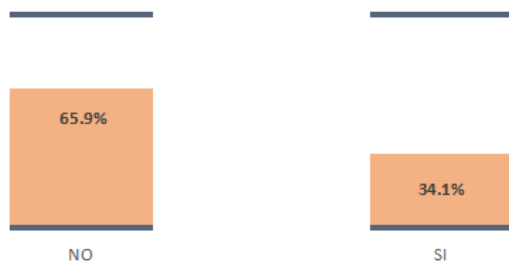
*Fuente: Proyecto de Inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

151 docentes contestaron que no realizaban estudios de posgrado actualmente, mientras que 78 docentes sí se encuentran realizando estudios de posgrado.

¿Realiza estudios universitarios de posgrado actualmente?		
	Docentes	Porcentaje
No	151	65,94 %
Sí	78	34,06 %
(en blanco)		0,00 %
Total general	229	100,00 %

*Fuente: Proyecto de Inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

Realiza estudios universitarios de posgrado actualmente

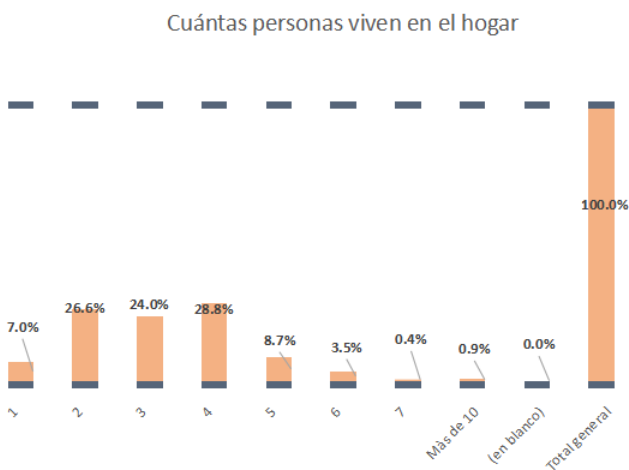


*Fuente: Proyecto de Inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

Sobre la cantidad de personas que viven en el hogar del docente que llena la encuesta, tenemos que va en un rango de 1 a 10 personas (al menos) siendo el número de personas más mencionado en las respuestas el de 4 personas (28,82 %, que corresponde a 66 personas).

¿Cuántas personas viven en el hogar?	Docentes	Porcentaje
1	16	6,99 %
2	61	26,64 %
3	55	24,02 %
4	66	28,82 %
5	20	8,73 %
6	8	3,49 %
7	1	0,44 %
Más de 10 (en blanco)	2	0,87 %
Total general	229	100,00%

*Fuente: Proyecto de Inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

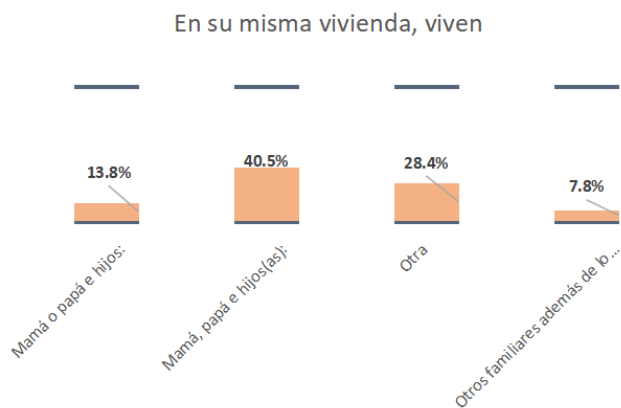


*Fuente: Proyecto de Inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*

Los estudiantes han respondido a la pregunta de con quien viven en su vivienda, mayormente con su mamá, papá e hijos(as) con un 40,52 %.

En su misma vivienda, viven	Estudiantes	Porcentaje
Mamá o papá e hijos	16	13,79 %
Mamá, papá e hijos(as):	47	40,52 %
Otra	33	28,45 %
Otros familiares además de los padres e hijos	9	7,76 %
Usted solamente	11	9,48 %
Total general	116	100,00 %

*Fuente: Proyecto de Inclusión educativa en educación superior
Elaboración propia*



Procesamiento de la información cualitativa:

Sampieri (2018, p. 433) plantea que:

los documentos nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. Prácticamente la

mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinear sus historias y estatus actuales. Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano.

La tarea científica correspondió esencialmente al análisis de contenido de las relatorías de los talleres realizados en las universidades participantes en el proyecto. El objeto de análisis lo constituyeron las significaciones que las personas participantes en los talleres atribuyeron a los temas abordados que, a su vez, responden a las variables principales de la investigación: inclusión educativa universitaria y desarrollo de capacidades de intervención comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa universitaria.

El proceso de análisis de la información se caracterizó por ser inductivo, contextualizado y cualitativo. Se procedió a transformar los documentos primarios (relatorías) en secundarios (nuevos documentos resultantes de la indización, clasificación y resumen analítico de los primarios), lo que llevó al resultado final.

Este proceso, en el caso de nuestra experiencia contó con dos momentos:

Descripción física, formal, externa, del documento que se analiza (relatoría).

Aspectos a considerar:

- Tipo de documento a analizar
- Fecha de su elaboración
- Autores/as del documento
 - Datos de contacto de los autores: Nombres y apellidos. Cédula. Correo electrónico. Teléfono.
- Cantidad de páginas
- Contexto de elaboración del documento:
- Fecha del taller
- Lugar de realización del taller
- Cantidad de participantes
- Tiempo de duración
- Tema de la sesión
- Objetivos del taller
- Sistema de contenidos
- Técnicas utilizadas
- Facilitadores del taller
- Datos de contacto de los facilitadores
- Evidencias (capturas de pantalla, relatorías, videos, registros de asistencia, programa del taller, etc.)

2. Análisis de contenido. El análisis de contenido desarrollado constó de tres fases o momentos: indización, clasificación y resumen analítico. ¿Qué es indizar en la presente experiencia?: Seleccionar las ideas contenidas en las relatorías según cada indicador/variable, o sea, las ideas planteadas por las personas participantes en relación con cada tema/indicador. Estas se fueron listando según su correspondencia con las variables/indicadores seleccionados. ¿Y clasificar?: Agrupar las unidades de sentido de mayor envergadura, las que más se repiten en el discurso estudiado, por lo que pueden considerarse como el núcleo figurativo (ideas de mayor peso porque son las más compartidas, sobre las que existe mayor consenso) de esos campos representacionales.

Esto se implementó combinando dos vías: extracción o derivación, y asignación. La primera, constituye ideas que están explícitas en las relatorías, y la segunda, las que construye, propone el/la investigador/a, a partir de su experiencia anterior, del tratamiento que sobre ese asunto exista en la literatura científica internacional. Significa que de todas las ideas indizadas se construyeron grupos de ideas de mayor grado de generalidad.

Los formatos construidos para la indización y categorización tenían las siguientes características:

Indización:

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERVENCIÓN PROFESIONAL PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

INDICACIÓN SEGUNDA MATRIZ

RELATORIA bases 4, cuartos 1, séptimos 6, noveno 7 y décimo 8 de abril 2022
UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ UTM

1. VARIABLE
Inclusión educativa: Proceso que potencializa la diversidad como valor empoderador de la educación universitaria y expresa la capacidad de las instituciones educativas de garantizar el pleno ejercicio de los derechos sociales, económicos y culturales de estudiantes, docentes y trabajadores, su acceso, permanencia, participación, vínculo solidario y la apropiación de resultados, dando respuesta a través de diversos mecanismos a las necesidades educativas de todas las personas

INDICADORES	INDICIA
1.1.04-08-04-2022 UTM UMI: Acceso a la universidad: Garantía de derechos para ingresar en calidad de estudiante o trabajador a la educación superior.	<ul style="list-style-type: none">• las dificultades relacionadas por la situación de la pobreza y la desigualdad que persiste en todo América Latina, que con una de los principales elementos que impiden que los postulantes accedan a la educación superior;• fortalecer principalmente el diálogo entre la familia para que los estudiantes se sientan seguros y confiados con su subsección elevando el momento de elegir las carreras que se acceden a sus necesidades y tenga ese sentido de superación;• creación de nuevos vínculos dentro de la familia, sociedad e instituciones, vínculos que eviten la desigualdad de género y que se

Página 1 de 10 1000 palabras Ingres (Estado Unidos)

Categorización:

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN INTERVENCIÓN PROFESIONAL PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

CLASIFICACIÓN RECOMENDACIÓN DE LAS RELATORIAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD HÉREZ, MÉXICO

1. VARIABLE
Inclusión educativa: Proceso que potencializa la diversidad como valor empoderador de la educación universitaria y expresa la capacidad de las instituciones educativas de garantizar el pleno ejercicio de los derechos sociales, económicos y culturales de estudiantes, docentes y trabajadores, su acceso, permanencia, participación, vínculo solidario y la apropiación de resultados, dando respuesta a través de diversos mecanismos a las necesidades educativas de todas las personas

INDICADORES	CLASIFICACIÓN
1.1 Acceso a la universidad: Garantía de derechos para ingresar en calidad de estudiante o trabajador a la educación superior.	<p>Nombre Categoría 1: PROCESO DE ADMISIÓN</p> <p>Ítem asociados:</p> <ul style="list-style-type: none">1.1.06.12.2021 UACI ✓ Que la institución de educación superior fomente un proceso de admisión de calidad que permita a los estudiantes diversos ingresos.1.1.06.12.2021 UACI ✓ Que los estudiantes tengan acceso a los exámenes

Página 1 de 10 3272 palabras Ingres (Estado Unidos)

Cumplidas las etapas anteriores se realizó el resumen analítico: Se refiere al análisis de los contenidos de las relatorías de cada taller. Es la representación sintética del contenido de cada relatoría. A efectos del resultado científico comprometido en el proyecto de investiga-

ción, se sometieron a análisis las ideas previamente clasificadas, para lo que, es necesario confrontarlas con la teoría (en este caso, con el marco teórico contenido en la parte conceptual de resultados del proyecto) y con las características del contexto en que se desarrolló cada taller, derivando de ello la construcción y análisis de las ideas fuerza, que apuntan a la direccionalidad y el carácter transformador que requiere el discurso tradicional respecto a cada una de las variables de estudio. Lo anterior va acompañado de la identificación de las acciones que, en términos de propuestas para el perfeccionamiento del proceso de inclusión educativa en cada universidad, construyeron y aportaron los/as participantes en cada taller.

Este análisis se realizó a partir de las categorías/ indicadores/variables. A continuación, se ilustra con uno de los procesos de categorización efectuado en una de las universidades que formaron parte de la muestra:

VARIABLE: INCLUSIÓN EDUCATIVA
INDICADOR: ACCESO A LA UNIVERSIDAD
CATEGORÍAS:

Universidades populares de cercanía en América Latina

Primera generación de estudiantes universitarios y relación con estadios anteriores de formación

Educación superior con adultos mayores

Formación docente para la inclusión educativa con perspectiva de género, familiar y comunitaria

Infraestructura edilicia

Situación de la pobreza y la desigualdad que persisten en toda América Latina

El apoyo de la familia para acceder a la universidad

Políticas inclusivas para el acceso

Dificultad de accesibilidad

Capacidades institucionales educativas

Cambios educativos

Educación inclusiva

Proceso de admisión

Filtros para el ingreso

Criterios de admisión

Diagnóstico de la universidad

INDICADOR: PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD

CATEGORÍAS:

Calidad de la educación

Titulación oportuna

Garantías de permanencia

Continuidad de la educación

Dificultades de permanencia

Generar un espacio alternativo a la presencialidad

Condiciones del contexto extrauniversitario

Adaptaciones curriculares

Inteligencias múltiples

Proyectos de vida innovadores

Formación en valores

Políticas para la permanencia

Proceso de titulación

El apoyo de la familia para la permanencia a la universidad

La importancia de las políticas públicas coordinadas con la institución universitaria

Ponderar la importancia del tránsito por el mundo universitario

Trabajar sobre la codificación y decodificación de mensajes. lenguajes.

Universidades de cercanía

La bimodalidad como una alternativa

La importancia del acompañamiento de la institución, los pares y la familia

INDICADOR: PARTICIPACIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO

CATEGORÍAS:

Descolonizar la mirada hacia una pedagogía crítica

Resiliencia. compromiso del docente más allá de la retribución salarial

La importancia del proceso, del tránsito en el mundo universitario

Vinculación con el territorio es derribar muros
El lenguaje inclusivo construye un paradigma de participación
Mecanismos de participación
Conciencia crítica
Formación integral
Falta de sistematicidad
Vocación
La comunidad como protagonista
Preparación del docente
Conocimiento de las normativas
Deliberación y toma de decisiones
Necesidades estudiantiles
Mecanismos de participación
Objetivos de participación
Participación estudiantil
Evolución de la participación a nivel nacional
Indicadores de participación
Limitaciones para la participación
Participación del profesional
Decisiones adoptadas por la institución

**INDICADOR: TIPO DE VÍNCULO HUMANO
QUE SE ESTABLECE EN EL PROCESO DE
GOCE DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN:
CATEGORÍAS:**

Colectivo humano

Contexto social

Relación social

Competencias estatales

Derechos humanos

Vínculo familiar

Integración y compromiso social

Apoyo económico

Comunicación y vinculación con los grupos vulnerables

Redes de apoyo para la prevención y protección

Adquirir conocimientos para la inclusión educativa

Generar vínculos para el desarrollo sostenible y alternativo

El rol de la familia y los vínculos con la comunidad

La intervención comunitaria con un enfoque intercultural

Ética y valores

El rol del docente

Conciencia de lucha

Universidades de cercanía
La importancia del lenguaje
Disfrutar de la diversidad
Evitar el síndrome del paracaidista
Acceso a tecnologías

**INDICADOR: APROPIACIÓN DE LA EXPERIENCIA INCLUSIVA:
CATEGORÍAS:**

Desnaturalizar para transformar
El egreso no es alejamiento sino reciprocidad
Latinoamericanización de la universidad, entendida como contrahegemónica
La deserción no es solo un problema áulico
Aprehender entre pares
Conocimientos adquiridos para la inclusión educativa
Intercambio de saberes y experiencias
La educación inclusiva, una idea en construcción
Crítica al enfoque tradicional de inclusión educativa, vinculado a la discapacidad
Poner en práctica el discurso de la educación inclusiva
Aprendizajes y desaprendizajes

Preparación docente con enfoque pro social
Transformarse y transformar
Cambio y desarrollo
Ciudadanía y participación
Construcción de confianza, empatía, principios y valores
Derechos y diversidad
Intervención comunitaria socioeducativa
Incentivo de la comunicación
La virtualidad y las tic´s como oportunidad
Capacidades institucionales
Fomento de políticas

**INDICADOR: MECANISMOS INSTITUCIONALES PARA POTENCIAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA:
CATEGORÍAS:**

Acciones para el cambio
La educación como derecho
Intervención gubernamental
Políticas públicas educativas, leyes e instrumentos de planificación
Presupuesto para la educación superior
Agenda 2030 de desarrollo sostenible

Enfoques de igualdad en la educación superior
Integralidad educativa y adaptaciones curriculares
Educación tecnológica, uso de tic's y modalidad virtual
Infraestructura
Experiencias de territorio y vinculación
Estipendios y becas universitarias
Procesos de articulación y redes
Universidad latinoamericana amplia y renovada
Espacios para el cuidado de los hijos/as de las y los estudiantes
Capacitación para la inclusión
La virtualidad como espacio de inclusión alternativo a la presencialidad
Adaptaciones curriculares
Pedagogía inclusiva
Políticas para la inclusión
Transversalizar en las mallas curriculares el tema de la inclusión
Malas prácticas desde la academia
La vinculación con enfoque de inclusión
Mecanismos diversos
Recursos para la inclusión educativa universitaria

El lenguaje inclusivo
Políticas públicas gubernamentales
Aprendizaje y vinculación
Institucional
Cooperación

VARIABLE: DESARROLLO DE CAPACIDADES DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

INDICADOR: COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD COMUNITARIA, FAMILIAR Y DE GÉNERO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

CATEGORÍAS:

Comprensión de la inclusión educativa
Comprensión de la comunidad
Comprensión de las familias

INDICADOR: PENSAMIENTO CRÍTICO CREATIVO:

CATEGORÍAS:

Redimensionar la educación superior
Pensamiento crítico, propositivo y de cambio
Promoción de capacidades, habilidades y destrezas en los docentes
Ideas disruptivas asociadas a la inclusión educativa
Participación activa del estudiantado

Generación de cambios
Dinámicas prometedoras desde lo local
Vínculos humanizados pro derechos
Medidas al interno de las universidades
Polisemia de la inclusión y diversidad
Vocación profesional para el trabajo comunitario
Asuntos de género y violencias asociadas
Dinámicas y movimientos familiares

**INDICADOR: TRABAJO COLABORATIVO
CATEGORÍAS:**

Apoyos internos y externos en el proceso de inclusión educativa.

El rol y desafíos de la intervención profesional.

Acuerdos para mejorar la inclusión educativa en los diferentes contextos.

Trabajo colectivo en la inclusión investigativa.

**INDICADOR: ABORDAJE Y RESOLUCIÓN DE
SITUACIONES PROBLEMÁTICAS ASOCIA-
DAS A LO COMUNITARIO, FAMILIAR Y DE
GÉNERO**

CATEGORÍAS:

Procesos individuales y grupales para el desarrollo.

Condicionamientos en la inclusión educativa.

Desafíos institucionales en las universidades.

Análisis crítico de la discriminación oculta.

Para la realización de todo este proceso de recolección, clasificación, ordenamiento y análisis de la información cualitativa se constituyeron grupos de trabajo y se estableció un cronograma.

Bibliografía

- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Bartlett, M.S. (1950). *Test of significance in factor analysis*. England: University of Manchester.
- Bostwick, G. J. y Kyte, N. S. (2005) Measurement. En Grinell. R. M. y Unrau, Y. A. (Eds.). *Social work: Reserarch and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*. (7° ed.). Nueva York: Oxford University Press.
- Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa, *Revista Colombia Médica*, 34 (3).
- Colectivo de autores. (2019). Estudio de pertinencia proyecto Maestría en Gestión Social y Desarrollo, UPSE, 2019.
- Elbel, R. (1965). *Measuring educational achievement*. Englewood: Prentice-Hall.
- Escalera, E., & Caro, A. (2006). *Investigación y análisis estadísticos de datos en SPSS*. Mendoza: FEEyE.

- García Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista de educación inclusiva*, 49-62. Obtenido de dialnet.unirioja.es: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6729100.pdf>
- Grinnell, R. M. (1997). *Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches* (5a.ed.). Itaca: E. E. Peacock Publishers.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2007). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Kaiser, H.F. (1970). A second generation Little Jiffy. *Psychometrika*, 35, 401-415. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02291817>.
- Marroquín Peña, R. (2013). Confiabilidad y Validez de Instrumentos de investigación. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Rivero, P. R. (2020). Informe final de evaluación del curso de capacitación Igualdad, equidad y atención a la diversidad. Vicerrectorado. UPSE.
- Stevens, S.S. (1951). Matemáticas, medición y psicofísica. En S.S Stevens (Ed.). *Manual de psicología experimental* (p. 1-49). Wiley.

PARTE III

**RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN EN EL MARCO
DEL PROYECTO: DESARROLLO DE CAPACIDADES
DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL COMUNITARIA,
FAMILIAR Y DE GÉNERO PARA LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA UNIVERSITARIA**

Capítulo 7

ACCESO Y PERMANENCIA UNIVERSITARIA

Autores:

Vanessa Montenegro Hidalgo

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA

Edgar Fabián Cobos

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA

Christian Alberto Naranjo Flores

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ

Hamilton Paul Rodríguez Borbor

ESTUDIANTE DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA

Pamela Lizbeth Plaza Moreno

ESTUDIANTE DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA

Kevin Jesús Narváez Maridueña

ESTUDIANTE DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA.

ACTIVISTA SOCIAL Y MIEMBRO DE LA FUNDACIÓN CONSERVACIÓN

AMBIENTAL SANTA ELENA – COASE

Melanie Michelle Méndez Malavé

ESTUDIANTE DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA

Introducción

La educación superior es primordial para alcanzar el desarrollo integral del ser humano, social y sostenible que contribuye a mejorar las situaciones sociales, culturales, económicas, políticas y ambientales, y a la vez posibilita la disminución de las brechas de desigualdad y pobreza. Con ello se logra impulsar el desarrollo personal y social, afianzar la generación de conocimientos, fortalecer los valores éticos y proporcionar habilidades necesarias para que el individuo se desenvuelva en la sociedad (Luévano De la Cruz, López Betancourt, & Orrante Reyes, 2020).

Las principales motivaciones que tiene la juventud para continuar sus estudios después de su formación en la secundaria corresponde con el deseo y la necesidad de contar con un título de educación superior para conseguir oportunidades y lograr cambios, lo cual, la mayoría de veces, pasa por una lógica netamente instrumental desprovista de un sentido crítico y propositivo dissociado del proyecto de vida (Coria, 2020). Estas motivaciones reciben la influencia de los primeros núcleos de socialización como la familia, la comunidad y el círculo de amistades que influyen en los intereses personales, en busca de un estatus y un reconocimiento social (Sánchez y Callejas, 2020).

La elección educativa está mediada por patrones socioculturales, dinámicas sociofamiliares y prácticas institucionales, donde los procesos de inclusión educativa, acceso, permanencia y participación universitaria están llamados a garantizar la integración social y reducir las brechas de desigualdad. Márquez Vázquez (2020) afirma que la inclusión es un proceso en constante análisis con el fin de dar respuesta a las necesidades de quienes integran la comunidad universitaria en términos de acceso equitativo, aprendizaje centrado en el estudiante, participación, bienestar, movilidad, empleabilidad y éxito pleno en su desarrollo social y personal.

Méndez (2020), por su parte señala que 85 millones de personas con discapacidad viven en América Latina y el Caribe, representando el 14,7 % de la población regional, lo que constituye una gran oportunidad para planificar otra universidad con valo-

res y prácticas inclusivas. La educación inclusiva ha avanzado al integrar personas con o sin discapacidad, y la amplitud del concepto permite vincular la educación con aspectos sociales, culturales y políticos, que, en su conjunto, posibilitan el acceso, la permanencia y los resultados favorables de quienes ingresan a la universidad, siendo prioritarios aquellos que se encuentran en riesgo o vulnerados sus derechos (Brito, Basualto y Reyes, 2019)

Desarrollar el tema de la inclusión desde estas perspectivas, implica abordar el tema desde un enfoque integral, considerando las necesidades de quienes conforman la comunidad universitaria, pero fundamentalmente las capacidades diversas, lo que significa, por tanto, repensar el sistema educativo comenzando por el acceso y la permanencia de estudiantes, docentes y trabajadores (Unesco, 2005, citado por Brito, Basualto y Reyes, 2019).

En la literatura no existe consenso en la definición de acceso a la educación superior, no obstante, desde una perspectiva amplia involucra el desarrollo de las aspiraciones personales de ingresar a la educación superior. Y el concepto puede asociarse con el ingreso y la matrícula a un programa; pero también contar con las capacidades, las oportunidades para el ingreso y el hacer uso de los espacios y los servicios. Además, se puede asociar con la noción de participación, es decir, ser y sentirse parte de la realidad institución, la cultura universitaria y la comunidad, y, por último, cualificar el poder de elección bajo ciertas condiciones (Morales y Rodríguez, 2018).

De otro lado, la permanencia a la universidad se define como la capacidad de mantenerse en el ciclo cursado, concluir y continuar con el nivel subsecuente, en búsqueda de transitar por un proceso formativo y adquirir un título profesional. Algunos factores asociados a la permanencia pueden ser la integración a la vida universitaria, el compromiso con la institución, las interacciones socio-familiares contextuales y las motivaciones endógenas y exógenas (Velázquez y González, 2017). La permanencia se fortalece con el acompañamiento, seguimiento y evaluación continua por parte del docente para verificar el nivel de adquisición de conocimiento del estudiante (Armenta Zazueta, 2019).

Este capítulo, como todos, se inscribe en el proyecto de investigación y el acceso y la permanencia en la educación superior se leerán en clave de desarrollo de capacidades que propicien la inclusión educativa universitaria, por tal motivo, las cinco partes que desarrolla este capítulo son: la primera asociada a la inclusión educativa universitaria desde el acceso y la permanencia; la segunda, ofrece un balance que hacen los docentes y estudiantes que participaron en los talleres bajo la metodología de investigación acción participativa, sobre algunos criterios de acceso y permanencia; la tercera, alude a los procesos incluyentes, transformadores, comunitarios y participativos que habilitan el acceso y la permanencia en la educación superior; la cuarta, detalla algunas propuestas para mejorar el acceso y la permanencia desde el fortalecimiento de las capacidades institucionales y profesionales

para la inclusión educativa universitaria, y finalmente, la quinta, refleja las conclusiones y recomendaciones.

La inclusión educativa universitaria vista desde el acceso y la permanencia

Deslegitimar lo público es parte del discurso neoliberal que empieza en lo discursivo y se extiende hacia las condiciones materiales, además, crea escenarios re restrictivos de derechos, pues los gobiernos neoliberales asociados a la idea del mérito y no a la idea de la inclusión generan limitaciones y barreras para el acceso de una población diversa, por ejemplo, hacia poblaciones migrantes o aquellos grupos que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

La inclusión educativa universitaria conlleva a hacer un análisis profundo de los entornos, contextos y territorios, reconociendo las diferencias existentes entre lo rural, lo urbano y lo semiurbano o urbano periférico, donde las oportunidades no son las mismas, y, en unos escenarios más que en otros se reproducen con facilidad los círculos de pauperización, incluyendo la presencia de violencias, problemáticas familiares, necesidades económicas apremiantes, embarazos en adolescentes, consumo de sustancias psicoactivas, microtráfico; robos, hurtos, pandillismo, sicariato e influencia de mafias, factores que impiden ver a la educación como una posibilidad y una oportunidad de realización, individual, familiar y colectiva. En consecuencia, es fundamental comprender aquellos entornos familiares y comunitarios habilitantes o inhibidores

de una promoción educativa universitaria, con el fin de evaluar el alcance, los modelos, las propuestas y las políticas de inclusión que fomenten un acceso a la educación superior, en tanto se reconozcan las asimetrías sociales y en consonancia las pautas de acción.

En este sentido, la inclusión tiene el poder de igualar el acceso a la universidad, es decir, que sea asequible para todos y todas, no como un slogan, sino como un compromiso y trabajo con las bases sociales y sus problemáticas, siendo la educación el pilar fundamental para el desarrollo de las comunidades.

Por consiguiente, es oportuno a nivel local reconocer las experiencias de intervención integral considerando las dimensiones del desarrollo, donde la inclusión educativa no solo es pensada únicamente desde el visor educativo, sino desde lentes más amplios que incluyen dimensiones vitales que entrelazan vínculos entre sí (Escobar et al., 2010). A manera de transectos y puesta a prueba de capacidades profesionales se realizan procesos de intervención tendientes a generar entornos saludables, resilientes, de transformación social, donde tienen cabida las campañas de acceso y, a la vez, campañas de educación inclusiva, con el propósito de pedagogizar la inclusión desde la promoción de derechos que trascienda los grupos focalizados, comúnmente denominados población en situación de vulnerabilidad.

Ahora bien, la educación inclusiva intenta cada vez más romper los esquemas y las barreras de la marginación, promoviendo el acceso a las personas que tienen alguna dificultad o atraviesan una condi-

ción que les pone en una posición de mayor atención, brindando la posibilidad de desarrollarse en igualdad de oportunidades, considerando sus derechos y sus responsabilidades. En el ámbito de la educación superior, la inclusión puede ser entendida como una línea de acción que busca garantizar la igualdad de acceso a la ciencia, la educación y la cultura de todas las personas como marco axiológico de reconocimiento y aceptación (Valdés-Morales et al., 2019).

Una expresión de la inclusión educativa universitaria en clave de acceso y permanencia es la denominada «universidad popular de cercanía en América Latina» que surgió en los años noventa como un proceso histórico de resistencia frente a las políticas neoliberales de educación superior, hito con el que se avanzó en la inclusión que fortalece el modelo de las universidades populares, cuya principal característica es la inserción de la universidad en las ciudades, barrios y territorios, generando vínculos con las escuelas secundarias y abriendo un mundo de oportunidades para los diferentes grupos poblacionales como madres, trabajadores, migrantes y grupos diversos.

Este modelo responde a las necesidades de solventar largos recorridos, trayectos y traslados a las universidades que están centralizadas en las urbes, problemática que ocurre especialmente al interior de los países, debido a que las universidades se instalan donde hay un ratio de población mayor, al tiempo que estas colapsan en cantidad y masividad, lo cual implica ampliar el concepto de universidad para descentralizarla y llevarla a dinámicas sociales de barrio incorporando factores multidimensionales.

La universidad de cercanía facilita el contacto con la familia, el contexto y las posibilidades que implican reconocer los recorridos vivos de quienes ingresan a la universidad; además, resuelve los problemas de recursos, movilidad, trámites y distancia. Un testimonio de una estudiante argentina expresa lo siguiente: «yo tengo 42 años y hace 20 años no [podía acceder a la universidad] porque no me alcanzaba ni para mí, ni para pagarme el boleto de la universidad, o sea, me pude inscribir a la Universidad de Lomas, pero no pude acceder porque no tenía los medios [...] la universidad que se creó en Florencio Varela me permitió acceder a la universidad pública» (Testimonio taller IAP, 1.1.2.30.3.2022.UNAJ). Se trata de universidades públicas accesibles que están ubicadas en zonas estratégicas a nivel local, por ejemplo en Argentina, universidades que están en varias regiones del conurbano, las cuales están al alcance de la población «sin color político, sin religión, es decir, para todos inclusiva» (Testimonio taller IAP, 1.1.2.30.3.2022.UNAJ).

Las universidades en su mayoría presentan algunos desafíos, tales como: lo amigables que pueden ser los cursos de ingreso y que estos no sean eliminatorios; que se puedan generar espacios informales de contención y seguimiento a través de redes sociales gestionadas por docentes y colectivos de estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa; el ofrecer herramientas que faciliten el acceso a la tecnología, trabajar en la diversidad y la igualdad para diseñar procesos que garanticen la inclusión educativa y entender la inclusión no solo como política para personas

con discapacidades, sino como políticas integrales que apoyen el ingreso, la permanencia, la adjudicación de becas y materiales para todos y todas.

Así, el desafío que enfrentan hoy las universidades al encontrarse con una realidad plural y diversa, es el proceso de comprensión y adaptación a las nuevas dinámicas sociales, generando posibles cambios que abran el camino para fortalecer la inclusión educativa.

Estudio de necesidades, potencialidades y diagnóstico de la universidad

Lo pertinente de llevar a cabo una situación diagnóstica que incluya la demanda y la oferta de educación superior, es que fundamenta la puesta en marcha de las garantías universitarias al precisar alternativas de solución a las problemáticas detectadas. Una de las problemáticas más sentidas especialmente en los jóvenes, es saber escoger una carrera universitaria que esté orientada a su vocación y posibilidades, donde las estrategias promocionales y comunicativas de las universidades como la casa abierta o la feria universitaria se constituyen en ventanas de oportunidad de la institución.

Las universidades convocadas a realizar estudios de necesidades para asegurar no solo un buen porcentaje de ingreso a la universidad sino las condiciones de permanencia, podrían convertir a esta en una buena práctica liderada por los departamentos de bienestar estudiantil o acción social universitaria, que coadyuven

a tener un balance, monitorear las condiciones sociales, económicas y culturales de la comunidad universitaria e ir adecuando la oferta institucional a las necesidades locales y territoriales planteadas.

El acceso a la educación superior en la mayoría de países latinoamericanos, hoy en día no se caracteriza por la igualdad de oportunidades, existen factores sociales y culturales que han profundizado las brechas en el ingreso, como el origen social, la clase social, la condición socioeconómica, la orientación sexo-genérica, factores que determinan la elección del nivel y la rama de enseñanza (Cárceles Breis, Frutos Balibrea, & Solano Lucas, 2022).

Una de las mayores limitaciones del acceso se concentra en acceder a un cupo universitario, no todas las personas interesadas en continuar con la educación superior logran ingresar a una carrera, y aquellas que lo logran hacen ingentes esfuerzos por mantenerse y un porcentaje no menor deserta en sus estudios sin haber cumplido sus expectativas y propósitos. El examen unificado, aplicado en muchos países latinoamericanos limita el acceso de los bachilleres a las universidades públicas, muchos jóvenes han optado por rendir la prueba en varias ocasiones buscando conseguir un cupo en la universidad cercana al lugar donde habitan y obtener una puntuación más alta que les permita elegir la carrera de su interés (Quinatoa Andrango, 2019).

Una de las alternativas que se ha implementado para fortalecer el acceso a la educación superior es el curso de nivelación que permite equilibrar competencias educativas básicas, debido a los dispa-

niveles formativos de educación media o secundaria, las condiciones socioculturales y la variedad de lugares de procedencia de los estudiantes, lo que implica desarrollar un criterio inclusivo basado en la igualdad de oportunidades.

Dificultades de accesibilidad y permanencia, en el intento de desetiquetar la vulnerabilidad como acto especial

La inclusión no se reduce a una simple cuestión curricular, organizativa o metodológica, va más allá del ámbito educativo y se expresa en otros sectores, como lo laboral, la salud y la participación social, un vínculo de la inclusión educativa y su incidencia en su entorno comunitario y social (Sánchez Teruel & Robles Bello, 2018).

Por lo general, las cifras de acceso a la educación superior tienen en cuenta a poblaciones que han atravesado situaciones de vulnerabilidad y que han logrado acceder al sistema educativo a pesar de las condiciones de desigualdad. Las dificultades de acceso y permanencia en la universidad del siglo XXI todavía reflejan debilidades en la inclusión, la integración, solidaridad, actitudes comunicativas asertivas e interactivas y cohesión social.

La discapacidad es una de las tantas situaciones que merece atención pertinente e integral en la educación superior, por lo que las universidades que implementan acciones en pro del acceso y la adaptabilidad de personas con discapacidad están llamadas a incorporar

procesos de transformación (Sandoval, 2019). Transformar aquellas pautas habituales reproducidas en la «normalidad unívoca», lo que exige nuevas posturas políticas, culturales e institucionales para alcanzar procesos de inclusión que reconozcan a las personas como sujetos de derechos, superando su condición por más diversa que esta sea y logrando procesos de adaptación, vínculos humanos y humanizados.

Al mismo tiempo, la permanencia educativa de las personas con discapacidad se ha visto afectada por limitadas opciones en las casas de pensamiento, por lo que se hace necesaria la capacitación y preparación profesional en herramientas como el lenguaje de señas o el sistema braille, medidas terapéuticas, entre otras, pues de no ser así se provocan casos de deserción o dificultad en la permanencia y el egreso de los estudiantes con discapacidad (Ocampo, 2018). El aprendizaje de los estudiantes con discapacidad requiere mayor atención e idoneidad de los agentes educativos que requieren superar los déficits formativos.

En este sentido, las mallas curriculares distan aún de ser adaptadas y pertinentes para cubrir las necesidades especiales de las personas que así lo ameritan, creyendo en las capacidades, los talentos y los dones diversos. El desbalance de oportunidades y la insuficiencia en el equipamiento para multiplicar los métodos de enseñanza-aprendizaje de las universidades se convierte en un reto de la inclusión. Atender con pertinencia a los grupos de atención prioritaria es dignificar la educación superior bajo los fundamentos de lo humano, lo ético, lo pedagógico, lo didáctico, lo

metodológico, lo teórico, y las confluencias con los contextos y las territorialidades, más allá de adaptaciones individualistas que provocan exclusión.

Estas adaptaciones individualistas tienden a crear procesos educativos exclusivos y excluyentes, poco convergentes y basados en etiquetas que estigmatizan, aquí lo fundamental es cambiar de enfoque para desetiquetar a las personas especiales y avanzar a escuelas abiertas que puedan aceptar y convivir en las diferencias, construir a partir de las divergencias en miradas multiactoras, holísticas e integrales.

De otro lado, la ventaja femenina en la educación superior hoy materializada en avances en el porcentaje de matrícula y la capacidad de liderazgo, no ha sido sinónimo de la reducción de las desigualdades de género, sino que, al contrario, estas se siguen reproduciendo al interior de las universidades, al haber barreras en el acceso, la permanencia y el egreso. La accesibilidad de la mujer a la educación superior ha sido una lucha histórica constante, la participación de las mujeres en cargos de autoridad universitaria sigue siendo menor.

Algunas instituciones han planteado la equidad de género como parte de sus principios fundamentales, estableciendo estatutos, formulación de políticas y lineamientos para alcanzar la equidad, pero no son suficientes; en muchas universidades persisten los factores que impiden la continuidad de los estudios de

las mujeres como la falta de apoyo familiar, la triple o multifuncionalidad de la mujer, el factor económico, la discriminación, el acoso, el hostigamiento y otras formas de violencia de género (Ordorika, 2015).

La falta de oportunidades laborales para las personas recién egresadas de la universidad es evidente en la mayoría de países latinoamericanos, las plazas de trabajo son escasas para tener una experiencia laboral y mejorar las condiciones de vida. El financiamiento de la enseñanza superior requiere un análisis y planificación basada en políticas públicas de cooperación que vinculen al sector público, privado, la sociedad civil organizada, la economía popular y solidaria, la cooperación internacional y los organismos nacionales de planificación para el uso adecuado de los recursos y las directrices que toma el Estado.

Finalmente, la inclusión educativa universitaria en clave de acceso y permanencia está convocada a avanzar de la mano de la identificación de necesidades, dificultades y potencialidades a través de diagnósticos situacionales participativos de los entornos locales, barriales y comunitarios, con el fin de mejorar los enfoques de intervención y la oferta de servicios, avizorando la diversidad en un intento de desetiquetar la vulnerabilidad y reconocer a los grupos de atención prioritaria en sus cualidades y capacidades para crecer y construir a partir de la diferencia y una cultura que reconozca y cree desde la otredad.

Balance de docentes y estudiantes

Este acápite hace referencia a las respuestas del cuestionario que fue aplicado y validado cualitativa y cuantitativamente en el marco del proyecto de investigación «Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa universitaria» liderado por la UPSE y universidades aliadas, en lo concerniente al acceso y la permanencia para la inclusión educativa universitaria, desde el punto de vista del estudiantado y la docencia.

El acceso en la universidad desde la discapacidad y la docencia

De los estudiantes encuestados un 72.49 % está de acuerdo y muy de acuerdo con que el sistema de acceso a la universidad garantiza el ingreso de estudiantes en igualdad de condiciones, cifra valiosa y diciente, pero que dista de un acceso pleno, lo cual deja ver que, aunque en menor porcentaje, siguen habiendo desigualdades en el acceso a la universidad, pues un 15.31 % de los estudiantes está poco de acuerdo y nada de acuerdo con que el sistema garantice el ingreso en igualdad de condiciones, sumado a un 12.18 % de indiferencia. Estas últimas cifras no son aisladas y tras ellas existen múltiples motivos que constituyen alertas para seguir cualificando los sistemas de acceso a la universidad respondiendo a criterios de inclusión y respeto de las diferencias.

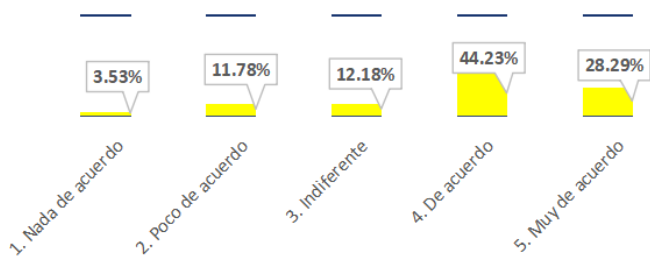


Figura 1. *El sistema de acceso a la universidad garantiza el ingreso de estudiantes en igualdad de condiciones*
 Fuente: Proyecto inclusión educativa UPSE (2022)
 Elaboración propia

A través del proyecto sobre inclusión educativa de la UPSE (2021), se busca repensar las lógicas con las que se asumen los procesos de inclusión educativa, y contribuir a rehacer aquellas lógicas comunes que acontecen en las universidades latinoamericanas. Según Bartolomé, Martínez y García (2021) se considera con frecuencia que la inclusión educativa en Ecuador se limita a integrar a estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes o transitorias, excluyendo el componente sociocultural que debería estar presente.

Por otra parte, el personal docente frente a la pregunta de si el sistema de acceso a la universidad garantiza su ingreso laboral en igualdad de condiciones, un 49.78 % está de acuerdo y muy de acuerdo, lo cual equivale casi a la mitad, no obstante, el 36,2 5% de las respuestas se distribuye en la opción poco de acuerdo y nada de acuerdo, porcentaje que permite analizar un

grado de disconformidad asociado a la desigualdad en el acceso, enfrentando en algunos casos influencia de amiguismos, y cuestionando la rigurosidad y la pertinencia de los procesos de selección del personal.

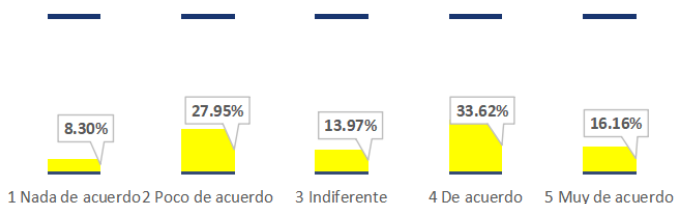


Figura 2. *El sistema de acceso a la universidad garantiza el ingreso laboral de docentes en igualdad de condiciones*
 Fuente: Proyecto inclusión educativa UPSE (2022)
 Elaboración propia

Lo anterior, se complementa con los resultados de la pregunta «el ingreso laboral a la universidad es un proceso justo», donde el 45.42 % de docentes está de acuerdo y muy de acuerdo, mientras que el 38.43 % incluye las respuestas poco y nada de acuerdo. Estas cifras permiten inferir que existe un grado de insatisfacción, más cuando es un principio fundamental el que se está cuestionando: la justicia. Cada vez las universidades avanzan más en cualificar los procedimientos de ingreso laboral, pero siguen existiendo falencias y malas prácticas.

Tabla 1. El ingreso laboral a la universidad es un proceso justo

Opciones de respuesta	Porcentaje
Nada de acuerdo	11,79 %
Poco de acuerdo	26,64 %
Indiferente	16,16 %
De acuerdo	31,88 %
Muy de acuerdo	13,54 %
Total general	100,00 %

Fuente: Proyecto inclusión educativa UPSE (2022)

Elaboración propia

La amplitud del concepto de inclusión permite vincular la educación con las dimensiones sociales, culturales, ambientales y políticas, que en su conjunto permiten el acceso, permanencia y resultados favorables de las personas que tienen vida universitaria, siendo prioritarios aquellos que se encuentran en riesgo o vulnerados sus derechos (Brito, Basualto y Reyes, 2019). Desarrollar el tema de la inclusión, y en concreto, el acceso desde estas dos grandes perspectivas, implica abordar el tema desde un enfoque integral, considerando las necesidades tanto de estudiantes como de docentes, bajo una dimensión cultural y comunitaria, lo que significa repensar el sistema educativo universitario (Unesco, 2005, citado por Brito, Basualto y Reyes, 2019).

La permanencia en la universidad desde la discencia y la docencia

La permanencia estudiantil no solo es el sostenimiento de la cursada y evitar el abandono o la deserción, sino que propone un concepto más amplio que incluye el modo en el cual se sostiene ese habitar la universidad. Con esto se hace referencia a los espacios de contención y marcos habilitatorios para la expresión de las subjetividades singulares que hacen del ámbito universitario un espacio menos hostil para alojar la diversidad (Puglia y Pagnone, 2020).

La permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas se relaciona con la modalidad de estudio y otros factores que intervienen en el desarrollo vital como el entorno familiar y comunitario, la condición económica, la estabilidad emocional y el desarrollo personal, entre otros aspectos.

El abandono de una institución no se puede medir tan fácilmente, ya que existen distintas variables que pueden alterar un resultado dados los diversos inconvenientes que un estudiante puede tener; sin embargo, como resultado de la investigación, hay una cifra del 79.72 % que está de acuerdo y muy de acuerdo respecto al retiro que han tenido los estudiantes de un mismo curso o nivel durante el recorrido universitario, en contraste un 11.86 % está poco y nada de acuerdo, lo cual evidencia que sí existe una alta deserción de estudiantes a lo largo de su carrera y que requiere la activación de medidas de retención y acompañamiento integral por parte de las universidades.

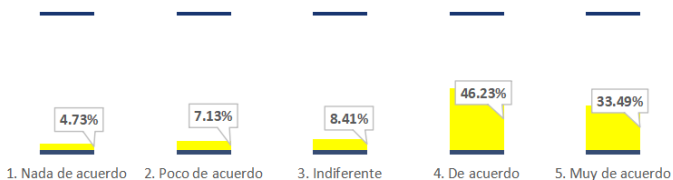


Figura 3. *En el tiempo que lleva estudiando en la universidad, se han retirado estudiantes del paralelo*

Fuente: Proyecto inclusión educativa UPSE (2022)

Elaboración propia

En muchos casos, la responsabilidad que tiene el estudiantado con la familia mayormente no afecta el cumplimiento de sus deberes, lo que se puede comprobar con un 59.85 % de los estudiantes encuestados que está de acuerdo y muy de acuerdo; sin embargo, existe un 24,6 % que dice estar poco o nada de acuerdo, por lo cual conforman parte del estudiantado que merece atención, tal como la realidad de los estudiantes lo demuestra, especialmente atravesando el Covid-19 y dadas las prácticas de cuidado hacia niños o niñas, adultos mayores o personas con discapacidad; enfermedades o muertes de familiares, al tener que suplir las necesidades socioeconómicas y conciliar trabajo y estudio, entre otros motivos que inciden en el cumplimiento de los deberes educativos.

Respecto a la incidencia positiva de la condición de género en la permanencia en la universidad existen valores semejantes, el 39.42 % dice estar de acuerdo y muy de acuerdo, y 36.14 % dice estar nada y poco de acuerdo, es decir, que hay divergencias en

este particular, no obstante, la cifra que llama la atención por ser un porcentaje unitario y no sumatoria es el 24.44% de indiferencia; aspecto que evidentemente es necesario abordar en las universidades y abrir la discusión, porque el tema en algunas universidades sigue siendo más tabú que en otras, y los asuntos de género en la población estudiantil a causa de patrones socioculturales se quedan todavía dentro del clóset.

Ahora bien, frente a la pregunta si la permanencia en la universidad del estudiantado se ha visto influida por factores socioeconómicos, políticos o de otra índole, un 43,91 % dice estar de acuerdo y muy de acuerdo, mientras que un 33,9 % dice estar poco y nada de acuerdo, existiendo un 22,20 % de indiferencia a la pregunta. El mayor porcentaje habla de una repercusión por factores sociales, económicos y políticos, lo que requiere de programas y políticas que logren mitigar y acompañar esta influencia, para prevenir el riesgo de retiro o deserción y motivar la permanencia de los estudiantes en la universidad.

A continuación, se hace referencia a las respuestas recibidas en cuanto a permanencia por parte de docentes.

Respecto a la pregunta: ¿la mayoría de los docentes que ingresan a la universidad tienen estabilidad laboral?, el 42.79 % de las respuestas se distribuye entre poco y nada de acuerdo, en contraste con un 43,67 % que piensa que sí hay estabilidad laboral en las universidades, existiendo un 13.54 % de indiferencia, no obstante, a los dos primeros porcentajes los separa un 0.8 %; esto devela que las universidades se debaten

entre la estabilidad y la inestabilidad laboral al contar con una mayor cantidad de docentes ocasionales en las diferentes categorías y jornadas *versus* el poco personal docente que tiene titularidad o nombramiento, aspecto que deja ver las fallas estructurales de los países latinoamericanos en materia de educación superior, al ser la universidad un nicho laboral cada vez más apetecido, pero con muchas incertidumbres.

Tabla 2. La mayoría de los docentes que ingresan a la universidad donde trabajan tienen estabilidad laboral

Opciones de respuesta	Porcentaje
Nada de acuerdo	11,79 %
Poco de acuerdo	31,00 %
Indiferente	13,54 %
De acuerdo	35,81 %
Muy de acuerdo	7,86 %
Total general	100,00 %

*Fuente: Proyecto inclusión educativa UPSE (2022)
Elaboración propia*

Adicional al criterio de estabilidad laboral en la universidad, se vincula la influencia familiar considerando si la responsabilidad con la familia no afecta el cumplimiento de las actividades laborales, frente a lo que el 64.19% coincide en estar de acuerdo y muy de acuerdo dejando en evidencia que más de la mitad del cuerpo docente no tiene dificultades en conciliar acertadamente su vida laboral y familiar, mientras que un

global del 24,45% si presenta problemas para conciliar la vida familiar y laboral. Este último porcentaje no es residual, al contrario, visibiliza la urgencia de moderar la carga laboral universitaria desde las dimensiones sustantivas: docencia, investigación, vinculación y gestión, ampliando por un lado, la planta docente; y por otro, mejorando la distribución de tareas entre quiénes ya prestan sus servicios en la universidad de acuerdo a la pertinencia de los perfiles profesionales, grados de preparación académica y cumplimiento de parámetros administrativos.

A la vez, se tiene en cuenta la condición de género y su incidencia positiva en la permanencia de los docentes en la universidad, arrojando que para el 34,06 % el tema es indiferente, para el 41.48 % la respuesta es nada o poco de acuerdo, y para el 24.46 % sí tiene una incidencia positiva. El análisis puede tener muchas aristas, lo cierto es que esto devela que los asuntos de género como criterio de inclusión en la docencia están ausentes y probablemente exista acriticidad, más aún, donde la mayoría del cuerpo docente es heterosexual cisgénero y relativamente pocos se autodefinen como transgénero, lo cual tiende a normalizar las respuestas hasta llegar a un ámbito de indiferencia, y/o de conformidad desde un lugar privilegiado de enunciación, carente de problematización más allá de las particularidades.



Figura 4. La condición de género de docentes incide positivamente en la permanencia en la Universidad

Fuente: Proyecto inclusión educativa UPSE (2022)

Elaboración propia

Añadiendo aspectos de análisis y complejidad en la permanencia de docentes en la universidad, se hace referencia a los factores exógenos y endógenos que favorecen y estimulan la permanencia en la universidad. Desde la mirada externa el 27,95 % se torna indiferente, el 41.04 % está entre poco y nada de acuerdo y el 31 % afirma que los factores externos sí favorecen la permanencia en la universidad. El mayor porcentaje probablemente se deba a una serie de factores que pueden ser desestabilizadores y un riesgo para mantenerse en la universidad, en la búsqueda de nuevas oportunidades y fuentes de ingreso para atender necesidades sociofamiliares y económicas apremiantes o seguir cumpliendo otro tipo de expectativas.

Al respecto, cabe preguntarse, ¿Qué opciones de bienestar docente plantea la universidad, más allá de encuentros políticos estratégicos en épocas electorales o coyunturales, que posibiliten un adecuado manejo de las circunstancias externas en la docencia? Los programas de acompañamiento docente en beneficio

de su integralidad suelen ser esporádicos, pues si bien un 59,83% dice que sí existen factores internos que estimulan la permanencia en la universidad, también 4 personas de cada 10 piensan de forma indiferente o contraria, lo cual es un indicador de mejora de aquellos programas internos que pueden fortalecer la vida laboral de los docentes.

En síntesis, las cifras brindan un diagnóstico científico y son esclarecedoras para incorporar medidas de fortalecimiento de las capacidades profesionales tanto al interior de las universidades como en el relacionamiento externo con los ámbitos familiares, sociales, comunitarios y de coyuntura actual. En la siguiente parte se alude a las experiencias transformadoras e inclusivas que han implementado algunas universidades partícipes del proyecto con el propósito de reforzar el acceso y la permanencia universitaria.

Procesos incluyentes, transformadores, comunitarios y participativos como habilitantes del acceso y la permanencia en la educación superior

Aquí se alude, en primera instancia, a los cambios educativos, sociales y culturales que se constituyen en una base para la generación de oportunidades de acceso y permanencia, reconociendo el potencial de grupos que han sufrido discriminación histórica y sistemática. Se presentan programas que han funcionado en relación con inclusión hacia la mujer, acompañamiento a la educación media o títulos complementarios para jóvenes, el funcionamiento de la universidad de cercanía,

programas de adulto mayor y una resignificación del lenguaje incluyente a partir de la diversidad.

En segunda instancia, se hace referencia al contexto extrauniversitario asociado a la seguridad con especial énfasis en la mujer, los retos de la pandemia y la necesidad de entornos protectores familiares; en una tercera y última instancia se hace alusión al quehacer institucional que integra el acompañamiento de tutores pares, las estrategias como la oferta horaria, el reconocimiento de la situación de vulnerabilidad social, la desigualdad de género, violencias intrafamiliares y la incorporación de procesos de alfabetización. También se diferencian las universidades nuevas y las tradicionales, se alude a los procesos de formación profesional con perspectiva integral de género, familia y comunidad, y por último se cierra con el componente de infraestructura.

En la inscripción y el ingreso a la universidad actualmente es evidente la emancipación y el empoderamiento de la mujer quien se anima a estudiar muchas veces con obstáculos socio familiares y sin apoyo. Abonada por varias perspectivas teóricas, la categoría «género» se ha instalado, no sin grandes debates, para dar cuenta de las desigualdades en varios ámbitos de la sociedad. En la educación superior en particular, esta categoría habilita reflexiones sobre discursos escolares fuertemente determinantes sobre el actuar de los cuerpos en las instituciones (Peralta et al., 2014)

Algunas de las mujeres y distintos grupos poblacionales viven la inclusión educativa desde programas alternativos que responden a las necesidades de las

personas, como el programa FinEs en la Universidad Nacional Arturo Jauretche en Argentina, que se constituye en un semillero, al establecer la posibilidad de acercamiento con la gente, e incluso de acceder y hacer uso del edificio universitario al que acuden personas de todas las edades y es una oportunidad en la vida para seguir adelante.

Lograr que las personas que no han podido ingresar a la universidad, tengan la posibilidad de seguir estudiando es de suma importancia, por ejemplo, en Argentina «hacer un profesorado [o hacer] una técnica en Ciudad Evita» (Testimonio taller IAP, 1.2.2.30.3.2022.UNAJ), es una alternativa para que las personas continúen su formación y no abandonen el propósito de educarse. No se vuelve un imposible, algo de pocos, permeado por una segregación y exclusión, se convierte en una alternativa inclusiva que posibilita plasmar los propósitos de vida.

En este caso, la Universidad Nacional Arturo Jauretche guía a adultos y jóvenes para hacer las inscripciones de las materias, realiza el acompañamiento y el seguimiento de cómo cursar y los centros de estudiantes ejecutan clases alternativas para materias de primer año. El llegar a ser la primera generación de estudiantes universitarios es el mejor indicador de cómo se ha llevado el proceso de inclusión educativa desde el acceso, la permanencia, la titulación hasta el seguimiento de graduados, es decir, un proceso de transformación con altibajos y aprendizajes.

Según el BID (2019), la promesa de una educación inclusiva universitaria en América Latina y el

Caribe sigue estando lejos, especialmente para miles de jóvenes en la región que terminan sus estudios de segundo nivel y buscan un cupo u oportunidad para tener el acceso a la educación superior o denominada de tercer nivel.

Generar programas de terminación de escuelas medias produce cercanía entre la universidad y facilita el vínculo posterior para ingresar a la casa de estudios, lo cual implica contar con cambios en la familia que permitan el ingreso de las primeras generaciones de estudiantes universitarios. La universidad está al servicio de las situaciones que trae la escuela media, sin embargo, si no se puede llegar a la universidad, hay otras instancias como institutos técnicos, tecnológicos o también denominados terciarios o profesorados que forman profesionales. Hoy en día, las sociedades se enfrentan al significativo «Universidad» que se ha transformado en un representante de lo impoluto y avasalla muchas de las posibilidades.

Por consiguiente, uno de los retos es seguir ampliando el derecho al ingreso y focalizar las capacidades profesionales en aquellos que no pueden egresar porque sufren algún tipo de discriminación, lo cual implica que la universidad acompañe, encauce a los jóvenes en el mundo universitario y proponga cursos de ingreso amigables, no eliminatorios e integrales que favorezcan el acceso de las mayorías, aseguren un egreso similar y no minoritario.

Otro de los programas universitarios transformadores e inclusivos es la educación superior con adultos mayores que garantiza su educación universi-

taria en convivencia con otros grupos étnicos. Estas estrategias llevan el conocimiento al territorio, como el Centro Integrador Comunitario (CIC) de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, que depende de desarrollo social y es una posibilidad de educación para las personas adultas en el ejercicio de las intervenciones sociales y clases apropiadas. Lo importante de la relación entre la universidad y la comunidad es tratar de juntar a jóvenes y adultos mayores quienes comparten mismos espacios, generan procesos de adaptación y avizoran la posibilidad de ingresar a carreras que brinda la Universidad, pues en otro tiempo era impensado que las personas adultas mayores pudieran ingresar a la universidad y terminar una carrera de grado.

Con lo expuesto anteriormente, es vital establecer un puente entre el acceso y la permanencia y ponderar la experiencia y el tránsito por el mundo universitario, aquella transformación que se produce en la vida de las personas durante el proceso de permanencia y que pasa por distintos procesos, por ejemplo, el acreditar los procesos de formación hacia el título universitario, o una inserción laboral prematura donde el mercado laboral absorbe a los estudiantes quienes no culminan el ciclo de grado y la carrera, o al contrario, alternativas universitarias que posibilitan conjugar educación y trabajo como mecanismo para salir adelante y sobrevivir.

Los títulos complementarios pueden ser útiles para arribar a objetivos intermedios dentro del proceso de formación universitaria. La universidad también genera movilidad social, profesionales que empiezan

a tener poder adquisitivo y otro estatus social, lo cual transforma la subjetividad del individuo e implica abrazar la conjunción de lo técnico, lo ético y lo político como un faro para no perderse dentro de las sociedades capitalistas competitivas que cada vez hacen olvidar la valía de lo humano. En este sentido, la universidad está llamada a visualizar estas transformaciones para que la persona profesional sienta el compromiso con su territorio y su pueblo.

Un punto crítico a considerar es que muchas veces los títulos intermedios, técnicos o tecnológicos conducen a las personas directamente hacia el trabajo con el fin de suplir sus necesidades básicas, por tanto, el llamado a las instituciones es a acompañar al estudiantado para que pueda avanzar en sus procesos universitarios, lo cual no es fácil. Así, aparece la pregunta: ¿Por qué el estudiantado no continúa hacia una instancia de mayor conocimiento o de formación?

La respuesta encierra varias aristas, algunos casos los influyen las responsabilidades familiares, educativas y laborales que se convierten en obstáculos para avanzar en el proceso formativo; existe desorientación en los jóvenes en sus perspectivas de futuro y proyectos de vida; existe indiferencia social y debilidad institucional para encauzar y guiar aquellos intereses individuales, entre otras razones.

El objetivo es reconocer las circunstancias particulares, los factores de contexto y las acciones institucionales para construir pasos formativos que se conviertan en incentivos. La culminación de un nivel lleva a otra meta, pasar de la educación técnica y techno-

lógica a la universitaria y posiblemente a un posgrado la persona lo decide, lo cierto es que los esfuerzos institucionales y comunitarios pueden acompañar estos procesos de manera incluyente, «pasar por la universidad le cambia la vida a las personas y también se cambian las sociedades» (Testimonio taller IAP, 1.2. 2.30.3.2022.UNAJ).

Al interno de la universidad un reto fundamental es trabajar sobre la codificación y decodificación desde el uso diverso del lenguaje, lo que lleva a generar instancias de apropiación y ampliación de lenguajes para no sentir extrañeza en el ingreso y la permanencia universitaria, e instar al estudiantado a verbalizar sus dudas, con el fin de generar instancias de expresión amigable, permitida y aceptada.

«El lenguaje es fundamental para poder tener el intercambio con otro» (Testimonio taller IAP, 1.2. 2.30.3.2022.UNAJ), esto posibilita hacer un llamado y un salto del lenguaje academicista y hermético de las universidades hacia aquellos saberes más cercanos, populares y aprehensibles en contextos de vulnerabilidad donde hay la posibilidad de avivar los entendimientos, sentidos y diálogos que lleven a procesos de adaptación y rupturas de barreras sociotécnicas. Los lenguajes necesitan ser inclusivos con procesos de adaptación y conscientes de lo que se discute; dónde, con quiénes y qué se está proponiendo para el cambio.

La hermenéutica comprende e interpreta los imaginarios de los estudiantes que llegan a la universidad y quiénes van transitando, lo que implica un manejo del lenguaje que prepara, abre caminos, reta y

acompaña el proceso de inserción de la vida universitaria, como una apuesta pedagógica de la docencia de saber estar, saber entablar escenarios de interacción, preparar textos, manuales y clases con un carácter inclusivo para que todos disfruten de la experiencia universitaria.

En síntesis, las experiencias transformadoras y participativas universitarias ponen en el centro de su accionar al ser humano y su desarrollo de capacidades, estableciendo puentes con asuntos prioritarios de género, un diálogo intergeneracional, el creer en la juventud como camino de esperanza y estrechar lenguajes que acerquen y posibiliten realidades inclusivas. A continuación, se alude a la influencia que tiene el contexto externo en los procesos de acceso y permanencia, constituyéndose en uno de los desafíos contemporáneos más relevantes para la educación superior.

La incidencia del contexto extrauniversitario en el acceso y la permanencia

Este contexto extrauniversitario se ve mediado por la presencia o la ausencia de la seguridad humana, lo que motiva a crear instancias protectoras que garanticen la seguridad de los estudiantes frente a las diversas amenazas, posibilitando las libertades humanas y la plena realización del ser humano. Especialmente las mujeres se ven altamente influidas por las tareas del cuidado del hogar, llegando muchas veces a abandonar la universidad. El tener o no los suficientes recursos económicos se convierte en motivo de abandono o

continuidad de la universidad; si la persona enfrenta niveles de pobreza tiende a retirarse al no contar con la sostenibilidad económica para el goce y desarrollo de las actividades y procesos universitarios.

La ausencia de orientación puede desembocar en una elección de estudios insatisfactoria que puede repercutir en el abandono, generando un coste de recursos perdidos en términos de tiempo, esfuerzo y dinero, tanto para la persona interesada como para la propia universidad. Pero no solo eso, una elección de estudios inadecuada también puede generar efectos negativos sobre la salud psicológica de la persona (Sánchez 2001, citado por López-Bastidas et al., 2020).

La pandemia Covid-19 visibilizó muchas fragilidades del sistema de educación superior, fue un efecto *boomerang* el que se vivió al afectar las individualidades y la estabilidad de las familias, pero a la vez, los cambios efectuados en las universidades al asumir nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, enfrentar la deserción o el liderar medidas afirmativas para responder a las condiciones de vulnerabilidad social bajo criterios de flexibilidad. Socha (2009) refiere que la deserción contiene algunas modalidades que diferencian su comprensión y motivaciones. Puede ser retiro temporal, completo o en el caso de las universidades particulares, no poseer capacidad para cubrir los costos de colegiatura (Sinchi & Gómez Ceballos, 2018).

La pandemia permitió concentrar la atención en la disponibilidad o no de los medios tecnológicos que aseguren la conectividad para participar y desarrollar

actividades sincrónicas, asincrónicas y acceder a las plataformas web. En muchos casos, el no contacto con la tecnología se convirtió en un criterio de exclusión, abandono temporal o total de la universidad, sumado a situaciones de lejanía habitacional e imposibilidad de trasladarse a un ciber para cumplir con las responsabilidades académicas; por el contrario, otros estudiantes buscaron formas basadas en la cooperación y la colaboración.

Estas circunstancias se ven transversalizadas por los procesos de socialización y los entornos protectores en el hogar que acompañan, que abandonan o dejan a la deriva al estudiante, situación que también interpela las capacidades institucionales y las oportunidades al interior de las universidades para generar procesos resilientes, de promoción del bienestar universitario y alternativas de acogida o retención de estudiantes.

Acompañamiento institucional

Al interior de las universidades se han generado instancias de acompañamiento más allá de la cantidad de estudiantes que la institución posee, esto ha implicado crear programas de tutores pares donde el estudiante acompaña el proceso de un par, monitoreado por la institución, convirtiéndose en oportunidad para la contención entre los estudiantes con el propósito de generar círculos de apoyo y camaradería.

Esta práctica toma lugar en un grupo de estudiantes que inicia una carrera en el que hay una eviden-

te deserción a lo largo del camino, lo cual es una señal de alerta para la focalización en el acompañamiento activo de los estudiantes que apenas ingresan (Gutiérrez, Betancur y Garzón, 2021). Este acompañamiento funciona con la pertenencia a grupos de tutores pares dentro de la universidad que están atentos a los estudiantes nuevos, aquellos tutores tienen un periodo de preparación, adaptación y acompañan el inicio de la vida universitaria, no como algo coyuntural sino como una estrategia institucionalizada de permanencia y reducción de la deserción.

La labor consiste en establecer una relación de cercanía, de escucha activa y de transmisión de experiencias de estudiantes de niveles superiores para poder ayudar a los ingresantes en medio de la incertidumbre y la virtualidad, asunto prioritario que debería convertirse en una política universitaria. Para muchos estudiantes, es la primera vez que se accede al ámbito académico universitario, por tanto, urge romper el techo de cristal que pasa por estrechar los vínculos desde la realidad subjetiva para posibilitar el sentido de pertenencia, e incluir a la persona como sujeto, y como sujeto de conocimiento.

Si bien se puede facilitar el ingreso a la universidad en condiciones favorables, es fundamental garantizar la permanencia y el egreso para las personas que presentan mayores dificultades en lo extra académico, por ello es valioso llevar la mirada a tres aspectos claves que sin lograr exhaustividad se convierten en referentes para la inclusión educativa, vinculada a fortalecer los procesos de permanencia. Primero,

facilitar la diversidad de oferta horaria en distintas carreras para estudiantes que trabajan, y propiciar así una articulación entre trabajo y estudio como uno de los principales desafíos en las comunidades, a la vez que lograr una inscripción solidaria y responsable que no restrinja, sino que habilite e incluya; esto claramente puede significar mayores inversiones a nivel institucional, pero son loables a la hora de plantear una universidad abierta e incluyente. Un factor que afecta a la deserción es que gran parte de estos estudiantes necesitan salir a trabajar para completar sus estudios y enfrentar los desafíos a nivel social, económico, cultural y político (Banco Mundial, 2017 citado por (Smulders Chaparro, 2018)).

Segundo, visibilizar que la vulnerabilidad social, la desigualdad de género y las violencias intrafamiliares son factores que atentan contra la permanencia universitaria, lo que requiere conocer cómo se manifiestan las situaciones de género o familiares en las aulas universitarias para formular medidas adecuadas de mitigación, como por ejemplo, la creación de espacios tipo guardería, donde se pueda garantizar el cuidado de los niños y niñas, con el fin de que las madres puedan cursar sus estudios, sumado a una orientación psicosocial individual o familiar, debido a que existen familias donde el hombre, desde su postura machista y patriarcal se interpone en la educación universitaria de sus parejas mujeres, obstaculizando su recorrido universitario u obligándola simbólicamente a estudiar a escondidas o claudicar en el intento de su preparación profesional.

Por último, con sistemas de alfabetización o procesos de intervención en los centros educativos, institutos o universidades, acompañar debidamente el desempeño universitario de los adultos mayores y conducirlos hacia el camino del egreso. Hoy en día se ha avanzado en la inclusión de los adultos mayores en la universidad, muchas ciudades y países en Latinoamérica lo han asumido, considerando «el acceso pleno al derecho a educarse para tener la posibilidad de tener una carrera»; aunque las brechas siguen siendo amplias, actualmente una persona adulta puede acceder a una carrera universitaria cualificando los criterios de inclusión y planteando giros culturales de igualdad y acogida.

La diferencia entre universidades tradicionales y universidades nuevas es un criterio institucional a referir. En las primeras, especialmente en la ciudad autónoma de Buenos Aires, hay probablemente un *modus operandi* de constante ingreso y matriculación, un fluir con mayor criterio de eficiencia terminal, sin embargo, en las universidades nuevas, aquellas universidades de cercanía que son el resultado del proceso de conurbación, hay una notable preocupación por la retención y, por ende, una mirada cercana al acompañamiento de los estudiantes.

De forma aditiva y como parte del acompañamiento institucional, es vital la formación docente para la inclusión educativa con perspectiva integral de género, familia y comunidad, con el fin de generar procesos de inclusión y que estos redunden en la permanencia. Es importante formar al personal docente

y discente con apertura a enfoques diversos, con la flexibilidad para la adaptación de diferentes entornos y la promoción de prácticas inclusivas con pedagogías y didácticas acordes. De igual manera, que tengan la oportunidad de fortalecer sus capacidades y los perfiles de liderazgo para ser agentes de cambio, sensibles a las realidades humanas, voceros y promotores en reconocer las diferencias y fundamentar sus acciones en criterios de equidad, justicia social, valoración de las identidades de género y las pautas de socialización en los actores universitarios.

Aparejados a los procesos de formación profesional de docentes y estudiantes, los escenarios de la educación superior están llamados a propiciar el estudio y la cualificación de las relaciones comunitarias, familiares y de género para lograr una inclusión educativa en la educación superior.

El apoyo de la familia y el entorno comunitario son claves para acceder y permanecer en la universidad, ante lo cual debe procurarse un acompañamiento continuo desde las unidades de bienestar universitario más allá de los procesos de orientación profesional y psicología vocacional, avanzar hacia políticas universitarias que presten servicios de asesoría, acompañamiento e intervención en las familias y sus dinámicas, con idoneidad, experticia y humanismo. La creación de nuevos vínculos dentro de la familia, la comunidad y las instituciones permite afianzar una cultura del respeto, el buen trato y la no discriminación que evitan desigualdades, especialmente la desigualdad de género.

Para ello, es importante fortalecer los procesos dialécticos mediante enfoques situados de resiliencia, solución pacífica de conflictos, promoción de una sana convivencia y una cultura de paz. El triángulo de familia, comunidad y género suele estar mediado en ciertos casos por circunstancias complejas, ambiguas y de incertidumbre, presenta problemas como la desconfiguración familiar, círculos de pobreza y debilidad en entornos seguros, ante lo cual, se hace necesario fomentar la confianza, el apoyo y la comprensión de los estudiantes para cursar estudios superiores, acceder al sistema y mantenerse.

Por último y no menos importante, las infraestructuras universitarias poco amigables para el acceso y la permanencia se constituyen en una barrera para la inclusión al no existir adecuación de rampas, elevadores, puertas eléctricas, acceso a los baños, comedores, biblioteca, etc.; en consecuencia, se hace necesaria una infraestructura adecuada que responda a las diferentes condiciones personales.

El discurso de las universidades enfatiza en que uno de sus pilares fundamentales es garantizar la igualdad de condiciones en el acceso y permanencia de los estudiantes, brindar ayuda en correspondencia con sus necesidades, así como disponer de una adecuada infraestructura e implementos de trabajo; sin embargo, esto no asegura cubrir las necesidades de estudios y menos aún responder a los estudiantes con escasos recursos (Sinchi & Gómez Ceballos, 2018).

El reto es mayor, porque se trata de generar infraestructuras para personas con discapacidades

no solo al interior de las universidades, sino en los entornos locales. En Latinoamérica se cuenta no solo con universidades sino con ciudades poco inclusivas para las personas con discapacidad, y por tal motivo las infraestructuras edilicias están llamadas a construir ciudades sostenibles e inclusivas con enfoque de justicia social.

A manera de conclusión, los contextos que rodean la vida universitaria y los procesos de acceso y permanencia están interconectados, con muchas dificultades todavía por solventar, pero con la emergencia de procesos localizados que se vuelven referentes y son avances significativos de inclusión en el escenario regional. Esto abre la posibilidad de plantear algunas estrategias de mejora y la cualificación de las capacidades profesionales que influyen en el fortalecimiento de las acciones institucionales, tema que será abordado en el último segmento.

Propuestas para mejorar el acceso y la permanencia desde el fortalecimiento de las capacidades institucionales y profesionales para la inclusión educativa universitaria

En esta parte se precisan las propuestas asociadas en tres ámbitos: acceso, permanencia y un *continuum* de las dos. Para el primero se destaca la cualificación de los procesos de admisión, la constitución de equipos multidisciplinarios, sistemas de acceso nivelatorios, la optimización de procesos administrativos, técnicos

y pedagógicos, y una apuesta por modelos de ingreso libre e irrestricto.

Para el segundo, se destacan los protocolos de actuación y manuales de buenas prácticas que fomenten la participación, una apropiación de la cultura universitaria en su complejidad, la presencia de instrumentos de gestión como el comité de ética y las herramientas curriculares, así como la evaluación pertinente para personas con discapacidad, con el fin de generar procesos incluyentes diferenciales y políticas públicas educativas coordinadas con las instituciones de educación superior.

Y para el tercero ámbito, se enfatiza en la superación de los círculos de exclusión y vulnerabilidad, posibilitar el vínculo de las políticas inclusivas de educación con las otras políticas públicas, enaltecer la creación de universidades de cercanía, integrar las funciones sustantivas universitarias, promover las capacidades profesionales encaminadas a generar buenas prácticas inclusivas y a favor de la virtualidad y la modalidad híbrida.

Acceso a la educación superior

Las instituciones de educación superior necesitan cada vez más cualificar los procesos de admisión bajo criterios de calidad, no discriminación y promoción de la diversidad, lograr que todos los estudiantes sin exclusión alguna puedan tener acceso a los exámenes de admisión y contar con posibilidades de preparación para los exámenes, lo que requiere invertir recursos

en los planteles educativos de educación media secundaria.

La constitución y el funcionamiento de equipos de estudio multidisciplinario son claves a la hora de diseñar y proponer criterios incluyentes para el ingreso de los estudiantes, desde una lógica paritaria basada en la promoción de derechos reconociendo las diferencias y las capacidades diversas. Los criterios de admisión, así como los protocolos de identificación de capacidades y circunstancias, exigen una asidua preparación y discusión por parte de las instituciones a nivel nacional y las universidades.

También, son necesarias las modificaciones y cualificaciones de los sistemas de acceso e ingreso a la educación universitaria, para pasar de una lógica discriminatoria, excluyente y eliminatoria de las personas que están bajo la competencia de pruebas extenuantes y cupos, hacia una lógica incluyente y nivelatoria donde todos y todas pueden tener la oportunidad de acceso. Los testimonios de estudiantes manifiestan desde un posicionamiento crítico: «el examen es un examen exclusivo que no genera una intervención dentro del goce de los derechos de los estudiantes para recibir una educación libre dentro de las universidades», los cupos son asignados según criterio de la institución rectora, como en el caso de Ecuador. Las personas que provienen de un nivel socioeconómico bajo son las que más sufren la segregación de estos sistemas selectivos.

Ahora bien, las políticas inclusivas para el acceso implican optimizar los procesos administrativos, técnicos y pedagógicos, e incluir criterios y políticas

de flexibilización para no excluir a ninguna persona por razones de género, etnia o procedencia, «la universidad no la podemos negar a nadie, todos tenemos derechos; personas con discapacidad, madres solteras, afroecuatorianos, montubios, [etc.]» (Testimonio taller IAP 1.1.04-08.04.2022.UTM-UNL), se avanzaría así, hacia una educación inclusiva en la que prime el derecho a la educación con calidad, calidez y para todos.

La mayoría de los países latinoamericanos deben avanzar hacia modelos de ingreso libre e irrestricto, asumiendo las implicaciones políticas y financieras, pero ubicando a la educación como eje fundamental del desarrollo de las sociedades. Argentina ha enseñado al mundo la aplicación de este modelo de ingreso libre e irrestricto, resultado de luchas históricas desde el logro de la Reforma Universitaria de 1918, el cual se ha ido mejorando con el pasar de los años.

Permanencia en la educación superior

Dentro del amplio espectro de capacidades institucionales educativas e instrumentos transversales, es necesario que la universidad pueda diseñar e implementar protocolos de actuación y manuales de buenas prácticas donde se promueva una participación activa de la comunidad universitaria, incentivos para la permanencia, posibilidades de acompañamiento y oportunidades para el egreso, la titulación y el seguimiento a egresados sean de una carrera técnica o universitaria.

La permanencia en la educación superior implica generar procesos de apropiación de la cultura académica científica, investigativa, de vinculación con la sociedad, de apreciar los beneficios y resultados con repercusión en el ámbito local, donde se revalorice la solidaridad, la cooperación y el aporte de la universidad al desarrollo local con sentido de humano.

Es importante propiciar un mayor contacto por parte de la comunidad universitaria con el Comité de Ética de las Universidades, gestionar procesos de capacitación y actualización constante a docentes y trabajadores para cualificar su quehacer universitario, incentivar el compromiso institucional y lograr un mejoramiento cualitativo de la educación.

Asimismo mantener un uso adecuado y creativo de los instrumentos curriculares y materiales de apoyo para docentes y estudiantes, que permitan garantizar a los estudiantes sus derechos y el uso de herramientas pertinentes para un mejor estatus universitario, y con ello coadyuvar a la reinstitucionalización de la universidad en un acceso igual para todos y la universidad como un centro de pensamiento crítico.

En la actualidad se están impulsando reformas para impedir el abandono de los estudiantes con discapacidad de los centros educativos, con el fin de que puedan obtener una titulación oportuna, esto implica

evaluar el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad a través de encuestas y entrevistas, con la posibilidad de rediseñar las cartas descriptivas para que los estudiantes tengan mayores oportunidades. A nivel institucional este debería convertirse en un asunto prioritario, adoptar mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, adquirir materiales de estudios y medios de enseñanza inclusivos, realizar adaptaciones curriculares y cambios en los programas educativos para lograr la permanencia de los estudiantes con discapacidad, y así logren mantenerse en la institución y culminar los estudios. Este proceso de inclusión educativa requiere de profesores tutores comprometidos que posibiliten las herramientas pertinentes y generar una educación superior de calidad.

Es prioritario impulsar políticas públicas educativas coordinadas con las instituciones de educación superior, lo que implica procesos de concientización, buena gestión y desempeño para sostener a la institución y procesos académicos e innovadores. Se requiere gestión de recursos y adecuación de infraestructura, establecimiento de políticas de becas, viáticos, movilidad, manutención, materiales para garantizar la permanencia; subsidio del boleto universitario para el transporte, cuidar los alrededores de la universidad, los espacios de integración y convivencia, limpieza y generación de circuitos seguros.

En sí, garantizar la seguridad de la universidad y sus alrededores sobre todo en relación con propiciar espacios seguros para las mujeres en horarios nocturnos dentro de la universidad, en las zonas aledañas y el área de influencia con la adecuación del territorio, el fácil acceso a los medios de transporte y la iluminación de los trayectos, etc.

El continuum entre acceso y permanencia en la educación superior

El ingreso a la universidad, la permanencia, y el egreso suelen constituirse en un círculo vicioso de exclusión al enfrentar múltiples impedimentos en el acceso, por los períodos de estudio, la cantidad de cupos y el nivel de oferta semestral o anual, entre otros; el transitar por la universidad sorteando dificultades y el egresar exponiéndose a la insuficiencia de oportunidades laborales; incluso hoy existe una saturación del mercado y profesionales jóvenes que buscan su primer empleo y para quienes en la mayoría de casos no hay oportunidades de trabajo.

Los círculos de vulnerabilidad y exclusión se reproducen, se perpetúan y se enquistan en las sociedades, por lo que son necesarios aquellos cambios transformadores que implican una ruptura de paradigmas tradicionales, logrando sistemas humanizados y menos acartonados (Pérez, 2020), «en Argentina [...] si quieren ingresar 20 000 personas a una universidad lo pueden hacer, tenemos un ingreso que es irrestricto, la

universidad es pública y gratuita, con lo cual el ingreso de todos forma parte de la inclusión educativa». La inclusión es: «poder garantizar que sea una educación inclusiva, con calidad para todo aquel que quiere ingresar sin examen de ingreso».

Las políticas inclusivas de educación deben estrechar vínculos con las políticas públicas sociales, de empleo y juventud especialmente, para analizar los procesos de oferta y demanda tanto educativa como laboral, pues son fallas estructurales de la mayoría de países latinoamericanos que implican avanzar hacia procesos inclusivos, mejoramiento de la calidad y de la capacidad de inclusión. Una pregunta que interpela siempre el quehacer educativo universitario es ¿Qué sucede con la juventud que aun presentando «las pruebas de ingreso» a la universidad no alcanza a obtener un cupo, ni siquiera un puntaje mínimo?

La creación de universidades de cercanía se constituyen en una propuesta para fortalecer el acceso y la permanencia especialmente en ciudades capitales donde las distancias son bastante largas, lo cual implica desarrollar capacidades incluyentes en los territorios históricamente excluidos, concebir una mirada sistémica e integral, porque no se trata solamente de facilitar el acceso, sino de posibilitar las condiciones para mantenerse en la universidad y esto se relaciona con tener becas o subsidios para el bus o el colectivo en lo material y mejorar los procesos pedagógicos, todo lo cual le permita a los mismos estudiantes integrarse al territorio, es decir, «formar estudiantes que no sean una elite [...] para otras sociedades, sino formarlos

con el perfil de profesor de acuerdo a las demandas del barrio». Esta experiencia propia de Argentina, al menos del cono bonaerense, demuestra una capacidad de inclusión frente a territorios históricamente excluidos.

Otra de las estrategias es la integración de las funciones sustantivas desde miradas convergentes y multidimensionales, pues la educación debe proporcionar espacios de vinculación, donde se permita al estudiante aportar conocimientos y aprender de los contextos, participando de forma activa en procesos sociales y conscientes de intervención comunitaria habilitados o no por la universidad.

Para fortalecer el acceso y la permanencia, es fundamental implementar políticas públicas de educación superior inclusivas que busquen integrar a la población vulnerable y generar entornos de convivencia y aprendizaje. La adaptación de mallas curriculares están llamadas a considerar los grupos en situación de vulnerabilidad sin hacer excepciones marcadas, al contrario, haciendo ajustes o énfasis pertinentes para lograr mejores procesos de inserción, inclusión y participación, adquiriendo un aprendizaje acorde a las necesidades de cada uno.

En torno a las capacidades profesionales, las competencias docentes estarían encaminadas a generar buenas prácticas inclusivas basadas en el fortalecimiento de lo pedagógico, la didáctica, la mejora de procesos de aprendizaje, el acoplar los métodos, y que haya procesos interdisciplinarios de acompañamiento que impliquen fortalecer las inteligencias múltiples, la escucha activa y empática; el compromiso y la res-

ponsabilidad mutua; la convivencia en un marco de los derechos y de los valores.

La presencia de los proyectos de vida innovadores deben responder a las necesidades de los estudiantes ante la vulnerabilidad, los círculos de pobreza y las desigualdades estructurales fomentando valores y principios, promoviendo el desarrollo socioafectivo y psicológico de los estudiantes.

Finalmente, en pleno siglo XXI, después de los fuertes impactos de la pandemia Covid-19 y estando en la pospandemia, la educación superior se ha podido difundir notablemente gracias a la virtualidad, que plantea retos en inversión, programas híbridos y disciplina (Montenegro, 2021). La bimodalidad o modalidad híbrida que incluye lo presencial y lo virtual, es a la vez un desafío y una oportunidad, lo primero debido a que no todos los docentes y estudiantes tienen acceso estable a internet estable ni a herramientas tecnológicas, pues sigue habiendo una brecha tecnológica marcada en zonas rurales o semiurbanas, lo cual merece atención; además, es una modalidad reciente que todavía está destinada para segmentos poblacionales cerrados, y necesita ampliarse.

Lo segundo, la virtualidad permite acceder y seguir una carrera universitaria facilitando las opciones de educación superior especialmente para personas que conjugan trabajo, estudio y labores del cuidado. En este contexto, es necesario promover programas que faciliten el acceso a la tecnología, creación de un sistema educativo virtual basado en la gratuidad, e incorporar metodologías educativas digitales y virtuales

cada vez más inclusivas y diversificadas para fomentar el acceso y la permanencia.

Finalmente, es evidente que para llevar a cabo las estrategias de acceso y permanencia al interior de la universidad y fuera de ella, con el fin de promover una educación superior inclusiva, es necesario el fortalecimiento de la capacidad de agencia y las capacidades profesionales desde una visión integral, donde se reconozcan las diferencias y a la vez las complementariedades entre los actores, las iniciativas y los contextos, creando procesos articulados y convergentes, con miradas renovadas y propositivas que rompan los ciclos de reproducción de exclusión y discriminación.

Conclusiones y recomendaciones

A lo largo del capítulo se han abordado ideas cruciales relacionadas con el acceso y la permanencia en la educación superior, en esta última parte más que conclusiones se abona el camino de construcción y actuación que interpela y compromete a la acción. Las particularidades se hallan a lo largo del capítulo, aquí se precisan solo algunas líneas generales.

En las universidades latinoamericanas, es perentorio avanzar hacia la democratización del acceso siguiendo criterios irrestrictos de libertad, lo cual requiere abrir la discusión a nivel regional, incluir nuevas miradas y paradigmas que estrechen vínculos con las subjetividades y sus problemáticas; lazos comunitarios, sociales y de empatía con las diversidades para comprenderlas y plantear acciones de intervención.

Es oportuno crear oportunidades de educación complementaria que faciliten el ingreso a la universidad paulatinamente, como los niveles técnicos, tecnológicos o cursos de formación continua. A la vez, procesos de acompañamiento basados en tutorías o programas de intervención especial bajo una lógica que promueva la participación activa, la solidaridad, la colaboración y la cooperación.

Impulsar aquello que en Argentina funciona muy bien, que son las universidades nuevas o de cercanía, las cuales se convierten en una opción universitaria local e inclusiva para todas las personas que no pueden trasladarse a las grandes ciudades. Con criterios de integración, desarrollo local, comunitario e intergeneracional han cualificado los procesos de intervención en los territorios.

A nivel político, impulsar procesos de descentralización y localización que fomenten el desarrollo de la educación en, desde y por los territorios y sus poblaciones, gestando vínculos y alianzas humanas y humanizadas, superando una educación competitiva, instrumentalizada y neoliberal.

Las capacidades humanas, éticas y profesionales deben volver a ocupar el lugar central en la educación superior, porque la inclusión educativa implica un reconocimiento de las diferencias y las capacidades más allá de las necesidades, lo que conduce a promover potencialidades individuales y colectivas dentro de las comunidades y las localidades, con criterios de responsabilidad social y política.

El desarrollo de capacidades profesionales está asociado a la gestión del conocimiento y la producción de información fiable para tomar medidas pertinentes y mejorar las prácticas de acceso, permanencia e inclusión. Las capacidades devienen la transversalización de los enfoques diferenciales basado en el respeto de los derechos humanos y los criterios de interseccionalidad.

Es urgente redimensionar la noción de vulnerabilidad, de minorías discriminadas y de discapacidad, por cuanto requiere para asegurar los procesos de acceso y permanencia, conocer y reconocer las diferencias para comprenderlas, y a partir de ellas adaptar medidas no con un criterio exclusivo, sino incluyente y liberador, lo cual implica fortalecer capacidades íntegras e integrales de la docencia y de quienes facilitan los espacios de interacción.

Cada miembro de la comunidad universitaria cumple un rol fundamental para promover y garantizar la permanencia, aquellos roles con eficacia y eficiencia deben cumplirse en estrecha relación con las funciones sustantivas de gestión, docencia, investigación y vinculación, comprendiendo la complejidad de la vida universitaria en su integralidad y multidimensionalidad.

Bibliografía

Armenta Zazueta, L. (2019). Desafíos de los estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/337472372_DESAFIOS_DE_LOS_ESTUDIANTES_DE_NUEVO_INGRE-

SO_A_LA_UNIVERSIDAD?_iepl%5BgeneralViewId%5D=SUVeEocmyi5RRBuW0Qnn-dDO0O2aG1KdJyG1j&_iepl%5Bcontexts%5D%5B0%5D=searchReact&_iepl%5BviewId%5D=nknccWhp7a0pilQnsQpZM9i

Banco Interamericano De Desarrollo. (03 de 12 de 2019). *Educación Inclusiva*. Obtenido de BID Mejorando Vidas: <https://blogs.iadb.org/educacion/es/tag/educacion-inclusiva/>

Bartolomé, D., Martínez, L. y García, V. (2021). La inclusión en la educación superior ecuatoriana: algunas iniciativas. *Revista Espacios* 42 (09), 60.

Berrios, C. T., y Mena, S. M. (2012). Inclusión de Estudiantes con discapacidad en la Educación Superior. *Handicapped Students Inclusion in Higher. Revista de Estudio y Experiencias en Educacion (REXE)*, 11(22), 13-34.

Brito, Sonia, Basualto Porra, Lorena, & Reyes Ochoa, Luis. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 157-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>

Cabrera, J.M., Cale, J. P., Cabrera, E. L. (2019). La inclusión en el aula en escuelas con alto rendimiento escolar: Estudio de caso en escuelas de la provincia de Carchi, Ecuador. *Revista Espacios*, 40 (44), 3-15.

Cárceles, G., Frutos, L., y Solano, J. C. (2022). Desigualdades Educativas en el Acceso a la Universidad. *X Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*. Obtenido de <https://www.>

researchgate.net/publication/265756535_Desigualdades_Educativas_en_el_Acceso_a_la_Universidad_desigualdades_educativas_en_el_acceso_a_la_universidad

- Coria, M. M. (2020). Factores que Influyen en la Decisión de Ingreso a la Universidad. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/346612422_Factores_que_Influyen_en_la_Decision_de_Ingreso_a_la_Universidad/citations
- Chiroleu, A. (2009). La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión. *A 90 Años de la Reforma Universitaria: Memorias del Pasado y Sentidos del Presente*, 99-116.
- Escobar, M., Franco, Z. R. y Duque, J. A. (2010). La formación integral en la educación superior. Significado para los docentes como actores de la vida universitaria. *Revista Eleuthera*. Vol. 4, 69-89. http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera4_4.pdf
- Gutiérrez, M. R., Betancur, R., & Garzón, M. (2021). De la deserción escolar al aseguramiento de derechos de las personas en condición de discapacidad: una mirada de la responsabilidad educativa de un centro de vida sensorial. *Revista de educación Inclusiva*.
- Lopez-Bastias, J. L., Moreno-Rodriguez, R., y Espada-Chavarria, R. (2020). Access to university by disabled students: The influence of educational guidance in the choice of degree studies. *Psycho-*

- logy, Society and Education*, 12(2), 1–17. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.2085>
- Lorenzo, M., Argos, J., Hernández García, J., y Vera Vila, J. (2013). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: Situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XXI*, 17(1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.9951>
- Luévano, K. O., López, A., y Orrante, M. d. (2020). Diagnóstico para nueva oferta educativa a distancia: estudio de caso basado en expectativas educativas. *Revista Educación*. Obtenido de <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64129079/document-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1659319275&Signature=SBkt70Kn~wpg7QMXJUyd7KbS-gC6GdJs4EnYIMl486tY1oeRu3~lpZA3lgKgYM-N5QFQeDHGqn8JWP4aWP8SM-7m8TXcTTtFivdSoyolK0ki7dZfLSMiCv1qePKsxdAG9ZK3T-ZospsemOlzVkgB07>
- Márquez Vázquez, C. (2021). Aproximación conceptual de la Inclusión en la Educación Superior. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <https://www.iesalc.Unesco.org/2022/02/10/ciclo-desafios-de-la-inclusion-en-la-educacion-superior-webinar-1-dimension-acceso-educativo/>
- Méndez, M. (2021). Estudiantes con discapacidad en América Latina Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.iesalc.Unesco.org/2022/02/10/ciclo-desafios-de-la-inclusion-en-la-educacion-superior-webinar-1-dimension-acceso-educativo/>

- Montenegro, V. (2021). Procesos comunicativos sincrónicos y asincrónicos. Un estudio de caso de educación superior en tiempos de pandemia. *Revista Tesafiqui* 12(17). 7-18. DOI:10.29019/tsafiqui.v12i17.965
- Morales, J. C. y Rodríguez, S. A. (2018). Las TIC, la innovación en el aula y sus impactos en la educación superior. Universidad Sergio Arboleda. Asociación Colombiana de Educadores ASCOLDE. p. 217. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1602/Acceso%20a%20la%20educacion%20superior%20mucho%20mas%20que%20entrar%20al%20sistema.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ocampo, J. C. (2018). Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador: El Caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 97-114. Obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782018000200097
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la educación superior*. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200001
- Peralta, S. A., Marcia, M., Octavio, I., y Reyna, M. (2014). *Elección , acceso y permanencia en la universidad ¿Una cuestión de género?* 0-20.
- Perez-Castro, J. (2020). Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad, *Voces de la Educación*, 5(10), 59-74.

- Puglia, M. d. I. N. y Pagnone, M. (2020). Permanencia estudiantil y género en la universidad. *Revista Cisen Tramas/Maepova*, 8, 115-130.
- Quinatoa-Andrango, I. E. (2019). Análisis de la política de acceso a la educación superior pública en el Ecuador, periodo 2012 - 2017. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7203/1/T3110-MGD-Quinatoa-Analisis.pdf
- Sánchez Teruel, D., y Robles Bello, A. (2018). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión Teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24-36. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf
- Sánchez, L. C. y Callejas, A. (2020). Familia y universidad: participación de la familia en el contexto educativo universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12 (2), 47-67. DOI: 10.17151/rlef.2020.12.2.4
- Sandoval, V. (2019). Guía de Buenas Prácticas en el ámbito de la discapacidad para la educación superior. *CONADIS*. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/06/guia-de-buenas-practicas-en-el-ambito-de-la-discapacidadpara-la-educacion-superior.pdf
- Sinchi, E. R., y Gómez, G. P. (2018). Acceso y deserción en las universidades. Alternativas de financiamiento. *Alteridad*, 13(2), 274-287. https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2018.10

- Smulders Chaparro, M. E. (2018). Factores que influyen en la deserción de los Estudiantes Universitarios. *Academo Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 127-132. <https://doi.org/10.30545/academo.2018.jul-dic.5>
- Valdés-Morales, R., López, V. y Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>
- Velázquez, Y. y González, M. A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes. *Revista de la Educación Superior* 46(184) (2017) 117-138.

Capítulo 8

PARTICIPACIÓN Y TIPO DE VÍNCULO EN EL GOCE DE DERECHOS DE INCLUSIÓN EN LAS UNIVERSIDADES

Autores:

Gustavo Mórtola

PROFESOR UNIVERSITARIO, COORDINA EL ÁREA DE FORMACIÓN DOCENTE
UNAJ-ARGENTINA.

Mariano Fernández Ameghino

(UNLU), PROFESOR UNIVERSITARIO Y DIRECTOR DE RELACIONES
INTERNACIONALES EN UNAJ-ARGENTINA.

Leandro Larison

PROFESOR UNIVERSITARIO Y COORDINADOR DEL CICLO INICIAL EN
UNAJ.

Andrea Edith Volpatti

LICENCIADA EN EDUCACIÓN, PROFESORA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS
SOCIALES - ARGENTINA.

Introducción

Las políticas que tienen como norte la inclusión en la educación superior, aspiran a construir sistemas universitarios que hagan realidad el derecho a la educación de las mayorías en todos los niveles educativos. En tal sentido, una universidad inclusiva es aquella que contiene la máxima diversidad social, racial, cultural y sexual, y para ello, enfrenta las discriminaciones históricas que han conducido a las profundas desigualdades existentes en el acceso, trayectorias estudiantiles y titulaciones universitarias.

En este capítulo se analizarán dos ejes de la indagación realizada en el proyecto de investigación-acción

que tuvo entre sus objetivos centrales la formación de estudiantes, docentes, trabajadores universitarios no docentes y profesionales en ejercicio para brindarles saberes, habilidades y disposiciones vinculados con la intervención en sus comunidades para favorecer la inclusión educativa en el nivel superior.

Se focalizará la reflexión en el grupo de los estudiantes y los ejes que se abordarán son los siguientes:

a. *La participación*: entendiéndose como el involucramiento en el quehacer educativo universitario a partir de necesidades identificadas, objetivos definidos y decisiones propias. Se examinarán las experiencias estudiantiles en ayudantías, investigación, vinculación y participación en la vida política universitaria.

b. *Las interacciones sociales*: considerando los distintos tipos de vínculos que establecen durante el proceso educativo en la universidad entendiendo que estos pueden ser comunitarios, solidarios, de colaboración o, por el contrario, individualistas, egoístas, sectarios o competitivos. Al respecto se ponderarán cuestiones tales como la interacciones entre estudiantes que contemplan diferencias etarias, de género y diversidad sexual, interraciales, de discapacidad o pobreza.

Los estudiantes universitarios y la inclusión educativa en el nivel superior. Una indagación desde sus experiencias de participación en la vida universitaria y las interacciones que establecen

El análisis se realizará utilizando dos instrumentos elaborados en el marco de la investigación: una encuesta contestada por 1 248 estudiantes de las cinco universidades participantes, y las relatorías de los talleres implementados con los estudiantes de todas las casas de estudio involucradas. La información cuantitativa de la encuesta y la cualitativa de las relatorías fueron trianguladas con marcos teóricos que permitieran interpretar los datos y los discursos de los estudiantes.

Dos interrogantes guiaron este proceso reflexivo. En primer término, cómo influyen los distintos ámbitos en los que participan los estudiantes en tanto espacios de socialización en la conformación de futuros profesionales con disposiciones para el involucramiento en tareas vinculadas con la inclusión educativa. Y, en segundo lugar, qué tipo de vínculos establecen en sus trayectorias como estudiantes y cómo juegan esas interacciones en fenómenos de inclusión y exclusión educativa.

a. La participación

El primero de los ejes abordados es el de la participación estudiantil en la universidad, para lo cual se categorizó a la participación en dos tipos distintos entre sí:

- *De tipo académica*: procurando obtener información respecto de la participación de los estudiantes en actividades docentes del tipo

ayudantías, adscripciones a asignaturas, grupos de investigación o en tareas de vinculación.

- *De tipo política*: a través de la representación de colectivos estudiantiles en distintos órganos de gestión y política universitaria o en distintos ámbitos en los que se tomen decisiones institucionales.

Ambos tipos de participación son parte de un programa de socialización institucional (Dubet, 2006) que transforma la identidad de los individuos a partir de dispositivos diversos convirtiéndolos en estudiantes de nivel superior y, al titularse, en profesionales. La participación académica está particularmente orientada a la reproducción de la universidad formando a los estudiantes en habilidades docentes centradas en la enseñanza o la investigación. La de tipo política es un tipo de socialización en ciudadanía que, al mismo tiempo que incorpora a los estudiantes a espacios de gestión universitaria, forma cuadros con habilidades y disposiciones para desempeñarse en la vida política extramuros.

La participación académica y la inclusión educativa

Las ayudantías u otras formas de inserción en asignaturas son un aspecto relevante en la formación docente en tanto que las universidades procuran socializar a estudiantes —en general avanzados en sus trayectorias académicas— en la cultura universitaria, al incluirlos

en las tareas que se llevan a cabo en una materia. Estos dispositivos formativos, que han sido poco estudiados, suponen que el estudiante está próximo a docentes experimentados, participa en situaciones de enseñanza, conoce lo que acontece en la dinámica de una asignatura, colabora con las tareas del equipo docente, entre otras tareas (Solberg et al., 2008). La encuesta expresa que un 77 % de la muestra no participó en este tipo de experiencias, no habiendo casi diferencias entre las cinco universidades participantes. De alguna manera, la participación en ellas expresa a estudiantes que han consolidado sus trayectorias académicas y construido una identidad como partícipes plenos de la vida universitaria, proyectando, además, posibles desarrollos profesionales futuros como docentes universitarios. ¿Se podría pensar como una inclusión educativa total a estos procesos altamente selectivos a través de los cuales la universidad reproduce sus planteles docentes?

La formación en investigación es otra de las tareas realizadas en la universidad que puede ser desarrollada durante la trayectoria de grado insertando a estudiantes en equipos que la llevan adelante. Estas prácticas como estudiantes cumpliendo tareas investigativas coordinados por expertos es una manera de constituir «semilleros de investigación» (Rojas Betancur, 2009). Sin embargo, en la encuesta se observa que son relativamente limitadas ya que el 76 % de los estudiantes relevados declaran no haber formado parte de grupos o proyectos de investigación en sus universidades. Nuevamente, las diferencias son escasas entre los estudiantes de las universidades de las cinco

instituciones que componen el proyecto. Cabe señalar que la cantidad de investigadores en las universidades latinoamericanas sigue siendo reducida a pesar del crecimiento observado en las últimas décadas (Unesco, 2020).

Las experiencias formativas en investigación son escasas según se aprecia en la encuesta, cuestión que puede vincularse con la exigua presencia del término «investigación» en los discursos enunciados por los estudiantes en los talleres. En ellos se aprecia que, si bien hay variadas intervenciones en torno al sintagma «conocimiento» vinculado con la inclusión educativa, son pocas las enunciaciones que hacen referencia a la investigación científica respecto al tema convocante. Entre las menciones, una estudiante ecuatoriana demanda mayor formación:

(...) la oportunidad de aprender más sobre la *investigación científica* para luego en la puesta práctica dominarla de la mejor manera. (Estudiante UPSE)

Otro estudiante de la misma universidad propone el desarrollo de investigación sobre temas de inclusión educativa.

Otra de las competencias (...) es que nosotros seamos líderes dentro de nuestras aulas y dentro del contexto donde nos desarrollamos para propiciar y potenciar proyectos que vayan encaminados al desarrollo de estas prácticas inclusivas. Además, gestionar con el grupo, tanto del trabajo

de docentes como de los estudiantes, actividades cooperativas y *de investigación* sobre estos temas de inclusión. (estudiante UPSE)

Solo una estudiante ecuatoriana vincula conocimiento, investigación, docencia y otras actividades sustantivas de la universidad como un entramado necesario para contribuir a la mejora de la inclusión educativa en el nivel superior:

Me parece importante contribuir a la gestión del conocimiento, partiendo del proceso de *investigación* concatenado con la docencia y las funciones sustantivas de nuestra universidad (estudiante UPSE)

Respecto de la investigación, a partir de los datos relevados se puede concluir que esta actividad académica y sus productos tienen escasa relevancia para los estudiantes participantes en relación con la inclusión educativa en el nivel superior. ¿Cómo se posicionan los mismos estudiantes respecto de otra tarea nuclear de la universidad como es la vinculación?

El tercer aspecto en el que se indaga en relación con la participación académica es la vinculación o, utilizando un sinónimo un tanto devaluado, la extensión universitaria. A partir de esta actividad las universidades desarrollan su responsabilidad social articulando con la sociedad que las contiene. Es una de las tareas constituyentes de su hacer junto con la formación de profesionales y la investigación, y podría definirse como toda actividad realizada con el entorno

que procure la resolución de problemáticas diversas, la satisfacción de necesidades y, por ende, la transformación social en busca de una sociedad más justa y solidaria (Mórtola y Fernández Ameghino, 2021). Diversos autores señalan que esta función fundamental de la universidad se desarrolló más tardíamente, ha contado comparativamente con menos recursos para su realización, se ha vinculado débilmente con la docencia y la investigación y su espacio en la vida universitaria quedó relativamente indefinido y poco delimitado en sus alcances y operatividad (Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano, 2011; Porras et al., 2011).

La encuesta expresa que un 31 % de los estudiantes que la contestaron participaron de actividades de vinculación en sus universidades. Si en las ayudantías y la investigación no había casi diferencias entre las universidades de los tres países participantes, no es la misma situación respecto de la vinculación: mientras que solo un 21 % de los estudiantes argentinos sostiene haber participado en este tipo de actividad, el porcentaje asciende a 32 % entre los ecuatorianos y a un relevante 55 % de los mexicanos.

Sin embargo, más allá de las diferencias entre los estudiantes de distintos países y de que un 69 % de la muestra manifiesta no haber participado en actividades de vinculación, en los talleres se enuncia una alta valoración respecto de la potencia que tiene esta actividad universitaria en cuanto a la inclusión educativa.

La importancia de tener universidades de cercanía ancladas en los territorios da lugar a una *vinculación* estrecha. (Estudiante UNAJ)

Es importante establecer procesos de *vinculación* con grupos vulnerables, para la adquisición y recepción de nuevas formas de aprendizaje, haciendo uso constante de los procesos de comunicación. (Estudiante UTM)

La *vinculación* con el territorio la universidad debe encararla no solo como una institución que conforma el sistema de educación superior, sino como una práctica que la define como un actor social más. (Estudiante UPSE)

Si bien se aprecia una alta positividad de esta función de la universidad, hay ciertos reparos y críticas:

Hay que tener presente el síndrome del paracaidista. Muchas veces vamos al territorio con una función preestablecida y la misma tiene que cambiar en el territorio porque así la situación lo amerita. (Estudiante UNAJ)

Porque vemos que en el escritorio se habla mucho, se hace *vinculación* desde el escritorio, pero no en el territorio. ¿Será que el que interviene debe emancipar, debe restaurar? Más bien yo no creo que la universidad deba reparar dentro de una comunidad, porque son lugares distintos los de la universidad y los comunitarios. (Estudiante UNAJ)

Muchos vamos como universitarios a las comunidades, intervenimos y posteriormente se muere esa actividad. Entonces tenemos un problema con la continuidad de las actividades de *vinculación* universitaria. (Estudiante UTM)

Se advierte en estos discursos que algunos estudiantes notan problemas diversos, tales como la discontinuidad de las acciones de vinculación, un diseño académico en ocasiones alejado de las necesidades comunitarias o la escasa flexibilidad que se aprecia en muchas propuestas.

Los talleres tuvieron como principal objetivo formar estudiantes para promover acciones de intervención comunitaria en pos del incremento de las condiciones comunitarias de inclusión en el nivel superior. En tal sentido, ciertos estudiantes consideran a la vinculación como una posibilidad certera de mejora de las condiciones de inclusión:

En cuanto a la cooperación y la inclusión educativa, me parece que las universidades que se encuentran en territorios, como decimos acá en Argentina, del conurbano, abren sus puertas para que muchas personas que nunca en su vida hayan pensado ir a una universidad puedan ser parte de esto. Y me incluyo entre esa clase de personas. (Estudiante UNAJ)

Los estudiantes visualizan en la vinculación un tipo de tarea que tiene que romper con ideologías y prácticas

que siguen instaladas. La acción de la universidad en las comunidades no es una misión filantrópica ni pone a disposición de legos un conocimiento construido en la cúspide del saber. La vinculación debe trazar y reforzar los lazos que permitan construir un conocimiento territorializado, transformador, socialmente válido y legitimado que, como es el objetivo de este proyecto, habilite mejoras en la inclusión educativa de sectores que han sido excluidos históricamente del acceso a la universidad.

La participación política de los estudiantes en la universidad

Además de la participación en la actividad académica, los estudiantes son parte de la vida política de las universidades. Participar en la política universitaria consiste en el involucramiento voluntario y activo en los procesos públicos para la toma de decisiones de distinto tipo. En la encuesta se inquirió respecto de si los estudiantes habían participado en acciones en las que representaban políticamente a grupos de compañeros. Los que respondieron positivamente fueron el 25 % del total de los 1 248 estudiantes encuestados casi sin diferencias porcentuales entre los tres países.

En tanto que ante el interrogante sobre si sus opiniones influyen en la toma de decisiones universitarias, un 32 % opinó favorablemente. Sin embargo, son llamativas las disparidades entre los estudiantes de distintos países pues mientras que el 34 % de los ecuatorianos respondió positivamente, solo lo hicieron

de tal manera el 12 % de los argentinos y el 11 % de los mexicanos. En esta pregunta es destacable la diferencia entre géneros en tanto que, en universidades feminizadas, existe una diferencia de 6 % a favor de las mujeres que visualizan un mayor impacto positivo de sus opiniones en las decisiones universitarias (34 % de mujeres frente al 28 % masculino).

En los talleres hubo una alta valoración de la participación en un sentido amplio, vinculándola con la intervención universitaria en los territorios y sus posibles efectos favorables en la inclusión educativa. Se enuncian en tal sentido discursos en los que la participación en la intervención comunitaria puede favorecer procesos igualadores entre sujetos distintos:

La participación nos invita a compartir entre iguales, a construir identidades, no islas sino puentes que puedan vincular distintas apuestas. Puede ser desde lo formal, desde procesos, desde la unión, la sinergia. Pero también la informalidad después se va transformando en procesos mucho más formales. (Estudiante UPSE)

Esta estudiante visualiza intervenciones territoriales que, a pesar de su formalidad por ser planificadas desde la universidad, pueden ser positivas en tanto unan de manera horizontal a las instituciones de educación superior con el territorio. La igualdad entre participantes y la búsqueda de una mutua transformación es otro norte al que se aspira:

Es necesario hacer un proceso de intervención en el que las comunidades no sean un objeto de estudio, sino que sean actores *participantes* de sus procesos de desarrollo. (Estudiante UNAJ)

Se percibe también una universidad que participa en procesos globales que promueven mayor justicia social o fortalecen instituciones sociales como, por ejemplo, la familia:

Varios aspectos engloban la *participación* social colectiva tales como promover la justicia social, implementar políticas sociales, crear respuestas innovadoras con un potencial solidario. (Estudiante UPSE)

Crear espacios de *participación* es fundamental para reivindicar el rol de la familia en la sociedad y *participar* abiertamente en crear estos espacios de diálogos, de debates y llevarlos de la mejor manera. (Estudiante UACJ)

Por otra parte, no fueron abundantes los discursos estudiantiles respecto de la participación política al interior de la vida universitaria. Una estudiante ecuatoriana describe limitaciones en la participación en las casas de estudio de nivel superior:

La *participación* en la educación superior en nuestro país aún tiene muchas limitaciones, pero con nuestro aporte se puede conseguir una mejor manera para aplicarla con calidad en nuestra comunidad. (Estudiante UPSE)

Un estudiante de Argentina manifiesta una demanda de mayores espacios de discusión y debate:

Es necesario incorporar mesas de discusión y debate para reflexionar sobre las diversas situaciones universitarias. (Estudiante UNAJ)

Se podría sostener que en tiempos pretéritos la participación política de los estudiantes universitarios latinoamericanos fue mayor. Una región marcada a fuego por la Reforma Universitaria de 1918 y por movimientos transformadores que tuvieron a los estudiantes universitarios entre sus principales activistas, llevó a que —como sostiene Barragán Díaz (2018)— la militancia sea un rasgo importante de los estudiantes de nivel superior. Sin embargo, diversos estudios señalan que los estudiantes de América Latina han disminuido sus niveles de participación política en la vida universitaria (Parra Sandoval, 2021, Arrubla Sánchez y Gutiérrez López, 2013). Una hipótesis que se sostiene para explicar este fenómeno es una marcada desconfianza en el impacto que pueda tener su participación en la agenda política institucional. Para Cuello et al. (2010) esta retracción en el involucramiento político podría ser parte de fenómenos más amplios de la expresión política contemporánea en la que los individuos tienden a comprometerse más en sus intereses particulares que en agendas organizacionales o sociales amplias.

Otra hipótesis que podría argumentarse para explicar la baja implicación en política es que han cambiado los ámbitos de participación. Los estudiantes en tanto jóvenes suelen involucrarse a través de las redes sociales en los temas que los conmueven, cuestión que caracteriza las denominadas culturas juveniles (Leyva Cordero et al., 2016). Las temáticas que los movilizan

son generalmente las que se posicionan en el centro de la agenda mediática y las redes sociales. Al respecto, se puede apreciar la relevancia epocal que adquieren la diversidad sexual, el feminismo, los temas ambientales y climáticos o alimentarios en los debates estudiantiles en la universidad (Barragán Díaz, 2018, Blanco, 2014).

Es importante señalar que la formación de gran cantidad de cuadros políticos se genera en las instituciones universitarias (Guardamagna, 2019). Sin embargo, las respuestas obtenidas en la encuesta y de los discursos de los talleres son coincidentes con los estudios citados que ponen de manifiesto una merma en la participación política en el mundo de la educación superior. Asimismo, vale preguntar si la vida política en la universidad es de menor interés para los jóvenes estudiantes en tanto existen agendas extramuros que interpelan sus intereses con más fuerza. ¿Cuánto incide la vida universitaria en la formación de ciudadanos y profesionales críticos que se involucran en los debates nacionales e internacionales y participan activamente en la vida política de su tiempo?

b. Los vínculos interpersonales en la universidad

El segundo eje temático analizado en este capítulo es el de los vínculos humanos que establecen los estudiantes universitarios. Estudios realizados desde distintas perspectivas teóricas manifiestan la importancia de las interacciones vinculares de los estudiantes universitarios en el sostenimiento de sus trayectorias académicas

(Carli, 2012, Tinto, 2012, Chiroleu, 2012, Ezcurra, 2011). En la educación superior la construcción de comunidades cuidadosas y atentas a la diversidad se presenta como una necesidad vital y un factor de peso en la conformación de mejores condiciones para la inclusión educativa. ¿Qué elementos vinculares surgen de la encuesta y los intercambios en los talleres?

En primer término, se pesquisó respecto de las vinculaciones que establecen los estudiantes participantes con personas de otras edades. Aproximadamente un 6 % de los estudiantes ecuatorianos y argentinos se manifestaron negativamente ante el interrogante acerca de si sostenían «buenos vínculos» con personas de otra edad en la universidad. Si bien el porcentaje es minoritario, es importante destacar que la vida universitaria obliga a vincularse con individuos de las más distintas edades, particularmente cuando se observa una tendencia en las universidades de América Latina a incorporar estudiantes de mayor edad (Parra Sandoval, 2021). Una investigación realizada en la UNAJ entre estudiantes ingresantes muestra una escasa valoración para reunirse con colegas a estudiar invocando «dificultades para construir lazos con los compañeros por razones etarias» (Colabella y Vargas, 2013, 23). Las diferencias en edad entre los estudiantes también se expresan en las distintas valoraciones que les atribuyen a las tecnologías comunicacionales, cuestión que puede llevar a distancias identitarias que dificulten la vinculación entre estudiantes de distinta edad (Parra Sandoval, 2021).

Respecto de la vinculación con personas con identidades de género y orientaciones sexuales distintas de la propia, un 5,6 % de los estudiantes que contestaron la encuesta expresaron respuestas negativas. Es destacable la diferencia existente entre mujeres y hombres en tanto entre las primeras solo un 3,7 % manifiesta negatividad en este tipo de vínculos, pero asciende al 9,6% entre los varones.

En los talleres el tema del género y la diversidad sexual respecto de la integración educativa apareció enunciado entre la agenda temática que posicionaron los propios estudiantes. En tal sentido, se manifestaron aspiraciones incluyentes:

Es muy importante promover la equidad de género sin exclusión ni marginación. (Estudiante UPSE)

La igualdad de género es un derecho humano fundamental e indispensable para la sostenibilidad del planeta. (Estudiante UNAJ)

También emergieron discursos vinculados con el uso de lenguaje inclusivo como una forma de favorecer mejoras en la inclusión, tanto en la universidad como en la vida comunitaria:

En el desarrollo del lenguaje inclusivo tenemos una experiencia de aprendizaje mutuo y continuo entre los miembros de una comunidad. El lenguaje determina, encasilla. Tenemos que trabajar mucho por la inclusión empezando por el lenguaje. (Estudiante UPSE).

Hay que usar de manera constante un lenguaje inclusivo para construir pensamientos positivos, basándose en el respeto por las ideologías y el género de los individuos. (Estudiante UTM)

Se mencionan además ciertas críticas y dudas en relación con las formas en que los profesores se vinculan con las cuestiones de género:

En cuestiones de género, aparecen docentes mujeres menos proclives a la sororidad que en docentes varones. (Estudiante UNAJ)

Más allá de las resoluciones ministeriales, los docentes en las escuelas y luego en la universidad: ¿cómo trabajan la cuestión familiar y de género con sus estudiantes? (Estudiante UNAJ)

La cuestión de género ha ingresado en la agenda universitaria de América Latina tanto en relación con los lugares que ocupan las mujeres en las instituciones de educación superior como en cuestiones de diversidad sexual e identidades de género. Las participaciones de los estudiantes en los talleres expresan ambos tipos de posicionamiento respecto al género. En primer lugar, se puede destacar que las universidades se han feminizado y la participación en la encuesta es muestra de ello ya que la contestaron 837 mujeres, 406 hombres y cinco que asumieron otras identidades genéricas. En segundo lugar, en tanto que hay estudiantes que asumen identidades de género no binarias se puede apreciar que la universidad se ha convertido en un espacio social en

el que se establecen relaciones generalizadas, se ponen de manifiesto regulaciones de género y se expresan sexualidades diversas (Blanco, 2014).

Los estudios de género que focalizan sus objetos en la universidad han crecido en las últimas décadas y, entre otras cuestiones, señalan el sostenimiento de estereotipos que definen los roles asignados en función del género. Ciertas formas caracterizadas como violencia de género se suelen expresar en ámbitos universitarios de manera sutil y se manifiestan particularmente en los roles diferenciados, los límites implícitos a las carreras femeninas conocidos como «techos de cristal» o las diferencias en la ocupación de cargos ejecutivos (Parra Sandoval, 2021, Flores Hernández y Jiménez Montes, 2017, Gallego-Morón, 2017). La demanda de mayor sororidad por parte de las docentes mujeres o las dudas respecto a la formación en género de los planteles docentes universitarios manifestados por los estudiantes en los talleres pueden vincularse con lo que señalan los estudios de género. En el caso de los vínculos entre estudiantes y profesores, estereotipos aún vigentes conducen a conflictos por cuestiones tales como el desconocimiento por parte de los docentes de las cargas hogareñas diferenciales que suelen tener las estudiantes mujeres respecto de sus colegas varones (Parra Sandoval, 2021).

Las diferencias encontradas en la encuesta entre hombres y mujeres podrían vincularse con formas de homofobia presentes entre los estudiantes universitarios. Algunos estudios centrados en el nivel

universitario muestran que, más allá de un cierto clima de mayor igualdad y aceptación de la diversidad sexual, en los estudiantes varones «la homofobia les permite mantener su masculinidad y con ello su condición heterosexual» (Ceballos Fernández, 2013, p. 24). Al respecto es interesante el estudio de Nieves Rosa (2012) realizado en la Universidad de Puerto Rico que concluye que la sanción de regulaciones universitarias en contra de la discriminación y la integración de lesbianas, gays, bisexuales y transgénero no es sinónimo de que estudiantes, profesores y personal administrativo muten sus estereotipos sexuales.

Respecto de los vínculos con personas con discapacidades la mayoría de los estudiantes encuestados (89 %) responde tener buenas relaciones. Es baja la cantidad de estudiantes de la muestra que manifiesta una discapacidad, ya que en la encuesta solo 21 estudiantes se identifican como portadores de alguna.

En los talleres se aprecia que la discapacidad y los estudios universitarios están vinculados por la perspectiva del derecho a la educación.

Que los alumnos con *discapacidad* sientan que gozan de respeto por parte de la comunidad universitaria y puedan ejercer sus *derechos*. (Estudiante UACJ)

Es imprescindible garantizar el *derecho a la educación* para las personas que están en una situación de vulnerabilidad, *discapacidad*, marginación y desventaja. (Estudiante UPSE)

El derecho a la educación para los individuos que tienen alguna discapacidad puede ser sinónimo de «igualdad de oportunidades».

La universidad debe empoderar a los jóvenes a través de un tipo de liderazgo social que fomente la inclusión en todos los ámbitos. Una acción también deseable podría ser el establecimiento de alianzas con asociaciones civiles que trabajan con personas con *discapacidad*. Esto puede favorecer la *igualdad de oportunidades* a cualquier persona sin excepción en todos los ámbitos en el área de la educación. (Estudiante UPSE)

Algunos participantes de los talleres solicitan programas o acciones que favorezcan una mayor presencia de estudiantes con discapacidades:

Para construir universidades inclusivas es muy importante sumar a las personas con *discapacidad*. (Estudiante UNAJ)

La universidad debe implementar programas para aumentar la presencia de estudiantes con *discapacidades* en las aulas de clase. (Estudiante UPSE)

El tema de la formación docente para enseñar a estudiantes con alguna discapacidad es enunciado por una estudiante argentina:

Hay que proporcionar al profesorado, y al personal universitario en general, información y orientación

sobre temas relacionados con la *discapacidad*.
(Estudiante UNAJ)

Desde hace unas décadas las universidades latinoamericanas vienen desarrollando políticas que promueven la inclusión de individuos con discapacidades entre sus estudiantes. Brunner y Miranda (2015) en un informe de la situación de educación superior en Iberoamérica afirman que, si bien no hay mucha información estadística disponible en relación con la discapacidad en el nivel universitario, se aprecia en la región un mayor esfuerzo por «considerar la diversidad de los estudiantes, identificar y minimizar las barreras que enfrentan, y promover la provisión de los apoyos necesarios para su aprendizaje» (p. 125). Si bien los guarismos disponibles son insuficientes, diversas investigaciones reportan que para la escasa proporción de estudiantes con discapacidad que ingresan a las universidades persisten distintos tipos de barreras físicas e intangibles que obstaculizan sus trayectorias académicas (Parra Sandoval, 2021, Lissi et al., 2009). Así, más allá de que los discursos educativos contemporáneos enuncian la inclusión de estudiantes con discapacidad desde una perspectiva de derechos, sus probabilidades de desarrollar trayectorias académicas que garanticen la graduación son escasas, los formatos pedagógicos que se ponen a su disposición son poco satisfactorios, la infraestructura edilicia poco adaptada a sus necesidades y los recursos que se les destinan son insuficientes (Krause et al., 2021).

Las relaciones con personas de distintos grupos étnicos fue otro de los ejes de los vínculos interperso-

nales que se indagaron. En la encuesta solo el 4,5 % de los participantes expresó vinculaciones negativas con grupos étnicos diversos, porcentaje que es el mismo para los estudiantes ecuatorianos, siendo las respuestas que expresan negatividad casi nulas entre los mexicanos y argentinos. Otra diferencia en este eje se aprecia en el género de los encuestados, ya que solo el 3,5% de las de género femenino responden negativamente, pero asciende al 5,5 % entre los varones. En muchos casos las diferencias por color de piel o cultura se imbrican con las nacionalidades y en la encuesta se aprecia que un 4,6 % de los estudiantes de la muestra manifiestan relaciones negativas con estudiantes de otras nacionalidades.

Respecto de la vinculación con otros grupos étnicos, algunos estudiantes en los talleres enuncian aspiraciones de inclusión en el nivel superior sin distinciones.

Hay que buscar integrar a cualquier persona al ámbito educativo para un porvenir profesional que garantice una mejor calidad de vida sin importar su *etnia*, identidad, discapacidad, ámbito socioeconómico, entre otros rasgos posibles. (Estudiante UPSE)

Ciertas menciones a la «diversidad» parecen estar asociadas con una universidad que incluya todo tipo de diferencias entre las que pueden incluirse las étnicas:

Tanto los profesores como los estudiantes tenemos que aceptar una universidad en la que convivan

una importante *diversidad* de condiciones sociales y culturales. (Estudiante UPSE)

Tenemos que eliminar la idea de que por sostener la permanencia se está bajando la calidad. La calidad es tal en tanto existe y se respeta la heterogeneidad y la *diversidad* en una universidad que se ha masificado. (Estudiante UNAJ)

Estar conscientes de que la *diversidad* es una herramienta inclusiva en la universidad. (Estudiante UTM)

La diversidad es apreciada en tanto enriquece las relaciones humanas en la universidad:

En el nivel superior hay que hacer un esfuerzo por entender que la diversidad enriquece la relación humana. Es muy valioso ponerse en contacto con compañeros que vienen de zonas rurales o urbanas, de experiencias culturales muy distintas entre sí. (Estudiante UPSE)

En la diversidad somos riqueza. Las miradas variadas sobre la realidad nos ayudan a entender de manera compleja al mundo y a tejer un entramado, una red. (Estudiante UNAJ)

Las universidades de América Latina han implementado en las últimas décadas políticas para garantizar la inclusión de grupos sociales diversos entre los que se incluyen a los pueblos originarios y afrodescendientes. Por ejemplo, en algunas universidades estatales de la región se han puesto en vigencia sistemas de

cupos que destinan un porcentaje de las vacantes para personas pertenecientes a ciertos grupos raciales o étnicos. También en distintos países de la región andina se han creado universidades indígenas (Mato, 2019, Chiroleau, 2009). Si bien estas políticas destinadas a favorecer el ingreso de grupos diversos a una universidad que nació blanca, de clase alta, heterosexual y masculina ha diversificado su composición, grupos étnicos o nacionales históricamente subordinados siguen sufriendo discriminaciones por raza, color de piel o nacionalidad.

El último eje analizado es el de la vinculación de los estudiantes con personas que pertenecen a grupos económicamente desfavorecidos. Un 4,4 % de las respuestas manifiesta negatividad ante este tipo de relaciones, siendo los estudiantes ecuatorianos los más la expresan con un porcentaje del 5 %. Si se toma en consideración el género de los estudiantes, un 4 % de las mujeres dan cuenta de relaciones negativas con personas pobres, porcentaje que asciende al 5,5 % entre los varones.

La cuestión de la pobreza y la inclusión educativa aparece entre las preocupaciones de los estudiantes que, además, tienen propuestas tendientes a mejorar la incorporación de los sectores socialmente desfavorecidos a la educación superior:

Los ingresos de mucha gente son insuficientes, el apoyo económico no es el adecuado para poder entrar a las universidades, continuar su educación o terminarla. La universidad podría entrelazar uniones fuertes con organizaciones sociales para

poder buscar soluciones en la educación para aquellas personas que tienen posibilidades de ser excluidas. (Estudiante UPSE)

No hay que invalidar la cultura popular con la que prima en las universidades, hay que contemplar ambas. La pobreza de la ruralidad y la pobreza del mundo urbano no son iguales en lo material, pero indagar en lo simbólico y relacional es necesario para crear mejores condiciones de inclusión educativa. Para mejorar el diálogo entre culturas distintas habría que fortalecer la educación popular, valorar las creencias desde lo antropológico, que también es científico. (Estudiante UNAJ)

La universidad tiene que desarrollar y sostener procesos de vinculación con grupos vulnerables para incorporarlos a la vida universitaria. Si se busca ese fin es imprescindible innovar en nuevas formas de enseñanza que promuevan el aprendizaje en grupos sociales para los cuales la universidad es una posibilidad reciente. También es necesario un uso constante de procesos de comunicación inclusivos para personas muy alejadas del discurso académico, pero que a la vez quieren ingresar a la universidad. (Estudiante UMT)

Con el fin de mejorar las condiciones de inclusión de sectores sociales vulnerables los estudiantes enuncian propuestas caracterizadas por el establecimiento de vínculos de la universidad con movimientos sociales, la puesta en valor de alternativas pedagógicas funda-

mentadas en la educación popular o la innovación en las metodologías de enseñanza. En sus discursos se aprecia que visualizan una distancia relevante entre las tradiciones y discursos universitarios con un mundo popular cuyas formas de vida y habla condicionan el ingreso y la permanencia en la educación superior de individuos que provienen de sectores subalternos.

Pensar los vínculos que se establecen en la universidad con individuos que provienen de sectores vulnerables implica poner entre las variables de análisis los procesos de masificación de la educación en América Latina. La incorporación de estratos sociales e identidades que históricamente fueron excluidos de la universidad no significa que hayan desaparecido distintas formas de discriminación, exclusión y violencia simbólica dirigidas a los múltiples «otros» que alteran y desafían supuestas homogeneidades. Racismo, xenofobia, homofobia, transfobia, aporofobia, discriminación contra las mujeres, son algunas de las violencias sociales que también se expresan en la universidad de maneras explícitas o como parte de un currículum oculto. Las estadísticas universitarias, los planes de estudio, la distribución de cargos, las bibliografías, los textos, el lenguaje académico, los vínculos entre los distintos claustros, entre otros aspectos de la vida universitaria, expresan la conflictividad social. Como sostienen Blandford et al. (2012) existe en la educación superior un etnocentrismo que se constituye como cultura hegemónica, obviando otros grupos sociales, otras culturas, prácticas, conocimientos y saberes.

Reflexiones en torno a la participación de los estudiantes y sus vínculos personales

Hasta aquí se ha realizado un análisis de los resultados de una encuesta efectuada a estudiantes de cinco universidades de Argentina, Ecuador y México. Se vinculó esta información con los discursos que enunciaron estudiantes de esas universidades en unos talleres en los que se abordó el tema de la intervención profesional comunitaria para mejorar la inclusión educativa en el nivel superior. Además, se puso en diálogo ambas fuentes de información con un marco teórico que permitiera reflexionar en torno a ellas.

¿Qué cuestiones se pueden señalar de la participación académica y política? Es previsible que pocos estudiantes participen de ayudantías u otros dispositivos que a través de su incorporación a asignaturas sean formados en relación con la docencia en la universidad. De alguna manera, estas prácticas formativas son altamente selectivas en tanto son semilleros que buscan identificar y formar a futuros docentes universitarios. Sin embargo, si bien son circuitos relativos exclusivos, las universidades podrían formar más docentes preocupados y ocupados de la inclusión educativa en estos ámbitos formativos propios de las asignaturas si en ellos las cuestiones de ingreso, trayectorias y egreso del nivel superior fueran parte de sus agendas temáticas.

La escasa participación en procesos de investigación es un dato que merece ser considerado como problemático. La inserción de estudiantes en grupos de investigación universitaria debería ser un dispositivo

formativo masivo en tanto favorece la construcción de subjetividades e identidades profesionales con habilidades y disposiciones para problematizar los fenómenos sociales de manera compleja. Es probable que el tipo de formación que proporcionan las carreras de trabajo social tenga un tipo de currículum altamente profesionalizante. Es por ello que las posibilidades de insertarse en tareas investigativas sean menores, pues es probable que la investigación no sea una práctica muy desarrollada en este tipo de carreras. Un rasgo a considerar también como preocupante es la escasa presencia de discursos que posicionan a la investigación como un recurso valioso para pensar las cuestiones de inclusión educativa. Como futuros profesionales del trabajo social sería deseable una mayor valoración de la investigación social en los discursos de estudiantes avanzados que se insertarán en territorios en los que la cuestión de la exclusión educativa será una variable muy presente.

Respecto de la vinculación, se observa que los estudiantes de la muestra expresan una mayor participación en este tipo de experiencias formativas que con respecto a la investigación. Los estudiantes valoran muy positivamente la vinculación de la universidad con los territorios de influencia y se posicionan propositivamente enunciando tanto propuestas de mejora como señalando aspectos problemáticos. En sus discursos se aprecia que advierten nudos conflictivos tales como la discontinuidad de las acciones de vinculación, un diseño académico en ocasiones alejado de las necesidades comunitarias o la escasa flexibilidad que se aprecia en

muchas propuestas. Por el tipo de carreras de las que provienen los participantes del taller y los que han respondido la encuesta es plausible que hayan realizado inserciones formativas en los territorios interactuando con instituciones, comunidades, organizaciones e individuos que se encuentran en situaciones diversas. Este tipo de prácticas formativas preprofesionales en el territorio parece brindarles más elementos para pensar la vinculación de la universidad con los territorios de influencia.

La participación política en la vida universitaria tiende a ser minoritaria en los estudiantes que respondieron la encuesta. La mayoría de ellos vislumbra que sus opiniones no son tenidas en cuenta a la hora de la toma de decisiones en sus universidades, siendo mayor esta visión negativa entre los estudiantes de Argentina y México. Algunos estudiantes son críticos de las posibilidades que ofrecen las universidades para la participación y demandan la creación de más espacios a tal fin. Sin embargo, hay una alta valoración de la participación en un sentido amplio que se asocia en los discursos de los estudiantes a una universidad que interviene en los territorios mejorando el diálogo al interior de las comunidades, habilitando espacios más igualitarios y horizontales o involucrando a los individuos y colectivos en la mejora de sus condiciones de vida.

¿Qué se puede destacar respecto de las diversas interacciones que establecen los estudiantes? En las interacciones vinculares que establecen los estudiantes con diversas otredades es importante considerar

que las respuestas de la encuesta y los discursos que circularon en los talleres pueden estar influidas por un relevante grado de «corrección política». Las cuestiones de género, los conflictos étnicos, la diversidad o la discapacidad son temas en los que suele primar lo decible en un campo discursivo altamente regulado como es el universitario. Este fenómeno se acrecienta en estudiantes avanzados que conocen las reglas del discurso en tanto han construido ciudadanía universitaria con derechos y «obligaciones».

Los estudiantes expresan casi unánimemente que se relacionan bien con personas con identidades de género y orientaciones sexuales distintas de la suya. Se aprecia que los varones tienden a expresar mayores respuestas de tipo negativa, aunque son hegemónicos los discursos que expresan aspiraciones incluyentes de las disidencias sexuales. Se observa también la presencia de críticas a profesores discriminadores en cuestiones de género y, además, se demanda mayor formación en estos tópicos de los planteles docentes de nivel superior. El sistema universitario, particularmente en las áreas centradas en las ciencias sociales y humanidades, se ha convertido en un ámbito muy productivo en cuestiones de género. Fabbri y Rovetto (2020) señalan que «nos encontramos ante una proliferación de proyectos de investigación, extensión, producción de tesis, tesinas, trabajos finales y prácticas, y múltiples propuestas de formación extracurricular, que ponen el foco de sus indagaciones en temáticas provenientes de estos campos de estudios» (p.11). En este sentido se puede agregar la elaboración de protocolos en muchas

universidades que tienden a regular toda posible violencia de género y a proteger a las víctimas.

Por otra parte, el tema del uso del lenguaje inclusivo fue valorado por los estudiantes participantes de los talleres como una forma de favorecer mejoras en la inclusión, tanto en la universidad como en la vida comunitaria. Muchas universidades públicas comienzan a autorizar su uso en la comunicación institucional, en trabajos finales de grado y posgrado o en artículos académicos. Aunque, tal como señala Gasparri (2020), si bien este aumento de su uso es auspicioso se da, a la vez, con notables y poderosos rechazos e impugnaciones. En el propio desarrollo de este proyecto los talleristas ecuatorianos expresaron una grata sorpresa ante el extendido uso del lenguaje inclusivo por parte de las estudiantes argentinas.

En otro eje de las interacciones, la mayoría de los estudiantes expresaron posiciones positivas respecto a sus vinculaciones con individuos portadores de alguna discapacidad. Pocos estudiantes que respondieron la encuesta se asumieron como personas con alguna discapacidad. Este es uno de los primeros tópicos que se abordaron cuando las cuestiones de inclusión hicieron su aparición en la agenda educativa. En algunos casos, sigue teniendo preeminencia en la definición de políticas que tratan de disminuir obstáculos en el acceso y permanencia al nivel superior. Brunner y Miranda (2016) señalan que en la mayoría de los países de América Latina existen normas legales y reglamentarias acerca de la necesidad de facilitar el acceso a la educación superior de personas que presentan disca-

pacidades. Esto expresa una relativa larga historia que entrecruza al nivel superior con la discapacidad, más allá de los enormes desafíos que aún siguen vigentes. En los talleres, los estudiantes enunciaron discursos en los que relacionaron estrechamente a la inclusión de individuos con discapacidad en la educación universitaria con una perspectiva de derechos o de igualdad de oportunidades. También se aprecia que muchos son conscientes de que hacen falta recursos, formación docente y definiciones políticas para eliminar barreras.

Las preguntas asociadas con las relaciones con personas de otros grupos étnicos, nacionalidades diversas o grupos económicamente desfavorecidos permiten reflexionar sobre tres tipos de discriminaciones: racismo, xenofobia y aporofobia. La mayoría de los estudiantes expresan en la encuesta relaciones positivas con esos tres tipos de otredad. Las respuestas negativas representan porcentajes muy bajos, siendo siempre mayores entre los varones. En los talleres emergen discursos bienpensantes que manifiestan valores inclusivos y con una fuerte apuesta por el respeto a la diversidad como una herramienta para la inclusión educativa en el nivel superior. Los estudiantes ponen de manifiesto propuestas que visualizan una universidad abierta, con lazos fuertes con el territorio, en diálogo con comunidades rurales o de pobreza urbana, con interlocución permanente con los movimientos sociales. La cuestión de la comunicación es central en tanto advierten que los discursos de la universidad deben alejarse del academicismo para establecer procesos de diálogo inclusivos de toda diferencia.

Los discursos de los estudiantes se pueden considerar análogos a cierto clima de época que se expresa con plenitud en la declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, realizada en la ciudad de Córdoba en el año 2018. En esa reunión, representantes de las universidades de toda la región manifestaban lo siguiente:

Las políticas y las instituciones de educación superior deben contribuir proactivamente a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo, sexismo, xenofobia, y todas las formas de intolerancia y discriminación. Resulta imperativo que se garanticen los derechos de todos los grupos de población discriminados por raza, etnicidad, género, situación socioeconómica, discapacidad, orientación sexual, religión, nacionalidad y desplazamiento forzado. Es ineludible que se destinen recursos financieros y esfuerzos de investigación, docencia y extensión/vinculación a estos fines (p.12).

En sintonía con las declaraciones públicas de las dirigencias universitarias regionales, los estudiantes participantes de esta experiencia enuncian mayoritariamente discursos favorables a la diversidad cultural y la construcción de universidades respetuosas de las diferencias. Se observa que en las cinco universidades participantes circulan discursos y se implementan acciones que promueven la inclusión igualitaria de las mujeres, de las disidencias sexuales, de personas

con discapacidad, de miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes e individuos de grupos sociales históricamente vulnerados en sus derechos.

Primeras conclusiones sobre el universo estudiantil

Hemos analizado discursos y representaciones estudiantiles centradas en la participación política en la vida universitaria y en cuestiones vinculares. Los objetos estudiados se obtuvieron en el marco de un taller que promovía la formación de estudiantes en la intervención profesional comunitaria de género y familia para la mejora de la inclusión educativa en el nivel superior; en su mayoría estudiantes de carreras humanísticas que están avanzados en sus trayectorias formativas. En tal sentido, cabe destacar que en el tránsito que hacen los estudiantes en sus trayectorias por la educación superior se construye lo que se conoce como «ciudadanía universitaria». Es decir, que los diversos procesos de socialización que define el currículum van constituyendo sujetos que, en tanto estudiantes, son partícipes plenos de la vida institucional. Esta construcción de ciudadanía se expresa en estudiantes que tienen habilidades, saberes y disposiciones para transitar eficazmente por el recorrido que la universidad propone. Pero, además, están habilitados en las universidades públicas a participar en los procesos políticos establecidos para el gobierno y la gestión de las instituciones de educación superior. Este proceso de socialización que construye ciudadanía universitaria es incluyente y excluyente a la vez. Que los estudiantes

de años superiores reflexionen sobre los fenómenos de inclusión y exclusión en el nivel superior —de los cuales son uno de sus productos— es vital para poder intervenir en los territorios en proyectos que promuevan la inclusión educativa en la universidad.

Es alentador analizar discursos favorables a la igualdad, a la inclusión educativa, a la construcción de una universidad pública que se vincule de manera horizontal con las comunidades de sus territorios de influencia. Pero no está demás señalar que los discursos analizados se enuncian en el magma de la conflictividad de la discursividad social. Como sostiene Angenot (2010), en determinados momentos históricos y en ámbitos sociales específicos ciertos discursos tienen mayor eficacia social. Esto conlleva que cuentan con públicos cautivos que tienen permeabilidad a sus influencias, una relevante capacidad de apreciarlos y renovar su necesidad de ellos. En síntesis, si bien es muy valorable, es importante destacar que lo que manifiestan mayoritariamente los estudiantes expresa luchas sociales en las que la universidad es un campo de combates de discursos y prácticas en disputa. Las desigualdades y las múltiples formas de discriminación tienen en la actualidad formas muy sutiles de operar. Así, los discursos y las normas pueden ser bellos pero las instituciones pueden a la vez funcionar organizadas por oscuros currículos y abyectas pedagogías sociales que son eficaces operando desde bambalinas. Para que la igualdad y la inclusión educativas en el nivel superior sean un hecho en América Latina aún restan muchas batallas.

Anexo: Los docentes universitarios dicen...

Hasta aquí hemos centrado la investigación en la riqueza que arrojaron los resultados al analizar la participación de los estudiantes y el tipo de vínculo humano que se establece en el goce del derecho a la educación superior. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar lo importante que ha sido conocer, también, cuál es el lugar que los docentes ocupan al respecto. Sobre el particular, compartimos algunos comentarios, datos e ideas que surgen del análisis cualitativo con respecto a los docentes que participaron en los talleres y datos cuantitativos en relación con los 229 profesores que respondieron la encuesta.

En primer lugar, hay dos aspectos que merecen ser subrayados que surgen del análisis discursivo de los talleres. El primero, como aspecto positivo se destaca la creación de nuevas universidades en la región latinoamericana, política que no solo ha generado una oportunidad en el acceso a la educación superior a los estudiantes, sino que también constituye una oportunidad para que docentes en condiciones de ejercer la profesión puedan crecer en el sendero académico, camino que encontraba muchos escollos en instituciones tradicionales.

En segundo lugar, y como aspecto a seguir trabajando, se observa que las posibilidades de participar en el mundo académico de la investigación y la vinculación no son tan sencillas si los docentes deben pertenecer a diversas universidades para poder completar un salario que les permita su sustento. Los modos de

contratación y estabilidad laboral condicionan este aspecto.

Así como hemos visto que la participación académica de los estudiantes en proyectos de investigación necesita un fortalecimiento, observamos que el 50 % de los 229 encuestados no está en programas de doctorado en la universidad en la que trabaja. Esto puede tener que ver con aspectos de formación ya alcanzados o con la diversidad de compromisos laborales que los docentes tienen en diversas instituciones, como mencionábamos anteriormente.

No obstante, más del 70 % manifiesta participar en proyectos de investigación. Esto demuestra una participación académica más alta en el mundo docente que en el estudiantil. Si bien por otro lado sorprende ese 30 % que manifiesta no haber participado de proyectos de esta índole, esto también da cuenta de que la construcción de ciudadanía universitaria hace al involucramiento en tareas de investigación y nos ayuda a alumbrar el camino para fortalecer la función sustantiva de la investigación y que esté más presente en el universo estudiantil.

Cuando los docentes investigan junto a sus estudiantes están construyendo ciudadanía universitaria. Es necesaria la curricularización de la investigación para reducir la brecha entre la participación en investigación entre docentes y estudiantes.

Algo semejante ocurre con la vinculación con la sociedad. Casi el 70 % de los docentes manifiesta

participar de proyectos de vinculación, sin embargo, hemos visto cómo en el ámbito estudiantil es necesario entender a lo territorial las políticas de extensión y la vinculación con la comunidad como un aspecto a fortalecer.

Solo a efectos comparativos, al observar la participación política de los docentes, los datos arrojan que el 57 % no forma parte de los gobiernos universitarios, gestión universitaria, agrupaciones sindicales. De todos modos, hemos visto en el apartado estudiantil que hay otras formas de participación política extrauniversitarias que también hacen a la construcción de pensamiento crítico que se da en la institución. Pero el dato nos invita a pensar si un docente que participa en la actividad política de la casa de estudios es también un ejemplo que interpela al estudiante para generar instancias de formación política, participativa, de gestión, que también hacen a la construcción de ciudadanía universitaria.

En el punto en que coinciden los datos cuantitativos de los docentes con los ya vistos en el universo estudiantil, significa que también los profesores manifiestan sentir que sus opiniones no son tenidas en cuenta. Un 60 % de los encuestados se mostró de esta manera. Lo consideramos llamativo y entendemos que está relacionado con un diálogo que hay que fortalecer entre autoridades universitarias, órganos de gobierno, comunidad docente, estudiantil y analizar los modos de participación, los tiempos, las pertenencias institucionales. En definitiva, se trata de seguir construyendo ciudadanía universitaria.

Bibliografía

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI Editores.
- Arrubla Sánchez, R. y Gutiérrez López, P. (2013). Participación política de los jóvenes. *Revista Fundación Universitaria del Área Andina*, (13), 78-91. <https://revia.areandina.edu.co/index.php/Gg/article/view/342>
- Barragán-Díaz, D. (2018) La experiencia estudiantil universitaria en América Latina: una revisión de literatura. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 147-171. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-6708>
- Blanco, R. (2014). Normatividades de la vida cotidiana. Género y sexualidad en los saberes, la política y la sociabilidad universitaria. *Propuesta Educativa*, 42, 55-64. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041713007.pdf>
- Blandford, A. H., Manuel Flores, C. y Castillo Gómez, L. (2021). Racismo y Educación Superior en la Costa Caribe de Centroamérica. *Revista Universitaria del Caribe*, 7 (2), 7-16. <https://doi.org/10.5377/ruc.v27i02.13562>
- Brunner, J.J. y Miranda, D. (2015). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI Editores.

- Ceballos Fernández, M. (2013). Homofobia en clave masculina. Consideraciones para la intervención psicopedagógica en el contexto escolar. *Apuntes de Psicología*, 31 (1), 21-28. <https://www.apuntes-depsicologia.es/index.php/revista/article/view/294>
- Colabella, L. y Vargas, P. (2013). «*La Jauretche*». *Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires*. CLACSO.
- Conferencias Regionales de Educación Superior (2018). *Declaración CRES 2018. III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC – Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Cuello Pagnone, M., Parisi, E. R. y Penna, F. (2010). *Participación política en la universidad: definición de ámbitos de acción política en un grupo de estudiantes de ciencias humanas*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-031/582>
- Chiroleu, A. (2012). Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad? *Education Policy Analysis Archives*, 20, 1-20.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20, (59), 141-166. <https://www.scielo.br/j/pp/a/hqBtm39gHxtYZ7WGrVd-Wxwx/?lang=es&format=pdf>

- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fabbri, L. y Rovetto, F. (2020). Cuadernos feministas para la transversalización. En Kalinowski, S., Gasparri, J., Pérez, S. y Moragas, F. (Coords.). *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo* (pp. 9-17). Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Flores Hernández, A. y Jiménez Montes, L. (2017). Socialización y sociabilidad de género en un escenario universitario altamente masculinizado. En Iglesias Martínez, M. J. y Lozano Cabezas I. (Coords.). *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia. Feminismo/s*, 71-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6098202>
- Gallego-Morón, N. (2017). Más allá de las estadísticas. Invisibilización y negación de discriminación de género en la Universidad. En Iglesias Martínez, M. J. y Lozano Cabezas I. (Coords.). *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia. Feminismo/s*, 125-152. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2017.29.05>
- Gasparri, J. (2020). Acerca del lenguaje inclusivo: cuestiones teóricas, razones políticas. En Kalinowski, S., Gasparri, J., Pérez, S. y Moragas, F. (Coords.). *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo* (p. 31-69). Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

- Guardamagna, M. (2019). La formación y capacitación de cuadros políticos para la gestión del Estado en Argentina. *Gobernar: The Journal of Latin American Public Policy and Governance*, 3 (4), 1-18. <https://orb.binghamton.edu/gobernar/vol3/iss4/3>
- Krause, A., García, G., Katz, S. y Rodríguez, S. (2020). Universitarios con discapacidad: realidades y desafíos en contexto de pandemia de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. *Educación Superior y Sociedad*, 33 (2), 496-524. <https://www.iesalc.Unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v33i2-18/366>
- Leyva Cordero, O., Muñiz, C. y Flores Hernández, M. A. (2016). La conformación de actitudes políticas de los jóvenes universitarios en el contexto pre-lectorales 2015 en Nuevo León. *Revista mexicana de opinión pública*, (21), 51-70. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmop/n21/2448-4911-rmop-21-00051.pdf>
- Lissi, R., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A. y Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: Experiencia del PIANE UC. *Calidad en la Educación*, (30), 306-324. <https://doi.org/10.31619/caledu.n30.183>
- Mato, D. (2019). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: colaboración intercultural, experiencias y aprendizajes*. Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)

- Mórtola, G., y Fernández Ameghino, M. (2021). La intervención profesional comunitaria para la inclusión educativa en el nivel universitario: una experiencia extensionista y formativa de cinco universidades de América Latina. *Revista Educación y Sociedad*, 2(4), 48-57. <https://revistaeducysoe.acees.net/index.php/revistaeduysoc/article/view/74>
- Nieves Rosa, Luis. (2012). Homofobia al estilo universitario. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, (23): 62-76. <https://www.redalyc.org/pdf/2332/233228917005.pdf>
- Ortiz-Riaga, M. C., y Morales-Rubiano, M. E. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores*, 14(2), 349-366. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83421404008.pdf>
- Parra Sandoval, M.C. (2021). *Perfil del estudiante universitario latinoamericano*. Unesco.
- Porras, E., Chrestía, M., Savoretti, A., y Porras, J. (2011). *El desarrollo local y la extensión universitaria* Ponencia presentada en el XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina. <https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/el-desarrollo-local-y-la-ext.pdf>
- Rojas Betancur, H. M. (2009). Formar investigadores e investigadoras en la universidad: optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y*

- Juventud*, 7(2), 1595-1618. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77314999018.pdf>
- Solberg, V., Droblas, M., Rodríguez, G., Ulloa, G. y Viñas, W. (2008). El adscripto... ¿Quién? Conceptualizaciones sobre un rol poco abordado. Ponencia presentada en el «V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación», UNICEN, Tandil, Argentina. <http://inter27.unsl.edu.ar/rapes/?action=detalle&from=todos&id=992>
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*; (3)1; 1-8. <https://fyhejournal.com/article/download/119/120/119-1-666-1-10-20120315.pdf>
- Unesco. (2020). *Investigación y vínculo con la sociedad en universidades de América Latina*. Unesco Montevideo.

Capítulo 9

APROPIACIÓN DE LA EXPERIENCIA INCLUSIVA Y MECANISMOS INSTITUCIONALES PARA POTENCIAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Autores

María del Carmen Santos Fabelo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

Valeria Liliana Ortega González

ESTUDIANTE DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA-

ECUADOR

María Soledad De La A Oleas

ESTUDIANTE DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA-

ECUADOR

Introducción

El resultado que se expone en este capítulo es fruto de dos años de investigación, intercambios entre docentes y estudiantes de distintas instituciones universitarias, para la búsqueda de los mejores métodos, procedimientos y referentes teórico-metodológicos que permitan acercarnos a través de la apropiación de la experiencia inclusiva como la capacidad de aprender a incorporar nuevos conocimientos, habilidades y valores a la vida diaria, así como los mecanismos institucionales que puedan apoyar las distintas acciones y procedimientos que promuevan políticas, programas y proyectos que potencien la inclusión educativa universitaria.

En los últimos tiempos el concepto de inclusión educativa ha sufrido cambios que a nuestro modo de ver han viajado de lo científico a lo no científico y viceversa, en dependencia del contexto en que se ha

analizado, lo que ha acercado nuevos elementos a las políticas educativas tales como: categoría de calidad, equidad, acceso, diversidad, integración, participación, educación especial, formación de valores, situación de pobreza, enfoques de igualdad, mecanismos de acción, entre otros.

Mediante los diálogos abiertos se ha podido reflexionar y sistematizar múltiples resultados científicos obtenidos y ponerlos en manos de especialistas, directivos y, sobre todo, de los docentes y estudiantes que forman parte de la investigación «Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa universitaria».

En el libro *Pedagogía Especial e Inclusión Educativa* (Borges Rodríguez, y otros, 2016) esclarecieron que al referirnos a la calidad de la educación aplicable a las personas con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad resulta imprescindible considerar:

...aquella educación que equipara a todos los ciudadanos la adquisición de los conocimientos, habilidades, normas, actitudes y valores necesarios para la vida adulta feliz y productiva, teniendo en cuenta que no es lo mismo preparar para la vida adulta en un entorno rural, relativamente sencillo y estable, que en el entorno complejo y cambiante de una ciudad; ni es lo mismo educar con calidad aceptando el modelo actual de sociedad y no tener en cuenta que está en transformación, buscando cada día un mejor mundo para todos. (p. 46).

En la revista *Educación Inclusiva* (Payá Rico, 2010) en el artículo «Las políticas de educación inclusiva en América Latina» el autor señala una serie de acciones que promovieron atender la diversidad de alumnos identificando y eliminando las barreras para mejorar el rendimiento educativo.

La investigación actual de carácter internacional en la que estamos participando profundiza en torno a esta problemática. Para ello se realizaron talleres de capacitación en varias universidades del área con la participación de estudiantes y docentes. Un debate rico en ideas que serán expuestas en este capítulo. Las instituciones participantes fueron:

- Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador.
- Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina
- Universidad autónoma de Ciudad Juárez, México
- Universidad nacional de Loja, Ecuador
- Universidad técnica de Manabí, Ecuador

Tanto en los referidos talleres, como fuera de ellos, se consultó una considerable cantidad de personas a través de una encuesta para estudiantes y otra para docentes.

Los criterios para la validación del cuestionario fueron obtenidos de:

- Opiniones de estudiantes de las diferentes universidades de Ecuador, Argentina y México.

- Opiniones de docentes de las diferentes universidades de Ecuador, Argentina y México.

La muestra para la aplicación de encuestas quedó conformada como sigue:

MUESTRA DE ESTUDIANTES Y DOCENTES QUE RESPONDIERON EL CUESTIONARIO						
INSTITUCIONES DE PROCEDENCIA	PAÍS	ESTUDIANTES	DOCENTES	TOTAL	POR CIENTO (%)	
Universidad Estatal Península de Santa Elena	Ecuador	1002	50	1052	95.2	4.8
Universidad Nacional de Loja	Ecuador	110	4	114	96.5	3.5
Universidad Técnica de Manabí	Ecuador	19	5	24	79.2	20.8
Otras instituciones de Ecuador	Ecuador	0	5	5	0.0	100.0
ESPOCH	Ecuador	0	1	1	0.0	100.0
Universidad Estatal de Milagro	Ecuador	0	2	2	0.0	100.0
UNL	Ecuador	0	1	1	0.0	100.0
unmach	Ecuador	0	1	1	0.0	100.0
Sub total de Ecuador	Ecuador	1131	64	1195	94.6	5.4
Universidad Nacional Arturo Jauretche	Argentina	92	64	156	59.0	41.0
Otras instituciones de Argentina	Argentina	16	16	32	50.0	50.0
IstfyZ4 (Instituto Argentino)	Argentina	1	0	1	100.0	0.0
UBA	Argentina	2	0	2	100.0	0.0
Universidad Nacional de Avellaneda	Argentina	1	0	1	100.0	0.0
Universidad Nacional de Córdoba	Argentina	1	0	1	100.0	0.0
Universidad nacional de Lanús	Argentina	2	0	2	100.0	0.0
Universidad Nacional de Quilmes	Argentina	9	0	9	100.0	0.0
FFyL- UBA / UNAJ	Argentina	0	1	1	0.0	100.0
Museo social Argentino/ ISFDYT 105	Argentina	0	1	1	0.0	100.0
Nacional de Quilmes	Argentina	0	1	1	0.0	100.0
UBA	Argentina	0	1	1	0.0	100.0
UNAJ - UNLP	Argentina	0	1	1	0.0	100.0
UNAJ- UNLP	Argentina	0	1	1	0.0	100.0
UNAJ-UNLP-UCA	Argentina	0	1	1	0.0	100.0
Universidad de Buenos Aires	Argentina	0	2	2	0.0	100.0
Universidad de Flores / Universidad del Salvador	Argentina	0	1	1	0.0	100.0
Universidad Nacional de Quilmes	Argentina	0	1	1	0.0	100.0
Universidad Nacional Raul Scalabrini Ortiz	Argentina	0	1	1	0.0	100.0
UNLP	Argentina	0	1	1	0.0	100.0
UNPAZ	Argentina	0	1	1	0.0	100.0
UNQ	Argentina	0	1	1	0.0	100.0
UNSO, UBA, UNQ	Argentina	0	1	1	0.0	100.0
Sub total de Argentina	Argentina	108	80	188	57.4	42.6
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	México	9	85	94	9.6	90.4
Sub total de México	México	9	85	94	9.6	90.4
MUESTRA TOTAL		1248	229	1477	84.5	15.5

En el análisis de los aspectos apropiación de la experiencia inclusiva y mecanismos institucionales para potenciar la inclusión educativa nos basamos en el análisis de contenido el cual según (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010) constituye una técnica que nos va a permitir reflexionar en las respuestas de manera objetiva y sistemática.

Es por ello que nuestra investigación tomando en cuenta estas políticas se trazó como objetivo desarrollar un sistema de acciones de diagnóstico científico, capacitación y difusión acerca de la intervención profesional para inclusión educativa profesional, comunitaria y de género como eje transversal a la inclusión educativa en la educación superior.

Estamos conscientes de que las decisiones metodológicas no deben condicionar la propia investigación; la metodología está al servicio de la investigación y no al contrario, así lo refrendan autores como (Bizquerra, 2004), (Pagano, 1998) y (Buendía, Colas, & Hernández, 1999).

Nos situamos en el diseño metodológico mixto que utiliza técnicas e instrumentos del paradigma cuantitativo y cualitativo. Los datos que utilizamos para dar la respuesta al objeto de estudio que nos planteamos proviene básicamente del cuestionario aplicado a estudiantes y docentes, así como del debate en los talleres impartidos que tuvo momentos de sesiones grupales y plenarios que ayudaron a enriquecer el análisis.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

APROPIACIÓN DE LA EXPERIENCIA INCLUSIVA

Este indicador hace referencia a la capacidad de aprehensión de lo aprendido, de incorporar los nuevos conocimientos, habilidades y valores a la vida cotidiana, produciendo desde uno(a) mismo(a) las correspondientes transformaciones.

Para la evaluación de este indicador, además de las opiniones surgidas en los talleres mostraremos los resultados de las encuestas a 1 248 estudiantes y 229 docentes con interrogantes en forma de enunciados.

En el caso de los enunciados para estudiantes que son semejantes para los docentes, se presentan los resultados individuales y también de manera unificada a los efectos de poder distinguir las diferencias de opiniones entre ambos grupos encuestados.

Es preciso aclarar que cuando las tablas hacen alusión a otras instituciones de Argentina refieren los resultados de encuestados de ese país que no provienen de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). En igual sentido, cuando las tablas hacen referencia a otras instituciones de Ecuador refieren los resultados de encuestados de ese país que no provienen de Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), la Universidad Nacional de Loja (UNL) y la Universidad Técnica de Manabí (UTM). En ambos casos el objetivo es lograr un mejor agrupamiento al existir encuestados de varias instituciones dispersas y con muestras pequeñas de participantes.

Para el análisis del indicador vamos a examinar las principales ideas planteadas por los participantes en los talleres de las distintas universidades tales y como surgieron. Esas ideas se muestran por temáticas, que a su vez se organizan por el orden de importancia ascendente que a nuestro juicio tienen.

Al final del indicador exponemos nuestra apreciación, y cuando corresponde en cada temática, vinculamos el análisis a los resultados de las encuestas que esos mismos participantes respondieron desde la posición del anonimato.

Historia familiar

- Todos tenemos una historia familiar; mamá y papá no aprendieron a ser papás, lo aprendieron en el proceso y este no fue el más saludable, no hubo acompañamientos adecuados en la crianza o hubo ausencias significativas.
- Los cambios deben darse desde la niñez, esto se logra desde la educación rompiendo paradigmas en los núcleos familiares, desde hombres y mujeres que deseamos vivir en una sociedad más equitativa, sin violencia, logrando mejores vínculos de integración y promoviendo una cultura de paz.
- Los problemas económicos extrauniversitarios muchas veces invitan a la deserción en la educación superior.
- La familia es el núcleo principal de la sociedad en la que existen relaciones afectivas entrelazadas, hay diferentes tipos de familia basadas en relaciones

sentimentales, compromiso, valores, dependencia y éxito para la inclusión.

- Ser un ejemplo para los hijos y saber que la edad no es un impedimento para educarse y salir adelante.
- La familia es base de la salud mental, núcleo, célula de todas las sociedades del mundo donde el ser humano se abre a la vida, al aprendizaje, al amor, a los cuidados y a la protección en sus procesos de vida.

Preparación de educadores y padres

- Los educadores deben estar preparados para poder llegar a los estudiantes con discapacidad y preparar a los padres para su enseñanza en casa.

Aprendizaje

- Propiciar espacios para el aprendizaje y el desaprendizaje es un punto de inflexión dentro de la preparación profesional y personal.
- El aprender y desaprender es fundamental dentro de estos contextos y paradigmas en construcción.
- Aprender y poder enseñar a toda la comunidad educativa y a la sociedad es fundamental. Cada día se aprende y estamos innovando.
- Los grupos vulnerables brindan motivos de aprendizaje. Es necesario aprender a llevar una mejor relación con grupos inclusivos.
- El aprendizaje enriquece el seguir con la actividad de enseñanza, ser un mejor profesional no

en términos meritocráticos, sino tener suficientes herramientas y empoderamiento.

- Compartir lo que tenemos, aprender a incorporar los saberes y las experiencias de las personas.
- Lo más importante es adquirir conocimientos de diferentes personas, logrando ser incluyente aprendiendo.
- La función como docentes es generar aprendizajes y acompañar aprendizajes sin importar la condición.
- Si el aprendizaje logra interiorizar las ideas plasmadas podemos mencionar que será más factible la comprensión de los estudiantes hacia los correspondientes temas.
- Mis expectativas son muy grandes porque sí, me gustaría aprender mucho de este taller para poder alcanzar los conocimientos adecuados, y así poder ejercer perfectamente mi carrera.
- Dentro de estos espacios se logra interiorizar más acerca de estos temas de inclusión que son de suma importancia, a veces de alguna u otra manera conocemos, pero pasamos por encima y no tratamos de interiorizar; entonces eso forma parte de las expectativas de fortalecer los conocimientos y seguir aportando de alguna u otra manera a la inclusión en la parte general.

Docencia

- La docencia es netamente vocación, es estar con los jóvenes, acompañarlos, atenderlos y transmitir

el conocimiento, es una vocación de amor en todas las etapas de vida de un ser humano.

- Saber cuáles son los métodos y las estrategias para poder educar a los hijos dentro del ámbito educativo.
- Ser tutor par es comprender y compartir la experiencia vivida y contener al otro que está pasando por una experiencia similar.
- Mejorar las prácticas didácticas que orientan metodologías y estrategias, convirtiéndolas en actitudes positivas en el desarrollo de la capacidad holística de la docencia.

Análisis de los resultados de las encuestas relacionados con esta temática

Esta temática guarda estrecha relación con el enunciado #48 de la encuesta a estudiantes que dice «Incorporo los nuevos saberes a mi experiencia, estos me han servido para mejorar la vida personal y estudiantil en particular». El enunciado #54 para los docentes es semejante al anterior, por lo que decidimos realizar un examen conjunto de los resultados de ambos.

En la tabla 1 se aprecia que el 11.1 % de los estudiantes expresaron insatisfacción e indiferencia sobre lo que se indagaba (respuestas de nada de acuerdo, poco de acuerdo e indiferente). Esa misma situación, pero de una cuantía menor (4.8 %) se reflejó en la encuesta de los docentes, lo que puede verse en detalles en la tabla 2.

Tabla 1 Elaboración propia

ENUNCIADO #48 DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES: INCORPORO LOS NUEVOS SABERES A MI EXPERIENCIA, ESTOS ME HAN SERVIDO PARA MEJORAR LA VIDA PERSONAL Y ESTUDIANTIL EN PARTICULAR

ENCUESTA A ESTUDIANTES. MUESTRA: 1248					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE)	5	33	89	539	336
Universidad Nacional de Loja (UNL)	1	3	2	51	53
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	0	0	7	12
Otras instituciones de Ecuador	0	0	0	0	0
Sub total instituciones de Ecuador	6	36	91	597	401
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	0	0	5	35	52
Otras instituciones de Argentina	0	0	1	6	9
Sub total instituciones de Argentina	0	0	6	41	61
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	0	0	0	2	7
Total	6	36	97	640	469
Por ciento en relación al total de la muestra	0.5	2.9	7.8	51.3	37.6

Tabla 2 Elaboración propia

<u>ENCUESTA #54 DE ENCUESTA A DOCENTES: INCORPORO LOS NUEVOS SABERES A MI EXPERIENCIA, ESTOS ME HAN SERVIDO PARA MEJORAR LA VIDA PERSONAL Y DOCENTE EN PARTICULAR</u>					
<i>ENCUESTA A DOCENTES. MUESTRA: 229</i>					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE)	0	0	1	17	32
Universidad Nacional de Loja (UNL)	0	1	0	1	2
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	0	0	1	4
Otras instituciones de Ecuador	0	0	0	0	5
Sub total instituciones de Ecuador	0	1	1	19	43
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	1	0	5	22	36
Otras instituciones de Argentina	0	0	1	3	12
Sub total instituciones de Argentina	1	0	6	25	48
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	0	0	2	33	50
Total	1	1	9	77	141
Por ciento en relación al total de la muestra	0.4	0.4	3.9	33.6	61.6

En la tabla 3 se reflejan los resultados conjuntos de estudiantes y docentes. Como se aprecia, del total de estudiantes y docentes de todas las universidades participantes en la encuesta más del 10 % están insatisfechos o indiferentes con el aporte que los nuevos saberes le dan a su experiencia, vida personal y vida como docente o estudiante; cifra esta que consideramos preocupante, específicamente con la indiferencia manifiesta de un 7.2 % en un tema que es crucial para la vida de los docentes y estudiantes.

Tabla 3 Elaboración propia					
RESULTADOS UNIFICADOS DE ENCUESTAS A ESTUDIANTES Y DOCENTES. MUESTRA TOTAL: 1477					
ENUNCIADO: INCORPORO LOS NUEVOS SABERES A MI EXPERIENCIA, ESTOS ME HAN SERVIDO PARA					
MEJORAR LA VIDA PERSONAL, DOCENTE O DE ESTUDIANTE EN PARTICULAR					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE)	5	33	90	556	368
Universidad Nacional de Loja (UNL)	1	4	2	52	55
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	0	0	8	16
Otras instituciones de Ecuador	0	0	0	0	5
Sub total instituciones de Ecuador	6	37	92	616	444
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	1	0	10	57	88
Otras instituciones de Argentina	0	0	2	9	21
Sub total instituciones de Argentina	1	0	12	66	109
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	0	0	2	35	57
Total	7	37	106	717	610
Por ciento en relación al total de la muestra	0.5	2.5	7.2	48.5	41.3

Por otra parte, el enunciado #47 de la encuesta a estudiantes que plantea: «Mis resultados académicos en la universidad oscilan entre muy buenos y excelentes», y cuyos resultados se reflejan en la tabla 4 muestran que, aunque el 75.6 % de los estudiantes respondió estar de acuerdo o muy de acuerdo, al 16.7 % les resulta indiferente, lo que contrasta con la principal motivación que deberían tener dichos alumnos en su tránsito por la educación superior.

Tabla 4 Elaboración propia

ENUNCIADO #47 DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES: MIS RESULTADOS ACADÉMICOS EN LA UNIVERSIDAD OSCILAN ENTRE MUY BUENOS Y EXCELENTE
ENCUESTA A ESTUDIANTES. MUESTRA: 1248

UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE)	4	75	174	569	180
Universidad Nacional de Loja (UNL)	1	6	14	62	27
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	0	0	8	11
Otras instituciones de Ecuador	0	0	0	0	0
Sub total instituciones de Ecuador	5	81	188	639	218
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	0	8	15	44	25
Otras instituciones de Argentina	0	1	6	1	8
Sub total instituciones de Argentina	0	9	21	45	33
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	0	0	0	2	7
Total	5	90	209	686	258
Por ciento en relación al total de la muestra	0.4	7.2	16.7	55.0	20.7

El enunciado #52 para la encuesta a docentes refleja que al 10.9 % de estos les resulta indiferente el resultado de sus evaluaciones de desempeño docente (ver tabla #5). Al igual que en el caso de los estudiantes, abordado en el párrafo anterior, consideramos alto el nivel de apatía de los profesores hacia este tema, vital para medir el resultado de su labor. Aunque las causas de esta situación sería bueno investigarlas, pudieran estar relacionadas con su capacitación y actualización científico-técnica, pues los resultados de la encuesta en el enunciado #53 que indaga su parecer al respecto y que se resume en la tabla #6, muestran que solamente el 90.8 % tiene una posición positiva al respecto y a solo el 3.1 % le es indiferente.

Tabla 5 Elaboración propia

ENUNCIADO #52 DE LA ENCUESTA A DOCENTES: MIS EVALUACIONES DE DESEMPEÑO DOCENTE
OSCILAN ENTRE MUY BIEN Y EXCELENTES

ENCUESTA A DOCENTES. MUESTRA: 229					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE)	0	0	1	18	31
Universidad Nacional de Loja (UNL)	0	1	0	1	2
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	0	0	1	4
Otras instituciones de Ecuador	0	0	0	1	4
Sub total instituciones de Ecuador	0	1	1	21	41
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNA)	0	0	20	30	14
Otras instituciones de Argentina	1	0	3	4	8
Sub total instituciones de Argentina	1	0	23	34	22
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	0	0	1	28	56
Total	1	1	25	83	119
Por ciento en relación al total de la muestra	0.4	0.4	10.9	36.2	52.0

Tabla 6 Elaboración propia

ENUNCIADO #33 DE LA ENCUESTA A DOCENTES: SIENTO QUE MI CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN CIENTÍFICO ACADÉMICA CONTRIBUYEN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y AL DESARROLLO DE LA

UNIVERSIDAD

ENCUESTA A DOCENTES. MUESTRA: 229					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE)	1	2	1	25	21
Universidad Nacional de Loja (UNL)	0	1	0	1	2
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	0	0	2	3
Otras instituciones de Ecuador	1	0	0	0	4
Sub total instituciones de Ecuador	2	3	1	28	30
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	1	1	3	34	25
Otras instituciones de Argentina	1	0	0	4	11
Sub total instituciones de Argentina	2	1	3	38	36
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	3	3	3	41	35
Total	7	7	7	107	101
Por ciento en relación al total de la muestra	3.1	3.1	3.1	46.7	44.1

Otras de las categorías analizadas fueron:

Uso de las TIC

- La virtualidad puede ser una herramienta de inclusión al facilitar horarios y traslados.
- La educación superior no ha sido una dificultad, más bien ha sido un desafío para todas las personas. Dentro de la modalidad virtual las personas con o sin discapacidad han tenido el privilegio de seguir estudiando y autoeducarse para aprender de manera autónoma.
- Hacer un buen uso de la tecnología y herramientas digitales que permiten escribir y transcribir las voces relacionadas con el pensamiento crítico.
- Prepararse para poder compartir las enseñanzas y aprender el manejo del ámbito tecnológico y la autonomía que permite adaptarse durante y luego de la pandemia.
- Transformación
- Fomentar el pensamiento crítico y cambiar la mentalidad en términos de reciprocidad.
- Los maestros deben promover una nueva mentalidad con conocimientos impartidos a la comunidad o sociedad y lograr una transformación.
- Las expectativas se convierten en desafíos importantes al observar los estereotipos y las mentalidades, comenzando por los docentes y estudiantes, y repercuten hacia los hijos.

- La mentalidad basada en estereotipos y pensamiento tradicional debería romperse para poder avanzar y así formar profesionales con otra mentalidad.
- Al compartir reflexiones se comparten experiencias, se construyen acuerdos y se encuentran soluciones, no solo para hacer análisis críticos de las situaciones y de las problemáticas, sino para buscar alternativas de cambio y espacios de transformación social para vivir mejor.
- Los conocimientos ayudan a replantearnos el contexto y la concepción de lo que es la verdadera inclusión humanista integral, para implementarla en la vida profesional.
- La transformación en la educación para la inclusión debe estar acompañada de una nueva teorización de las diferencias y apartarse de una lógica binaria de personas superiores, inferiores, normales o anormales; esto contribuirá a entender las relaciones y la convivencia de una manera diferente.
- La necesidad de transformación implica reconocer que todos somos diferentes y poder convivir en medio de las diferencias.
- Transformar la igualdad para generar un equilibrio y así poder suplir las necesidades que tiene cada estudiante universitario.
- Si hay algún niño que tenga alguna capacidad especial, pues vamos a hacer que se incluya y de esa manera vamos a hacer que los niños tengan esa parte humana también a medida que ellos van creciendo.

- Ser más empáticos es un desafío para un cambio positivo.
- Lograr un ambiente de confianza y salir de la zona de confort.
- Intervenir con ideas y opiniones para lograr la confianza de las comunidades, llegarle con nuevos conocimientos, aprendizajes benéficos y despejar dudas.
- Los aportes y debates construyen conocimiento y capacidad de reflexión, es una oportunidad para escucharnos y poder sacar conclusiones.
- Como universitarios se tiene una gran barrera al no poner en práctica los conocimientos con la comunidad.
- Hay vinculación con la comunidad cuando el estudiante se da cuenta de que está transformando su propia comunidad, porque comunidad y universidad son lo mismo; el estudiante pertenece al territorio, es la institución universitaria la que está interactuando con él y con su comunidad.
- Propiciar una vinculación con respeto y con responsabilidad es apropiarse de las experiencias inclusivas.
- Ambientes educativos adaptables a distintos tipos de discapacidad y reconocer la diversidad como valor.
- Dentro de los sílabos no existen las adaptaciones curriculares que se deben realizar por parte de los docentes a las personas con discapacidad.
- Los maestros en las aulas inclusivas deben incorporar una variedad de métodos de enseñanza con

el fin de mejorar en los estudiantes las diferentes capacidades de aprendizaje.

- Ser parte de una educación para la liberación, liberarnos de las ataduras que se tienen a nivel social e individual; la educación es un derecho no un privilegio.
- La Universidad Técnica de Manabí crea la ejecución de las adaptaciones curriculares para los postulantes con discapacidad dirigidos a los diferentes cursos de nivelación.
- Es un hecho de no tener los recursos necesarios o no contar con el apoyo desde las autoridades para gestionar proyectos, tanto de vinculación como de investigación, que permitan generar prácticas inclusivas. Los estudiantes con discapacidad no todos pueden acceder a sus aulas por las características de nuestra universidad, su entorno físico no es amigable, entonces, cómo se va a poder generar otro tipo de actividades inclusivas.
- Se adaptaron algunos elementos curriculares, los chicos aprobaron nivelación y con ello todos los días llegaban las madres y los padres, porque también los padres estuvieron apoyando el proceso de aprendizaje.

Vivir en colectividad

Obtener conocimientos y enriquecerse de ellos ayuda a desarrollar la capacidad intelectual, las destrezas y el desarrollo como seres humanos para integrarse en

comunidad, superando el individualismo y aprendiendo a vivir en colectividad.

- Para esclarecer y romper las creencias limitantes debería haber debates donde se invite a la familia, a la comunidad universitaria y se reflejen temas relacionados con el género y se procuren acuerdos.
- Generar las habilidades y destrezas de trabajo en equipo, resolución de problemas, comunicación eficaz, ser resiliente, lograr autonomía, independencia para ser firme ante la opresión y generar inclusión.

Participación ciudadana, habilidades y valores de la vida cotidiana

- No se puede hablar de inclusión si no se fortalece la participación.
- Los profesionales deben ser partícipes de espacios donde escuchen experiencias, haya una retroalimentación para el entendimiento por medio de capacitaciones en el complejo mundo de la inclusión.
- Se empodera a la ciudadanía cuando nos relacionamos con la comunidad, cuando se les motiva y nos involucramos con la ciudadanía procurando el desarrollo social y personal con empatía. Motivamos y transformamos.
- Lo importante es involucrar a la ciudadanía a que participe, que cada uno aporte desde su forma de pensar y la perspectiva diferente de cómo ver un problema.

- La participación de los actores sociales se refleja en el desarrollo local de una sociedad, en un barrio, cantón, comuna u organización, proponiendo iniciativas para el desarrollo de la comunidad, potenciando las capacidades en la propia localidad, que implica mejorar las condiciones de vida, mejorar el desarrollo económico, consolidar el tejido social y la democracia.

Fomento de políticas

- El Sistema de Educación Superior se rige por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad, autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica y tecnológica global.
- Tener en claro desde dónde nos paramos. No hay educación que transforme la realidad por sí sola, sin una política inclusiva.

Formación de valores

- El enfoque elitista de la educación superior se vincula con la idea de desempeñar un rol técnico que ubica a la persona en una posición superior a partir de un saber especializado, distante de las personas.
- Hay que capacitar más al docente y también a los alumnos, porque a veces cuando ya somos profesionales, nos olvidamos de dónde venimos, y como

tenemos un buen título profesional, le damos la espalda al que no lo es.

- Transmitir y fomentar la confianza en cada uno de los estudiantes y maestros es vital, potencializa las competencias, fortalece la autoestima y permite mejores habilidades de expresión, mayor seguridad y confianza.
- Ser personas empáticas ante la diversidad, tener ese respeto por la diferencia, desde ahí se está logrando un cambio positivo.
- Se puede generar un cambio positivo en la institución y en la sociedad, inculcando los valores como la empatía, la comunicación activa, teniendo en cuenta los principios y valores de equidad, libertad, convivencia, tolerancia, democracia, justicia, igualdad y diálogo en cada uno de los docentes, alumnos e incluso padres de familia.
- Todos los seres humanos tienen diferencias y características únicas, no deben ser tratadas como características excluyentes sino diversas, que pueden aportar significativamente desde sus realidades, fomentando la mentalidad abierta. Gracias al taller se pudo demostrar que la perspectiva que se observa no es la misma.
- El principio de inclusión genera prácticas discursivas, prácticas éticas, de cómo me relaciono con los demás. Lo hago en una relación de horizontalidad, de convivencia y de respeto a las diferencias, o desde una relación de poder que termina jerarquizando y clasificando a las personas.

Capacitación

- Deben existir capacitaciones que propicien la convivencia y las relaciones sociales.
- Los docentes deben tener más recursos para poder llegar a los estudiantes.
- En gestión educativa deben ser capacitados docentes, estudiantes y padres de familia.
- En las universidades no se ve reflejado un plan de capacitación permanente para que los docentes podamos sensibilizarnos, conocer y manejar estrategias para la inclusión de personas que tienen diversas discapacidades.
- No existe una preparación; justamente se habla de que estos talleres son espacios que permiten conocer estos temas muy importantes y no siempre se dan.
- La preparación del estudiante es importante para conocer el impacto de esta problemática, ayuda a la comprensión.
- La falta de preparación genera discriminación, la cual se encuentra presente dentro del aula y en la familia.
- En gestión educativa los estudiantes también deben ser capacitados como docentes, como estudiantes y como padres de familia, también porque entre nosotros, para que también el niño o el hijo de nosotros, no se sienta excluido por la igualdad de género, también por decir una persona con discapacidad hay niños que no lo miran igual como las otras personas o a veces nos pasa en cualquier

trabajo, por ser una persona con discapacidad no le damos prioridad y no le ponemos atención todos tenemos derecho a la igualdad, ese es un punto de vista mío.

- Un análisis de equiparación de oportunidades y de derecho y deber de todos los ciudadanos a una vida sana, social, educativa y vida política sin distinción.
- ¿Cuáles son los principios metodológicos que facilitan el apoyo o comportamiento para una inclusión educativa? En primer lugar, una sensibilización de la importancia de la inclusión educativa, es importante que sensibilicemos a todos los entes de nuestras universidades, ya sean docentes, no docentes, alumnos, padres de familia de esos alumnos, digamos estudiantes de todas las carreras, de la importancia que tiene una inclusión educativa.
- Se hablaba de tener culturas inclusivas dentro de la institución donde se capacite a todo el personal docente para que seamos más tolerantes, más empáticos, donde se pueda generar esa verdadera igualdad de condiciones en todas las compañeras y compañeros que constituyen la comunidad universitaria.
- Preparar a todos los actores educativos y al gobierno con la elaboración de políticas que impacten en las universidades y en los alumnos con discapacidad.
- Es importante el proceso de formación para sostener la experiencia inclusiva.
- Capacidad de transformación de nuestras metodologías de enseñanza y evaluación, es importante

entender que no tenemos por qué pasar a todos los estudiantes de la misma manera.

- Hay limitaciones en el acceso a la educación superior e inclusión a la población con discapacidad; no hay preparación profesional en el lenguaje de señas y el sistema de braille.
- Que exista un programa de planificación de las capacitaciones a los docentes, a los alumnos, que permitan una transformación positiva hacia el estudiantado con discapacidad.

Experiencia inclusiva

- La apropiación de la experiencia inclusiva es empoderarse y apropiarse de conocimientos, aprender y socializar con las demás personas.
- Enriquecer a la sociedad visibilizando las capacidades diferentes de cada uno, derribar mitos, aprender con igualdad de oportunidades, creando personas tolerantes, respetuosas, empáticas, aprendiendo unos de otros.
- Considero que el conocimiento es muy importante, educarse en los diferentes ámbitos, como puede ser el lenguaje de señas, el lenguaje de braille o el nuevo lenguaje inclusivo que se está viendo.
- Un hecho de inclusión en la universidad serían los cursos que se están dando en la universidad como el sistema Braille, que es un curso que se da por 3 semestres y es muy bueno, incluso me estoy animando a ingresar al curso el siguiente semestre que me toca.

- Facilitar el intercambio de conocimientos existentes entre los diferentes agentes educativos, difundir experiencias exitosas de la inclusión educativa, fomentar el trabajo en red entre profesionales de todo el planeta de la inclusión educativa, animar a las administraciones a establecer las condiciones necesarias para lograr una inclusión educativa.
- La inclusión educativa es el proceso que potencia la diversidad como valor enriquecedor de la educación universitaria y expresa la capacidad de las instituciones educativas de garantizar el pleno ejercicio de los derechos sociales, económicos y culturales de estudiantes, docentes, y trabajadores, su acceso, permanencia, participación, vínculo solidario y la apropiación de resultados, dando respuestas a través de diversos mecanismos a las necesidades educativas de todas las personas.
- Ser parte de programas en donde se trabajen los derechos que garanticen la inclusión social, la inclusión de género y la educación integral de la discapacidad que aún está siendo afectada por la falta de preparación profesional.
- La inclusión educativa se orienta hacia la igualdad y equidad de la comunidad educativa, sin discriminar ni marginar procurando armonía entre las personas.
- Las barreras de inclusión educativa se asocian con el inadecuado tratamiento del género, el idioma, la religión, la orientación sexual, situación socioeconómica, el racismo; es un proceso que requiere de la colaboración de distintivos actores y sus roles.

- La inclusión educativa es un tema que ha surgido debido a la gran demanda de educación para los niños con capacidades especiales, por su derecho a la educación igualitaria.
- La inclusión educativa es el modelo que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que han sufrido marginalidad y exclusión social.
- La inclusión educativa es necesario que sea promovida en las escuelas y se convierta en parte de todas las generaciones. El mayor desafío es que existen personas que juzgan y discriminan a las personas consideradas «diferentes».
- El propósito de la inclusión educativa es permitir que los docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad, y la perciban como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje.
- Es oportuno hablar sobre la inclusión para el ámbito profesional y su ejercicio, tener una visión de inclusión es importante para escoger un tema de grado.
- Para lograr igualdad y equidad es importante asegurar la calidad educativa e inclusiva y propiciar proyectos de vinculación.
- Es importante la cohesión de diferentes realidades de estudiantes, diferencias etarias, étnicas, culturales, sociales y económicas.
- Inclusión educativa como un proceso de construcción en el que intervienen diferentes actores

institucionales, sujetos sociales en el marco de una política educativa nacional, provincial y territorial, teniendo en cuenta el contexto cultural de las situaciones de aprendizaje.

- Reflexionar para visibilizar las aptitudes inclusivas que debe tener un profesional, ya que no se trata de dar clases y listo.
- Para ser inclusivos hay que generar una escucha activa.
- A la formación pedagógica hay que sumarle la eliminación de barreras que puedan tener las instituciones.
- El hecho de que ya se hable de inclusión, como objetivo, como problema, que esté en la agenda de temas, es importante.
- Cuando pensamos en inclusión muchas veces lo hacemos con mentalidad europea y es necesario descolonizar la mirada, superar la pedagogía opresora por una liberadora.
- Planes de capacitación a los docentes en sistema braille y lenguaje de señas.
- Capacidad por parte de la comunidad universitaria de incorporar valores éticos en la vida cotidiana para tratar a los estudiantes con discapacidad.
- Debe existir un vínculo que favorezca una transmisión de conocimientos para saber cada situación de estudiantes, maestros, etc. De manera que se generen espacios de confianza.
- Los docentes son los principales actores, quienes deben respetar y hacer respetar los derechos dentro de la comunidad educativa.

- Existe desinformación sobre los temas de inclusión, de género, y discapacidad; y hay, además, poca empatía.
- Resolución de conflictos. Mantener la mente y la psiquis estable y velar por la salud del profesor universitario.
- Estrategias educativas sin perjuicio, que todos puedan fortalecer la inclusión educativa.
- Formación docente continua en pos de la inclusión educativa.
- En relación con la apropiación de la experiencia inclusiva, se propone buscar equidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los estudiantes con respecto a la comprensión y la aplicación de la realidad comunitaria, familiar y de género como base para la inclusión educativa universitaria. Se proponen jornadas continuas de capacitación y sensibilización sobre la importancia de la inclusión educativa universitaria.
- No se trata únicamente de conceptualizar, de conocer la cultura y de que vaya pasando de generación en generación, sino que se vaya haciendo efectivo el trabajo de la inclusión educativa.
- De igual forma, hablamos acerca de los recursos con que cuentan las universidades. Los recortes que ha habido, la situación de que no todas las facultades —en el caso de nuestra universidad, que está dividida por facultades—, reciben los mismos beneficios. Que debería ser por igual, para que puedan recibir de esta manera todos los contingentes y todos los recursos necesarios para

que se pueda generar esa inclusión educativa en nuestras aulas de clase.

- Se deben realizar acciones en las diferentes carreras de la universidad para lograr que esta sea inclusiva.

Consideraciones sobre el indicador

En el análisis de la variable inclusión educativa hemos tenido en cuenta el proceso que potencializa la diversidad como valor enriquecedor de la educación universitaria. Se expresa la capacidad de las instituciones educativas de garantizar el pleno ejercicio de los derechos sociales, económicos y culturales de estudiantes y docentes.

También se analizó el acceso, la permanencia, participación, vínculo solidario y la apropiación de resultados dando respuesta a través de diversos mecanismos a las necesidades educativas de todas las personas.

Es importante resaltar que este análisis lo hemos hecho apoyados desde las voces de los actores participantes, tanto en el cuestionario como en los talleres realizados en las diferentes universidades, señalando los vacíos importantes que nos permitirán enfocar nuestro futuro trabajo hacia ellos, los cuales mencionaremos a continuación:

- Toda investigación toma como referente un marco general que a modo de guía traza el camino por el que transcurre y se fijan las delimitaciones conceptuales necesarias para evitar confusiones y ambigüedades. En la variable

inclusión educativa universitaria como tema y elemento aglutinador de nuestras preocupaciones educativas, partimos de la idea de la inclusión educativa situándonos en otra forma de pensar, de hacer y de sentir la educación en posición al reduccionismo simplificador que trata de identificar diversidad con discapacidad y educación especial (Sánchez Palomino & Pulido Moyano, 2007).

- Las prácticas educativas de atención a personas con necesidades educativas especiales y discapacidad exigen que sin abandonar otros principios que constituyeron puntos de partida o fundamentos de la pedagogía general o de la pedagogía especial se tengan en cuenta otras miradas que faciliten indicadores más abiertos basados en el respeto a las diferencias de todos (as) y los (as) que asisten a instituciones educativas.
- Las diferencias individuales de raza, sexo, edad, nivel de desarrollo físico o mental alcanzado, tipo de moral, entre otros, también es diversidad y no siempre coincide la inclusión educativa con los preceptos de la pedagogía especial; encasillarlo es una limitación para el futuro.
- «La educación, la formación y el desarrollo de la personalidad no es solo el fin, sino la vía de socialización de los educadores por medio de

la cual se apropian de conocimientos que enriquecen la cultura humana». (Moreno, 2003)

- En esta investigación hemos observado los resultados científicos desde las voces de sus actores en las cuales se perfilan contradicciones, desafíos, retos que enfrentan desde la pedagogía, y las aproximaciones a las soluciones que se ofrecen para un tránsito más acelerado hacia la inclusión en todos los niveles no llegan a coincidir con los principios y mecanismos visto desde la inclusión educativa.
- Sin embargo, no están ausentes posiciones profesionales y no profesionales que no aceptan o rechazan a personas diversas, entre muchas otras cosas, por entornos regionales, familiares, sociales, poco favorecidos por un desarrollo social desigual que constituyen realidades ineludibles hoy en América Latina.
- Estamos de acuerdo en que la diversidad deberá ser la regla y no la excepción. La misma deberá ser entendida como una oportunidad para aprender de la variedad humana; es por ello que debemos trabajar en las universidades analizadas y constituirse como objetivo de la inclusión educativa universitaria la eliminación de la exclusión social. Esto solo se logrará con prácticas de atención educativa universitaria en las que se involucren a diferentes agentes educativos, sociales y comunitarios.

- La inclusión implica perfeccionar y seguir una orientación de la educación más allá del ámbito educativo, que trascienda el ámbito de la participación social, que se oriente hacia todos los contextos que de algún modo tienen que ver con la calidad de vida de las personas diversas en medio de la pluralidad con la que coexisten.

Acercándonos más al concepto de inclusión que queremos desarrollar en la universidad, hay que tener en cuenta que es la integración de cualquier persona sin importar su condición, capacidad, cultura o ideología a la vida cotidiana de la sociedad, tanto en el contexto escolar, profesional, laboral y familiar con igualdad de oportunidades sin que su condición les impida la integración igualitaria.

Para ello es importante la participación ciudadana, el desarrollo de empatías, principios y valores, así como el fomento de políticas públicas, educativas y universitarias que permitan desarrollar programas académicos de capacitaciones continuas referentes al tema. En este aspecto cabe destacar las acciones realizadas por la Universidad Técnica de Manabí de Ecuador, cuyo reconocimiento los ha puesto como punteros, avanzados en el análisis de este indicador.

Otro de los planteamientos que fueron recurrentes es lograr hacer espacios que brinden equidad en los accesos de las instituciones respecto a las personas con discapacidad que estudien en la universidad.

Para lograrse la inclusión efectiva se deberán definir sistemas de apoyo orientados a mejorar las metodologías y procedimientos de enseñanza que utilizan los docentes como uso de materiales diversos, dinámicas de aprendizaje, correctas adecuaciones curriculares que se acerquen a la necesidad de los estudiantes.

MECANISMOS INSTITUCIONALES PARA POTENCIAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Para el análisis del indicador al igual que el anterior, vamos a examinar las principales ideas planteadas por los participantes en los talleres de las distintas universidades tales y como surgieron. Esas ideas se muestran por temáticas, que a su vez se organizan por el orden de importancia ascendente que a nuestro juicio tienen.

Al final exponemos nuestra apreciación y cuando corresponde, en cada temática, vinculamos el análisis a los resultados de las encuestas que esos mismos participantes respondieron desde la posición del anonimato.

Políticas educaciones internacionales

- La Unesco en 1995 planteo que la inclusión educativa es el derecho de todos los estudiantes a recibir una educación de calidad que satisfaga las necesidades y enriquezca sus vidas con especial atención en los grupos vulnerables.
- Luego de la Conferencia Regional de Educación Superior de 2008, América Latina empezó a querer

universidades nuevas, cercanas a los territorios, pueblos y barrios.

- Ha sido buena la educación tradicional, pero con el tiempo ha ido cambiando y ahora contamos con la educación tecnológica del siglo XXI, y gracias al internet nos podemos comunicar e integrar.
- Durante la pandemia tuvimos que adoptar y desarrollar el conocimiento tecnológico.

Políticas públicas

- Ejercer la ciudadanía en correspondencia con el artículo 11 y el artículo 62 de la Constitución Política Ecuatoriana, basados en las libertades y el Sumak Kawsay.
- A nivel nacional a veces las políticas públicas educativas no son suficientes y menos al hablar de inclusión social.
- En Ecuador, las políticas públicas suelen no implementarse.
- La trayectoria de la educación superior ha estado muy golpeada por su ley rudimentaria de la ley orgánica de educación intercultural (LOEI) y leyes del Estado que han sido manipuladas.
- La LOEI en 2013 tuvo un acuerdo de modelo educativo integrado, aún en Pandemia se buscó esa inclusión plurinacional.
- Ha habido una concientización con el Plan Nacional de Desarrollo con una mejor visión en cuanto a la educación básica.

- Adquirir un nivel profesional requerido por parte del Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Educación Superior (CEAACES).
- Reformar las leyes de educación superior y que haya un organismo que sepa direccionar.
- Las intervenciones políticas sobre las universidades suelen quitar autonomía a las universidades.
- Garantizar el derecho a la educación superior por ley, sin depender de los cambios gubernamentales.
- Políticas públicas que garantizan el buen estado de la infraestructura edilicia para tener un espacio digno que contemple todas las necesidades.
- Educación desarancelada garantizada por el Estado.
- Mejoras en las zonas aledañas a la universidad (veredas, semáforos, iluminación, seguridad).
- Reducir la brecha educacional mediante políticas públicas aplicables y cognoscibles dentro de la educación superior.
- Hay esperanza si la mirada del gobierno está basada en la inclusión en el ámbito de la educación superior.
- El derecho a la igualdad de oportunidades de cualquier persona sin excepción, en todos los ámbitos educativos.
- Según la Conferencia Internacional de Educación Superior y la Conferencia Regional de Educación Superior que se celebró en La Habana en 1996, en Cartagena en el año 2008 y en la ciudad de Córdoba, en Argentina, en 2018, la educación superior

debe ser un bien público garantizado por el Estado, un derecho humano y un derecho colectivo.

- Realizar proyectos de vinculación con otras instituciones para lograr igualdad y equidad en los distintos ámbitos.
- Se ha asumido el reto de la educación virtual impuesta por el gobierno, pero no podemos enfrentarnos a la misma sin herramientas y sin políticas sólidas.
- La universidad al ser un elemento esencial del desarrollo de la sociedad marca el camino hacia el cambio. La universidad es un agente de cambio y de mejoras y acciones sociales.
- La universidad como agente de cambio propicia encuentros de intercambio y de interacción entre actores.
- Un aprendizaje que sea óptimo y en establecimientos adecuados, con una infraestructura adecuada que concierne al Estado, las Instituciones y el Ministerio de Educación.
- En cuanto a la infraestructura hacen falta rampas, elevadores, puertas eléctricas, acceso a los baños, lo cual corresponde a las autoridades.
- La universidad latinoamericana enseña al resto del mundo a armar una extensión como un centro cultural, la tercerización de servicios, un lugar para conseguir recursos para la universidad y la extensión universitaria, una experiencia emancipadora con inclusión identitaria.
- Diseñar sistemas educativos teóricos y prácticos, visualizando políticas y programas desde la

Secretaría de Educación en la nación mexicana para formar universidades inclusivas.

- Desde la universidad, crear trabajo en equipo en beneficio de programas y proyectos a los más vulnerables y desprotegidos.
- Los Estados son los garantes del derecho a una educación de calidad con apuestas de inclusión y pertinencia para mejorar la accesibilidad y la permanencia en sociedades diferentes.
- La intervención del gobierno se enfoca en eliminar las asimetrías, las barreras y las brechas.
- Todos tenemos la opción de acceder a una educación superior de calidad, ¿El gobierno está presto a cubrir esta necesidad de los jóvenes o adultos, sin que exista discriminación?
- A partir del cambio del modelo de desarrollo en Ecuador con la Constitución de 2008, es necesario activar los mecanismos que están contenidos en ella.

Políticas universitarias

- Las políticas educativas regulan la educación superior y las directivas universitarias se supeditan a ese marco de acción; sin embargo, desde la autonomía universitaria pueden adoptar políticas educativas y líneas estratégicas propias para incluir a las personas que han sido excluidas por mucho tiempo.
- Reactivación de los mecanismos de participación ciudadana, la silla vacía, las audiencias públicas, asamblea ciudadana, cabildos populares.

- Cursos de ingreso no eliminatorios, ingresos sin exámenes. El hecho de culminar los estudios secundarios garantiza el ingreso a la universidad.
- Construcción de políticas que sean más incluyentes desde la participación con perspectiva de género interculturales.
- A nivel institucional no es solo cuestión de garantizar el derecho a la educación, sino también la calidad educativa y ejecutar nuevas metodologías de trabajo.
- La universidad contribuye al desarrollo de los contextos y los procedimientos de vinculación.
- Los jóvenes participaron en el proceso de prácticas preprofesionales dando seguimiento al trabajo que ha venido realizando el MIES en las diferentes áreas (personas adultas mayores, niños/as y personas con discapacidad) a través de la virtualidad.
- Las prácticas preprofesionales y la vinculación con el territorio en Santa Elena son una oportunidad.
- El conocimiento de estudiantes y las familias es el desarrollo de la educación inclusiva.
- Realizar proyectos de vinculación de actividades con otras instituciones.
- Construir una propuesta de modelo de intervención comunitaria con un referente teórico, orientado a una acción profesional e inspiración de nuevos planes, programas y proyectos.
- La educación virtual presenta dificultades para ciertas personas, al no poseer un dispositivo tecnológico para conectarse y realizar las actividades.

- El cambio se da hoy entre nosotros para impactar a las generaciones futuras, hombres y mujeres con los mismos valores y derechos para poder cambiar el sistema social y forjar un futuro mejor donde haya equidad.
- La diferencia de experiencias se basa en el contraste de necesidades y desarrollo cultural; las grandes urbes realizan actividades económicas y formales, a diferencia de territorios específicos como las comunidades rurales, donde el trato es más colaborativo y los conocimientos empíricos.
- Adecuaciones correctas en las aulas como proyectores, máquinas para docentes, e internet estable.
- La inclusión educativa a nivel local ha implicado la donación de tables a estudiantes de todos los sectores de la provincia de Santa Elena, es una buena iniciativa para la inclusión educativa, el acceso y la garantía de comunicación.
- La participación e intervención en los proyectos de vinculación/extensión implica la interrelación con la comunidad, cambiar, transformar y emancipar.
- La barrera entre universidad y comunidad en Santa Elena y Manabí no existe, porque se ha hecho énfasis en el trabajo comunitario vinculante.
- El principal motor es realizar talleres para concientizar a las familias e integrar a la comunidad los haberes y las oportunidades que ofrece la universidad, realizar talleres de crecimiento y desarrollo personal.
- Asegurar la calidad educativa e inclusiva con proyectos de vinculación.

- La universidad comprometida con la transformación de los territorios bajo el criterio de la extensión o difusión.
- Un canal de comunicación de doble vía, la universidad lleva a la sociedad su mensaje liberador y concientizado y recoge las inquietudes y expresiones culturales de la comunidad, en constante diálogo.
- La UPSE realiza investigaciones dentro de la provincia, proyectos de impacto ambiental, entre otros, y cuenta con el primer museo paleontológico del Ecuador y con su propio Instituto de Investigación Científica.
- Generación de nuevas universidades en distintos territorios de Latinoamérica, más allá de la universidad macro, como la Universidad de Buenos Aires con más de trescientos mil estudiantes, pero lejana de las comunidades. Hay una barrera entre universidad y territorio, universidad y comunidad.
- Programas que promuevan el acceso a la tecnología.
- Los materiales de estudio deben respetar los niveles de dificultad que se supone corresponden a los diferentes procesos de los momentos de formación.
- Sistema bimodal para estudiar entre la presencialidad y la virtualidad.
- No solo la educación bancaria es la única posible, hay múltiples inteligencias que se ponen en juego en la inclusión educativa.
- La creación del Consejo Social Comunitario genera un espacio institucional de diálogo entre el territorio y la universidad.

- Normativas que establecen ofertas académicas en diferentes días y horarios adaptándose a la comunidad estudiantil.
- Programas de becas que garanticen alimentación, movilidad, acceso a materiales de estudio.
- Tener mesas de ayuda para la orientación a los estudiantes ingresantes (160).
- Poseer una maternidad, lactario, un sitio al cuidado de los niños para que los adultos responsables de esos niños puedan desarrollar sus estudios. Participación de los sindicatos en estos procesos.
- Formación docente en Derechos Humanos.
- Obra social universitaria para atender cuestiones de salud.
- Programa Revincúlate con la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Hay un trabajo importante para hacer en el desgranamiento que se observa entre los ingresantes y quienes egresan.
- En las universidades de cercanía hay instancias, normas, reglamentos que cooperan con la contención y permanencia.
- La realidad del territorio es que no tenemos un buen nivel de inglés como para elaborar para crear nuestras producciones académicas basándonos en investigaciones en ese idioma, tendría que la universidad tomar un poco más esto y darnos la herramienta, o sea nos dan un nivel de inglés apenas, que es una materia como libre que la podemos cursar en cualquier momento y en realidad es importante, porque es muy probable que los profes tengan razón y los informes en inglés que nosotros

citamos tengan más valor, entonces va a tener más valor nuestro trabajo y no digo que se ajustó esto porque denota una dependencia total de la política cultural, pero es la realidad que nos toca y nada eso por un lado el lenguaje tiene un montón de arista recontra compleja la cuestión de género.

- Muchas veces manifestar la discapacidad despierta incomodidad por la exposición que pasa a tener la persona que reconoce públicamente esta situación, entonces hay que buscar mecanismos para otro tipo de articulaciones.
- Tener en cuenta que año académico no es año calendario y no siempre se puede cumplir con lo que establecen los programas de estudio.
- En la universidad, propiciar la inclusión deportiva para las personas con discapacidad y hacer reformas curriculares.

Análisis de los resultados de las encuestas relacionados con esta temática

El enunciado #49 de la encuesta para los estudiantes (tabla 7) y el #55 de la encuesta para los docentes (tabla 8) realizaron la misma indagación respecto a si el currículo responde a las expectativas de los estudiantes. En las tablas mencionadas se puede observar que el 17.1 % de los estudiantes y el 17.9 % de los docentes no están de acuerdo, están poco de acuerdo o les resulta indiferente que los currículos respondan a las expectativas de los estudiantes. Este resultado que consideramos preocupante amerita estudiarlo de

una manera más profunda en cuanto a las causas que inciden, sobre todo si notamos que existe un resultado muy parecido entre ambos grupos de muestreados que manifiestan insatisfacción o indiferencia. La mayor satisfacción sobre este particular se ubica en la Universidad Técnica de Manabí donde el 91.7 % de todos los estudiantes y docentes encuestados respondieron estar de acuerdo o muy de acuerdo (ver tabla 9).

Tabla 7 Elaboración propia					
ENUNCIADO # 49 DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES : EL CURRÍCULO DE MI CARRERA RESPONDE A MIS EXPECTATIVAS COMO ESTUDIANTE					
ENCUESTA A ESTUDIANTES. MUESTRA: 1248					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Peninsula de Santa Elena (UPSE)	13	50	113	543	283
Universidad Nacional de Loja (UNL)	2	6	6	63	33
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	1	1	5	12
Otras instituciones de Ecuador	0	0	0	0	0
Sub total instituciones de Ecuador	15	57	120	611	328
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	1	6	11	49	25
Otras instituciones de Argentina	0	0	4	9	3
Sub total instituciones de Argentina	1	6	15	58	28
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	0	0	0	7	2
Total	16	63	135	676	358
Por ciento en relación al total de la muestra	1.3	5.0	10.8	54.2	28.7

Tabla 8 Elaboración propia					
ENUNCIADO #55 DE LA ENCUESTA A DOCENTES: EL CURRÍCULO DE MI CARRERA RESPONDE A LAS EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES					
ENCUESTA A DOCENTES. MUESTRA: 229					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE)	0	1	2	24	23
Universidad Nacional de Loja (UNL)	1	1	0	0	2
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	0	0	2	3
Otras instituciones de Ecuador	0	0	1	1	3
Sub total instituciones de Ecuador	1	2	3	27	31
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	1	5	9	32	17
Otras instituciones de Argentina	0	4	0	0	4
Sub total instituciones de Argentina	1	9	9	40	21
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	0	8	8	42	27
Total	2	19	20	109	79
Por ciento en relación al total de la muestra	0.9	8.3	8.7	47.6	34.5

Tabla 9 Elaboración propia

RESULTADOS UNIFICADOS DE ENCUESTAS A ESTUDIANTES Y DOCENTES. MUESTRA TOTAL: 1477					
ENUNCIADO: EL CURRÍCULUM DE MI CARRERA RESPONDE A LAS EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Pennsula de Santa Elena (UPSE)	13	51	115	567	306
Universidad Nacional de Loja (UNL)	3	7	6	63	35
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	1	1	7	15
Otras instituciones de Ecuador	0	0	1	1	3
Sub total instituciones de Ecuador	16	59	123	638	359
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	2	11	20	81	42
Otras instituciones de Argentina	0	4	4	17	7
Sub total instituciones de Argentina	2	15	24	98	49
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	0	8	8	49	29
Total	18	82	155	785	437
Por ciento en relación al total de la muestra	1.2	5.6	10.5	53.1	29.6

El enunciado #51 de la encuesta a estudiantes fue similar al #58 de los docentes (las metodologías empleadas en clases contribuyen a la construcción colectiva del conocimiento y el aprendizaje). Un total de 221 estudiantes que representaron un 17.7 % del total muestreado (tabla 10), así como 28 docentes (tabla 11) que representan el 12.2 % de los encuestados manifestaron estar poco de acuerdo, nada de acuerdo o indiferencia respecto a la afirmación que se les propuso para responder. Las opiniones de mayor aceptación (de acuerdo y muy de acuerdo) uniando las respuestas de docentes y estudiantes se constató en la Universidad Nacional de Loja con el 88.6 % de todos los encuestados con respuestas favorables (de acuerdo o muy de acuerdo) (ver tabla 12).

Tabla 10 Elaboración propia

ENCUESTA A ESTUDIANTES, MUESTRA: 12-8					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Fernand de Santa Elena (UFSE)	12	62	111	506	311
Universidad Nacional de Loja (UNL)	2	6	4	64	34
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	1	5	4	9
Otras instituciones de Ecuador	0	0	0	0	0
Sub total instituciones de Ecuador	14	69	120	574	354
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	1	4	8	44	35
Otras instituciones de Argentina	0	1	3	9	3
Sub total instituciones de Argentina	1	5	11	53	38
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	0	0	1	6	2
Total	15	74	132	633	394
Porcentaje en relación al total de la muestra	1.2	5.9	10.6	50.7	31.6

ENCUESTA A DOCENTES. MUESTRA: 229					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Pennsula de Santa Elena (UPSE)	0	1	0	24	25
Universidad Nacional de Loja (UNL)	0	1	0	1	2
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	0	0	2	3
Otras instituciones de Ecuador	1	0	0	0	4
Sub total instituciones de Ecuador	1	2	0	27	34
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	1	4	8	32	19
Otras instituciones de Argentina	0	0	0	4	12
Sub total instituciones de Argentina	1	4	8	36	31
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	1	6	5	40	33
Total	3	12	13	103	98
Por ciento en relación al total de la muestra	1.3	5.2	5.7	45.0	42.8

Tabla 11 Elaboración propia

ENUNCIADO #58 DE LA ENCUESTA A DOCENTES. LAS METODOLOGÍAS EMPLEADAS EN CLASES CONTRIBUYEN A LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL CONOCIMIENTO Y EL APRENDIZAJE

Tabla 12 Elaboración propia					
RESULTADOS UNIFICADOS DE ENCUESTAS A ESTUDIANTES Y DOCENTES. MUESTRA TOTAL: 1477					
ENUNCIADO: LAS METODOLOGÍAS EMPLEADAS EN CLASES CONTRIBUYEN A LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL CONOCIMIENTO Y EL APRENDIZAJE					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Pennsula de Santa Elena (UPSE)	12	63	111	530	336
Universidad Nacional de Loja (UNL)	2	7	4	65	36
Universidad Técnica de Manabí(UTM)	0	1	5	6	12
Otras instituciones de Ecuador	1	0	0	0	4
Sub total instituciones de Ecuador	15	71	120	601	388
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	2	8	16	76	54
Otras instituciones de Argentina	0	1	3	13	15
Sub total instituciones de Argentina	2	9	19	89	69
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	1	6	6	46	35
Total	18	86	145	736	492
Por ciento en relación al total de la muestra	1.2	5.8	9.8	49.8	33.3

El enunciado #52 de la encuesta a estudiantes y el #59 de la encuesta a docentes solicitaba a los encuestados su opinión sobre la afirmación «Las modalidades de evaluación están ajustadas a las posibilidades de los estudiantes». En el caso de los estudiantes el 19.4 % cuestiona la afirmación o se manifiestan indiferentes (tabla #13) presentando semejante posición el 30.6 % de los docentes (tabla 14). Llama la atención que viendo de manera unificada las respuestas tanto de los estudiantes como de docentes el 21.1 %, es decir 312 personas encuestadas que representan más de la quinta parte de los encuestados, hayan manifestado estar poco de acuerdo, nada de acuerdo o ser indiferentes a este importante asunto (ver tabla 15).

Tabla 13 Elaboración propia

ENCUESTA A ESTUDIANTES, MUESTRA: 1248					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Peninsula de Santa Elena (UPSE)	9	67	118	527	281
Universidad Nacional de Loja (UNL)	4	6	6	60	34
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	2	0	3	14
Otras instituciones de Ecuador	0	0	0	0	0
Sub total instituciones de Ecuador	13	75	124	590	329
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	4	11	6	37	34
Otras instituciones de Argentina	1	1	4	8	2
Sub total instituciones de Argentina	5	12	10	45	36
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	0	2	1	4	2
Total	18	89	135	639	367
Por ciento en relación al total de la muestra	1.4	7.1	10.8	51.2	29.4

Tabla 14 Elaboración propia					
ENUNCIADO #59 DE LA ENCUESTA A DOCENTES: LAS MODALIDADES DE EVALUACIÓN ESTÁN AJUSTADAS A LAS					
POSIBILIDADES DE TODOS (AS) LOS (AS) ESTUDIANTES					
ENCUESTA A DOCENTES. MUESTRA: 229					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Pennsula de Santa Elena (UPSE)	2	1	2	24	21
Universidad Nacional de Loja (UNL)	1	1	0	2	0
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	0	0	2	3
Otras instituciones de Ecuador	1	0	0	2	2
Sub total instituciones de Ecuador	4	2	2	30	26
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	2	13	5	27	17
Otras instituciones de Argentina	1	3	2	4	6
Sub total instituciones de Argentina	3	16	7	31	23
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México					
	4	19	13	32	17
Total	11	37	22	93	66
Por ciento en relación al total de la muestra	4.8	16.2	9.6	40.6	28.8

Tabla 15 Elaboración propia					
RESULTADOS UNIFICADOS DE ENCUESTAS A ESTUDIANTES Y DOCENTES. MUESTRA TOTAL: 1477					
ENUNCIADO: LAS MODALIDADES DE EVALUACIÓN ESTÁN AJUSTADAS A LAS POSIBILIDADES DE TODOS (AS) LOS (AS) ESTUDIANTES					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Pennsula de Santa Elena (UPSE)	11	68	120	551	302
Universidad Nacional de Loja (UNL)	5	7	6	62	34
Universidad Técnica de Manabí(UTM)	0	2	0	5	17
Otras instituciones de Ecuador	1	0	0	2	2
Sub total instituciones de Ecuador	17	77	126	620	355
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	6	24	11	64	51
Otras instituciones de Argentina	2	4	6	12	8
Sub total instituciones de Argentina	8	28	17	76	59
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	4	21	14	36	19
Total	29	126	157	732	433
Por ciento en relación al total de la muestra	2.0	8.5	10.6	49.6	29.3

El enunciado #53 dirigido a los estudiantes, así como el #60 que se planteó a los docentes dice: «Existe flexibilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje». Los estudiantes negaron o respondieron con indiferencia en el 21.6 % de la muestra (ver tabla #16). En el caso de los docentes respondieron con similar posición el 19.2 % de los encuestados (tabla #17). Los resultados muestran un alto % de negación o indiferencia, pues viendo juntas las respuestas de estudiantes y docentes (tabla #18) solo la Universidad Técnica de Manabí tiene un resultado aceptable (8.3 %).

Tabla 16 Elaboración propia

ENCUESTA #3 DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES: EXISTE FLEXIBILIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

ENCUESTA A ESTUDIANTES. MUESTRA: 1248					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POC O DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE)	12	82	132	503	273
Universidad Nacional de Loja (UNL)	2	6	8	62	32
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	2	0	5	12
Otras instituciones de Ecuador	0	0	0	0	0
Sub total instituciones de Ecuador	14	90	140	570	317
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	2	7	7	42	34
Otras instituciones de Argentina	0	4	3	7	2
Sub total instituciones de Argentina	2	11	10	49	36
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	0	1	1	5	2
Total	16	102	151	624	355
Porcentaje en relación al total de la muestra	1.3	8.2	12.1	50.0	28.4

Tabla 17 Elaboración propia					
ENUNCIADO #60 DE LA ENCUESTA A DOCENTES: EXISTE FLEXIBILIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA					
APRENDIZAJE					
ENCUESTA A DOCENTES. MUESTRA: 229					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Pennsula de Santa Elena (UPSE)	0	2	1	24	23
Universidad Nacional de Loja (UNL)	1	0	0	2	1
Universidad Técnica de Manabí(UTM)	0	0	0	3	2
Otras instituciones de Ecuador	0	0	1	1	3
Sub total instituciones de Ecuador	1	2	2	30	29
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	0	5	6	36	17
Otras instituciones de Argentina	0	3	1	6	6
Sub total instituciones de Argentina	0	8	7	42	23
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	2	15	7	38	23
Total	3	25	16	110	75
Por ciento en relación al total de la muestra	1.3	10.9	7.0	48.0	32.8

Tabla 18 Elaboración propia					
RESULTADOS UNIFICADOS DE ENCUESTAS A ESTUDIANTES Y DOCENTES. MUESTRA TOTAL: 1477					
ENUNCIADO: EXISTE FLEXIBILIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Pennsula de Santa Elena (UPSE)	12	84	133	527	296
Universidad Nacional de Loja (UNL)	3	6	8	64	33
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	2	0	8	14
Otras instituciones de Ecuador	0	0	1	1	3
Sub total instituciones de Ecuador	15	92	142	600	346
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	2	12	13	78	51
Otras instituciones de Argentina	0	7	4	13	8
Sub total instituciones de Argentina	2	19	17	91	59
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	2	16	8	43	25
Total	19	127	167	734	430
Por ciento en relación al total de la muestra	1.3	8.6	11.3	49.7	29.1

El enunciado #54 para estudiantes y el #61 de docentes plantea «Existen espacios socioeducativos en la universidad donde se promueven cálidos vínculos humanos». Esta afirmación fue respondida con negación o indiferencia por el 24.8 % de los estudiantes (tabla 19) y el 27.5 % de los docentes (tabla 20), llamando mucho la atención que viendo la opinión conjunta de docentes y estudiantes (tabla 21) más de 1 encuestado de cada 4 considere haya respondido en poco, muy poco o indiferente. Ello hace presuponer que los comportamientos egoístas, individualistas, de autosuficiencia, prepotencia entre otros,, están presentes en nuestras universidades, lo que indudablemente afecta el buen ambiente estudiantil, y en particular los valores que deben acompañar los procesos de inclusión educativa. Es la Universidad Técnica de Manabí se manifiesta una mejor opinión, pues el 87.5 % de los estudiantes y docentes encuestados manifestaron estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación que se les hizo (tabla 21).

Tabla 19 Elaboración propia

ENUNCIADO #54 DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES: EXISTEN ESPACIOS SOCIOEDUCATIVOS EN LA UNIVERSIDAD DONDE SE PROMUEVEN CÁLIDOS VÍNCULOS HUMANOS						
ENCUESTA A ESTUDIANTES. MUESTRA: 1248						
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO	
Universidad Estatal Peninsula de Santa Elena (UPSE)	22	72	153	520	235	
Universidad Nacional de Loja (UNL)	6	7	16	59	22	
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	2	1	4	12	
Otras instituciones de Ecuador	0	0	0	0	0	
Sub total instituciones de Ecuador	28	81	170	583	269	
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	0	3	14	37	38	
Otras instituciones de Argentina	1	4	4	4	3	
Sub total instituciones de Argentina	1	7	18	41	41	
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	0	1	3	2	3	
Total	29	89	191	626	313	
Por ciento en relación al total de la muestra	2.3	7.1	15.3	50.2	25.1	

Tabla 20 Elaboración propia					
ENUNCIADO #61 DE LA ENCUESTA A DOCENTES; EXISTEN ESPACIOS SOCIOEDUCATIVOS EN LA UNIVERSIDAD					
DONDE SE PROMUEVEN CÁLIDOS VÍNCULOS HUMANOS					
ENCUESTA A DOCENTES. MUESTRA: 229					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Pennsula de Santa Elena (UPSE)	3	6	2	19	20
Universidad Nacional de Loja (UNL)	1	2	0	1	0
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	0	0	2	3
Otras instituciones de Ecuador	0	0	1	2	2
Sub total instituciones de Ecuador	4	8	3	24	25
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	1	5	8	32	18
Otras instituciones de Argentina	1	2	1	8	4
Sub total instituciones de Argentina	2	7	9	40	22
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México					
		18	10	39	16
Total	8	33	22	103	63
Por ciento en relación al total de la muestra	3.5	14.4	9.6	45.0	27.5

Tabla #21 Elaboración propia					
RESULTADOS UNIFICADOS DE ENCUESTAS A ESTUDIANTES Y DOCENTES. MUESTRA TOTAL: 1477					
ENUNCIADO: EXISTEN ESPACIOS SOCIOEDUCATIVOS EN LA UNIVERSIDAD DONDE SE PROMUEVEN CALIDOS VÍNCULOS HUMANOS					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Peninsula de Santa Elena (UPSE)	25	78	155	539	255
Universidad Nacional de Loja (UNL)	7	9	16	60	22
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	2	1	6	15
Otras instituciones de Ecuador	0	0	1	2	2
Sub total instituciones de Ecuador	32	89	173	607	294
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	1	8	22	69	56
Otras instituciones de Argentina	2	6	5	12	7
Sub total instituciones de Argentina	3	14	27	81	63
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	2	19	13	41	19
Total	37	122	213	729	376
Por ciento en relación al total de la muestra	2.5	8.3	14.4	49.4	25.5

El enunciado #55 para estudiantes y el #62 de docentes afirma que la universidad cuenta con mecanismos para becas (se enfoca de manera separada para becas de estudiantes y becas para docentes y de estudios de intercambio para estos últimos). Consideramos que las respuestas son comparables entre ambos grupos, y en tal sentido exponemos que del total de estudiantes y docentes muestreados el 83.3 respondió de acuerdo o muy de acuerdo (tabla 24), resultando esta respuesta favorable para el 84.9 % de los estudiantes (tabla 22) y el 75.1 de los docentes (tabla 23). Llama la atención que este asunto sea indiferente para el 9.7 % de los estudiantes y el 11.8 % de los docentes.

Tabla 22 Elaboración propia

ENUNCIADO #55 DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES: LA UNIVERSIDAD CUENTA CON MECANISMOS QUE PERMITEN EL ACCESO A BECAS DE ESTUDIOS
ENCUESTA A ESTUDIANTES. MUESTRA: 1248

UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE)	13	34	95	466	394
Universidad Nacional de Loja (UNL)	4	9	17	48	32
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	0	1	6	12
Otras instituciones de Ecuador	0	0	0	0	0
Sub total instituciones de Ecuador	17	43	113	520	438
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	3	4	5	39	41
Otras instituciones de Argentina	0	1	3	5	7
Sub total instituciones de Argentina	3	5	8	44	48
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	0	0	0	4	5
Total	20	48	121	568	491
Por ciento en relación al total de la muestra	1.6	3.8	9.7	45.5	39.3

Tabla 23 Elaboración propia

ENUNCIADO #62 DE LA ENCUESTA A DOCENTES: LA UNIVERSIDAD CUENTA CON MECANISMOS QUE PERMITAN EL ACCESO DE LOS(as) DOCENTES A BECAS DE ESTUDIO E INTERCAMBIOS

ENCUESTA A DOCENTES. MUESTRA: 229

	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
UNIVERSIDADES					
Universidad Estatal Peninsula de Santa Elena (UPSE)	2	3	4	26	15
Universidad Nacional de Loja (UNL)	3	1	0	0	0
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	0	0	2	3
Otras instituciones de Ecuador	0	0	1	1	3
Sub total instituciones de Ecuador	5	4	5	29	21
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	1	7	13	25	18
Otras instituciones de Argentina	1	5	0	6	4
Sub total instituciones de Argentina	2	12	13	31	22
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	3	4	9	39	30
Total	10	20	27	99	73
Por ciento en relación al total de la muestra	4.4	8.7	11.8	43.2	31.9

Tabla 24 Elaboración propia					
RESULTADOS UNIFICADOS DE ENCUESTAS A ESTUDIANTES Y DOCENTES. MUESTRA TOTAL: 1477					
ENUNCIADO: LA UNIVERSIDAD CUENTA CON MECANISMOS QUE PERMITEN EL ACCESO A BECAS DE ESTUDIOS					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE)	15	37	99	492	409
Universidad Nacional de Loja (UNL)	7	10	17	48	32
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	0	1	8	15
Otras instituciones de Ecuador	0	0	1	1	3
Sub total instituciones de Ecuador	22	47	118	549	459
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	4	11	18	64	59
Otras instituciones de Argentina	1	6	3	11	11
Sub total instituciones de Argentina	5	17	21	75	70
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	3	4	9	43	35
Total	30	68	148	667	564
Por ciento en relación al total de la muestra	2.0	4.6	10.0	45.2	38.2

El enunciado #56 de la encuesta para estudiantes y el # 63 de la encuesta para docentes es similar y plantea en forma afirmativa: «Las leyes y reglamentos universitarios propician la inclusión educativa de estudiantes, docentes y trabajadores no docentes». El 13.3 % de los estudiantes encuestados manifestaron desacuerdo o indiferencia con ese enunciado (tabla 25), y en igual opinión respondieron los docentes con 28.3 % (tabla 26). El caso más preocupante es la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez donde casi la mitad de los encuestados totales (docentes y estudiantes) manifestaron poco de acuerdo, nada de acuerdo o indiferentes, lo que puede observarse en la tabla 27.

Tabla 25 Elaboración propia

ENCUESTA A ESTUDIANTES. MUESTRA: 1248					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE)	6	34	86	508	368
Universidad Nacional de Loja (UNL)	2	5	8	57	38
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	0	2	5	12
Otras instituciones de Ecuador	0	0	0	0	0
Sub total instituciones de Ecuador	8	39	96	570	418
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	2	4	9	33	44
Otras instituciones de Argentina	0	1	3	5	7
Sub total instituciones de Argentina	2	5	12	38	51
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	0	2	2	3	2
Total	10	46	110	611	471
Por ciento en relación al total de la muestra	0.8	3.7	8.8	49.0	37.7

Tabla 26 Elaboración propia

ENCUESTA A DOCENTES. MUESTRA: 229					
ENUNCIADO #63 DE LA ENCUESTA A DOCENTES: LAS LEYES Y REGLAMENTOS UNIVERSITARIOS PROPICIAN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES, DOCENTES Y TRABAJADORES NO DOCENTES					
	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
UNIVERSIDADES					
Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE)	0	2	1	25	22
Universidad Nacional de Loja (UNL)	3	1	0	0	0
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	0	0	3	2
Otras instituciones de Ecuador	0	0	1	1	3
Sub total instituciones de Ecuador	3	3	2	29	27
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	1	3	10	28	22
Otras instituciones de Argentina	0	3	1	8	4
Sub total instituciones de Argentina	1	6	11	36	26
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	5	14	21	28	17
Total	9	23	34	93	70
Por ciento en relación al total de la muestra	3.9	10.0	14.8	40.6	30.6

Tabla 27 Elaboración propia					
RESULTADOS UNIFICADOS DE ENCUESTAS A ESTUDIANTES Y DOCENTES. MUESTRA TOTAL: 1477					
ENUNCIADO: LAS LEYES Y REGLAMENTOS UNIVERSITARIOS PROPICIAN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES, DOCENTES Y TRABAJADORES NO DOCENTES					
	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
UNIVERSIDADES					
Universidad Estatal Peninsula de Santa Elena (UPSE)	6	36	87	533	390
Universidad Nacional de Loja (UNL)	5	6	8	57	38
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	0	2	8	14
Otras instituciones de Ecuador	0	0	1	1	3
Sub total instituciones de Ecuador	11	42	98	599	445
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	3	7	19	61	66
Otras instituciones de Argentina	0	4	4	13	11
Sub total instituciones de Argentina	3	11	23	74	77
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	5	16	23	31	19
Total	19	69	144	704	541
Por ciento en relación al total de la muestra	1.3	4.7	9.7	47.7	36.6

El enunciado #50 solamente planteado para la encuesta a estudiantes (tabla 28) dice: «La labor de los docentes universitarios facilita mi desarrollo integral». Solamente el 84.1 % respondió de acuerdo o muy de acuerdo, siendo la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez la única donde los estudiantes respondieron en el 100 % estar de acuerdo o muy de acuerdo. Desde el punto de vista de insatisfacción o indiferencia el mayor porcentaje corresponde a otras instituciones de Argentina con el 37.5 %.

Tabla 28 Elaboración propia

**ENUNCIADO #50 DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES : LA LABOR DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS
FACILITA MI DESARROLLO INTEGRAL**

ENCUESTA A ESTUDIANTES, MUESTRA: 1248

UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE)	9	46	112	547	288
Universidad Nacional de Loja (UNL)	2	6	3	66	33
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	1	3	4	11
Otras instituciones de Ecuador					
Sub total instituciones de Ecuador	11	53	118	617	332
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	0	4	7	50	31
Otras instituciones de Argentina	0	3	3	8	2
Sub total instituciones de Argentina	0	7	10	58	33
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	0	0	0	7	2
Total	11	60	128	682	367
Por ciento en relación al total de la muestra	0.9	4.8	10.3	54.6	29.4

El enunciado #56 de la encuesta dirigida solamente a docentes cuyos resultados pueden apreciarse en la tabla 29, plantea: «La labor de los directivos (as) universitarios (as) facilitan mi inclusión en el proceso educativo». El 30.1% de los docentes respondió poco de acuerdo, nada de acuerdo o indiferente. El caso más significativo de desacuerdo o indiferencia se observa en la Universidad Nacional de Loja (UNL) donde el 75 % respondió poco de acuerdo, nada de acuerdo o estar indiferentes.

Tabla 29 Elaboración propia

ENUNCIADO #56 DE ENCUESTA A DOCENTES: LA LABOR DE LOS DIRECTIVOS(as) UNIVERSITARIOS (as) FACILITAN MI INCLUSIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO
ENCUESTA A DOCENTES. MUESTRA: 229

UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE)	1	0	2	26	21
Universidad Nacional de Loja (UNL)	1	2	0	0	1
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	0	0	2	3
Otras instituciones de Ecuador	1	0	0	1	3
Sub total instituciones de Ecuador	3	2	2	29	28
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	1	9	18	20	16
Otras instituciones de Argentina	2	3	2	7	2
Sub total instituciones de Argentina	3	12	20	27	18
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	1	14	12	37	21
Total	7	28	34	93	67
Por ciento en relación al total de la muestra	3.1	12.2	14.8	40.6	29.3

Políticas inclusivas

- Programa de infraestructura edilicia, actualización, adaptabilidad, mantenimiento, aplicación, mejoras (rampas, ascensores).
- Experiencias de inclusión y adaptabilidad para las personas con discapacidades y democratización de oportunidades.
- Los profesores brindan el apoyo y la ayuda necesarios a personas con discapacidad con tutorías especiales.
- La educación superior actualmente acepta a muchas personas con o sin discapacidad, con diferentes dificultades y diversas acciones, esto es una inclusión educativa para todas las personas independientemente de su color de piel y nacionalidad.
- Las personas migrantes tienen derecho a la educación y a ser incluidas al quedarse en el país, esto es importante para las universidades y las entidades públicas y privadas vinculadas con el bienestar de la sociedad.
- Rechazo de personas con VIH en los centros de educación superior.
- La Universidad Técnica de Manabí desarrolla carreras *online*, brinda la oportunidad a estudiantes nacionales y a quienes se encuentran fuera del país; también a estudiantes con capacidades especiales y a personas privadas de libertad que pertenecen al departamento de inclusión. Ha significado mucho esfuerzo el adaptar pedagogías y metodologías.

- La Universidad Técnica Manabí tiene un departamento de inclusión educativa para estudiantes que tengan necesidades o que no tienen oportunidades de acceder a la educación superior.
- Participación de mujeres en deportes y generar inclusión deportiva también con personas en situación de discapacidad.
- Apoyos a estudiantes en cuanto a entornos protectores, herramientas y programas accesibles para todos.
- A la Educación Superior Nacional en Ecuador le falta mucho terreno por recorrer en medidas de inclusión.
- El modelo de educación innovador hace hincapié en estrategias metodológicas que responden a las necesidades de los estudiantes.
- Los proyectos de investigación, el grupo de investigación científica, el museo, son herramientas institucionales relacionadas con la vida académica; estos instrumentos ayudan a construir un profesional empático.
- Las instituciones incorporan programas y capacitaciones para incluir en el proceso académico educativo a los grupos de personas que se sienten excluidos y tengan necesidades educativas especiales.
- Que las universidades se fortalezcan en mejorar el ambiente social y los mecanismos institucionales para potenciar la inclusión educativa y brindar una educación de calidad.
- Trabajar con la neuroplasticidad y la neurogénesis.

- Desarrollar procesos de preparación teórica del claustro docente, especialmente sobre las problemáticas comunitarias familiares y de género.
- Fomentar los intercambios de ideas y de pensamientos.
- Manifestar aspectos inclusivos en los elementos orientadores de planificación estratégica en objetivos estratégicos, operativos, tácticos, metas y actividades.
- Una inclusión educativa busca brindar a todos una educación de calidad y de igualdad de oportunidades. Para cumplir con ello, es necesario la disposición y el compromiso de todos.
- Acceso, permanencia, participación, vínculo solidario dando respuestas a través de diversos mecanismos a las necesidades educativas de todas las personas.
- Uso de inteligencias múltiples.
- La educación es un derecho que garantiza la igualdad de condiciones, pero en varios estados e instituciones es débil el desarrollo de la inclusión social.
- Los programas de vinculación o extensión ayudan a fomentar la participación de la ciudadanía y de los profesionales para colaborar con la inclusión educativa.
- La participación e intervención en los proyectos de vinculación/extensión implican la interrelación con la comunidad, cambiar, transformar y emancipar.
- La barrera entre universidad y comunidad en Santa Elena y Manabí no existe, porque se ha puesto énfasis en el trabajo comunitario vinculante.

- La Universidad Técnica de Manabí capacitó a nivel nacional a las universidades en manejo de proyectos de intervención y vinculación, reconocidos a nivel nacional por el gobierno desde 2016.
- Asegurar la calidad educativa e inclusiva con proyectos de vinculación.
- Realizar adaptaciones curriculares con pertinencia, con responsabilidad, con compromiso, con inclusión, con equidad, desde lo intercultural y todos los enfoques de igualdad, enfoques poblacionales o enfoques diferenciales.
- Adaptación e inclusión del sistema braille y el lenguaje de señas para las personas con capacidades especiales.
- Fomentar en educación superior y en todos los niveles, en el plan curricular temas o asignaturas como educación en salud. Desde ahí se abordarían muchos aspectos de la realidad de la diversidad de familias y se logrará transversalizar los verdaderos planteamientos de la inclusión educativa.
- Implementar una materia de inclusión social.
- Yo considero que se deben tomar, que se debe revisar todas las mallas curriculares en las universidades, que debe ser este un eje para transversalizar tanto del género como de la inclusión educativa para poder trabajar.
- El uso de las TIC en la pandemia presentó impedimentos para personas con discapacidad auditiva y visual.

- Por pandemia todas las personas accedieron a la educación virtual, pero hubo una gran brecha de las personas en el acceso.
- La Universidad Técnica de Manabí fomenta las carreras virtuales para aquellos estudiantes que no tienen los recursos para asistir presencialmente y obtener el título superior.
- Adecuación e incorporaciones de las modalidades híbridas para responder antes las necesidades de los estudiantes universitarios.
- La Universidad Técnica tiene clases virtuales, es importante que dentro de la plataforma existan señales de inclusión, un ejemplo pueden ser imágenes de señas como para guiar los contenidos a los estudiantes, recordemos que existen estudiantes con diferentes tipos de discapacidades, para que ellos también identifiquen cada una de las opciones.
- Es importante que las plataformas virtuales que nos convocan pasen también a esta inclusión. Lo tenemos que lograr, de pronto a un mediano plazo, pero hay que lograrlo y por eso ahí la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad es importante desde los diferentes saberes, desde la programación, el diseño, para poder también hacer estas lecturas más sociales y poderlas traer acá a la virtualidad.
- El cambio en la universidad se hace desde las bases, desde su misión y visión, explicando las necesidades puntuales acerca de la inclusión de género, familiar y también de las personas con discapacidades.

- La inclusión educativa permite forjar oportunidades para todos de manera igualitaria, sin discriminación alguna, donde hay enriquecimiento de conocimiento, generando un vínculo con los demás para obtener un cambio social y tener en cuenta los valores que nos identifican como seres humanos.
- El profesional tiene una gran responsabilidad en el campo de la inclusión al incorporarse, integrarse, incluir los valores que trae y el conocimiento aprendido de la academia y los conocimientos empíricamente trabajados, llevando a la práctica un proceso de investigación y desarrollo.
- Participar en el cambio social, donde todos y todas seamos parte de este y nos aceptemos tal como somos.
- Para una buena inclusión educativa, adaptar metodologías estratégicas que permitan brindar calidad educativa en especial a las personas con discapacidad.
- No existen infraestructuras adecuadas, no se cumple la adaptabilidad de las mallas curriculares.
- Los programas de vinculación o extensión ayudan a fomentar la participación de la ciudadanía y de los profesionales para colaborar con la inclusión educativa.
- El conocimiento de estudiantes y las familias es el desarrollo de las educaciones inclusivas.
- Programas con tutores pares que acompañen a sus compañeros de estudio.
- Seguir formando recursos humanos en pos de la inclusión educativa.

- Creación del programa tutores pares.
- Adquirir conocimiento en base a las experiencias vividas con otros miembros institucionales, retroalimentarnos y conocer sobre todo lo que hace referencia a una cultura inclusiva, políticas inclusivas y buenas prácticas.
- Fomentar la toma de decisiones, procedimientos y acciones para lograr la inclusión educativa.
- Adaptar la infraestructura de la institución a las necesidades de sus estudiantes.
- Que existan políticas, estrategias, programas dentro de la universidad que tributen a la inclusión educativa.
- Que se diseñe en la universidad un Departamento de Inclusión Educativa.
- Política estatal que se incorpore a la educación superior partiendo de formar programas y proyectos de inclusión educativa.
- Involucrar cambios a los programas educativos donde matriculen estudiantes con discapacidad y/o con necesidades educativas especiales, autismo y asperger.
- Romper barreras mentales y arquitectónicas que impiden el proceso de inclusión educativa universitaria.
- Que se diseñen instrumentos que conlleven a promover procedimientos dentro de la universidad para una inclusión educativa.

Análisis de los resultados de las encuestas relacionados con esta temática

El enunciado #57 de la encuesta a estudiantes y el enunciado #64 de la encuesta a docentes fueron semejantes. A ambos grupos se les pidió responder a la siguiente afirmación «La universidad cuenta con políticas, programas, protocolos que favorecen la inclusión educativa». El 14.8 % de los estudiantes contestó poco de acuerdo, nada de acuerdo o indiferente (tabla 30); en igual sentido respondieron el 30.6 % de los docentes (tabla #31). Se destaca el caso de la Universidad Técnica de Manabí (UTM) donde el 100 % de los estudiantes y docentes manifiestan estar de acuerdo o muy de acuerdo con dicha afirmación (tabla #32).

Tabla 30 Elaboración propia

ENUNCIADO #57 DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES: LA UNIVERSIDAD CUENTA CON POLÍTICAS, PROGRAMAS, PROTOCOLOS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA					
ENCUESTA A ESTUDIANTES. MUESTRA: 1248					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Pennsula de Santa Elena (UPSE)	7	36	101	486	372
Universidad Nacional de Loja (UNL)	2	6	11	60	31
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	0	0	7	12
Otras instituciones de Ecuador	0	0	0	0	0
Sub total instituciones de Ecuador	9	42	112	553	415
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	1	4	9	38	40
Otras instituciones de Argentina	0	1	3	5	7
Sub total instituciones de Argentina	1	5	12	43	47
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	0	3	1	3	2
Total	10	50	125	599	464
Por ciento en relación al total de la muestra	0.8	4.0	10.0	48.0	37.2

Tabla 31 Elaboración propia

ENUNCIADO #64 DE LA ENCUESTA A DOCENTES: LA UNIVERSIDAD CUENTA CON POLÍTICAS, PROGRAMAS, PROTOCOLOS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

ENCUESTA A DOCENTES. MUESTRA: 229

UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Pennsula de Santa Elena (UPSE)	0	0	3	26	21
Universidad Nacional de Loja (UNL)	1	3	0	0	0
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	0	0	2	3
Otras instituciones de Ecuador	0	0	1	1	3
Sub total instituciones de Ecuador	1	3	4	29	27
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNA.J)	1	0	6	34	23
Otras instituciones de Argentina	0	4	2	6	4
Sub total instituciones de Argentina	1	4	8	40	27
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UAC.J) de México	6	18	25	28	8
Total	8	25	37	97	62
Por ciento en relación al total de la muestra	3.5	10.9	16.2	42.4	27.1

Tabla 32 Elaboración propia					
RESULTADOS UNIFICADOS DE ENCUESTAS A ESTUDIANTES Y DOCENTES. MUESTRA TOTAL: 1477					
ENUNCIADO: LA UNIVERSIDAD CUENTA CON POLÍTICAS, PROGRAMAS, PROTOCOLOS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE)	7	36	104	512	393
Universidad Nacional de Loja (UNL)	3	9	11	60	31
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	0	0	9	15
Otras instituciones de Ecuador	0	0	1	1	3
Sub total instituciones de Ecuador	10	45	116	582	442
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	2	4	15	72	63
Otras instituciones de Argentina	0	5	5	11	11
Sub total instituciones de Argentina	2	9	20	83	74
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México					
Total	18	75	162	696	526
Por ciento en relación al total de la muestra	1.2	5.1	11.0	47.1	35.6

El enunciado #58 de la encuesta para estudiantes y el #65 de la encuesta a docentes plantea: «En la universidad donde trabajo o estudio se ofrece información que contribuye a la inclusión educativa». En la tabla 33 se refleja que el 83.3 % de los estudiantes reconoce esta labor (% de acuerdo y muy de acuerdo) y en la tabla 34 se aprecia que el 66.8 % de los docentes tienen semejante opinión, lo que indica que este lenguaje de la inclusión educativa se maneja en nuestras instituciones. Si queremos ver la opinión conjunta sobre el tema podemos examinar la tabla 35, donde se puede apreciar como elemento significativo la opinión altamente favorable (95.8 %) que prevalece entre los estudiantes y docentes de la Universidad Técnica de Manabí (UTM).

Tabla 33 Elaboración propia

ENUNCIADO #58 DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES: EN LA UNIVERSIDAD DONDE ESTUDIO SE OFRECE INFORMACIÓN QUE CONTRIBUYE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

ENCUESTA A ESTUDIANTES. MUESTRA: 1248					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Pennsula de Santa Elena (UPSE)	9	38	112	493	350
Universidad Nacional de Loja (UNL)	2	7	12	58	31
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	1	0	6	12
Otras instituciones de Ecuador	0	0	0	0	0
Sub total instituciones de Ecuador	11	46	124	557	393
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	3	3	10	35	41
Otras instituciones de Argentina	0	2	4	4	6
Sub total instituciones de Argentina	3	5	14	39	47
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	1	2	2	3	1
Total	15	53	140	599	441
Por ciento en relación al total de la muestra	1.2	4.2	11.2	48.0	35.3

Tabla 34 Elaboración propia

**ENUNCIADO #65 DE LA ENCUESTA A DOCENTES: EN LA UNIVERSIDAD DONDE TRABAJO SE OFRECE
INFORMACIÓN QUE CONTRIBUYE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**

ENCUESTA A DOCENTES. MUESTRA: 229					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Pennsula de Santa Elena (UPSE)	0	2	4	24	20
Universidad Nacional de Loja (UNL)	2	1	0	0	1
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	0	0	2	3
Otras instituciones de Ecuador	0	0	2	3	0
Sub total instituciones de Ecuador	2	3	6	29	24
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	1	1	8	36	19
Otras instituciones de Argentina	0	3	3	5	5
Sub total instituciones de Argentina	1	3	11	41	24
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	6	22	22	26	9
Total	9	28	39	96	57
Por ciento en relación al total de la muestra	3.9	12.2	17.0	41.9	24.9

Tabla 35 Elaboración propia

RESULTADOS UNIFICADOS DE ENCUESTAS A ESTUDIANTES Y DOCENTES. MUESTRA TOTAL: 1477					
ENUNCIADO: EN LA UNIVERSIDAD SE OFRECE INFORMACIÓN QUE CONTRIBUYE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Peninsula de Santa Elena (UPSE)	9	40	116	517	370
Universidad Nacional de Loja (UNL)	4	8	12	58	32
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	1	0	8	15
Otras instituciones de Ecuador	0	0	2	3	0
Sub total instituciones de Ecuador	13	49	130	586	417
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	4	3	18	71	60
Otras instituciones de Argentina	0	5	7	9	11
Sub total instituciones de Argentina	4	8	25	80	71
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	7	24	24	29	10
Total	24	81	179	695	498
Por ciento en relación al total de la muestra	1.6	5.5	12.1	47.1	33.7

El enunciado #57 de la encuesta a docentes plantea: «Las relaciones entre docentes propician la inclusión educativa». La tabla 36 resume las respuestas donde se aprecia que el 44.5 % fueron de acuerdo y el 32.3 de muy de acuerdo. Se destaca la Universidad Técnica de Manabí (UTM) donde el resultado en este sentido es del 100 %.

Tabla 36 Elaboración propia

ENUNCIADO #57 DE ENCUESTA A DOCENTES: LAS RELACIONES ENTRE DOCENTES PROPICIAN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

ENCUESTA A DOCENTES. MUESTRA: 229

UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Peninsula de Santa Elena (UPSE)	0	0	2	24	24
Universidad Nacional de Loja (UNL)	1	1	0	1	1
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	0	0	1	4
Otras instituciones de Ecuador	0	0	1	2	2
Sub total instituciones de Ecuador	1	1	3	28	31
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	1	2	8	33	20
Otras instituciones de Argentina	0	1	2	7	6
Sub total instituciones de Argentina	1	3	10	40	26
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	4	15	15	34	17
Total	6	19	28	102	74
Por ciento en relación al total de la muestra	2.6	8.3	12.2	44.5	32.3

Programas de apoyo universitario

- Dar los estipendios y/o becas a grupos sociales específicos.
- Los estudiantes con discapacidad son favorecidos con la beca por discapacidad que es una ayuda económica.
- Nuestra alma mater peninsular (Ecuador) acoge a estudiantes que tienen capacidades especiales, gozan de sus derechos como estudiantes y son favorecidos con una ayuda económica, con la beca por discapacidad.
- Vincular el programa Envi3n (Argentina) que trabaja con j3venes en situaci3n de vulnerabilidad y las aulas de la universidad.
- Construcci3n de nexos institucionales entre las escuelas secundarias y las universidades.
- Fundar universidades en los territorios donde no hay educaci3n superior, sin color pol3tico, sin religi3n, absolutamente inclusiva.
- Establecer programas de finalizaci3n de la escuela secundaria dentro de las universidades, o escuelas universitarias secundarias.
- Programa PODES, donde se entregan dispositivos tecnol3gicos adaptados para personas con discapacidad.
- Garantizar el acceso a internet.
- Hablando de mecanismos institucionales para potenciar la inclusi3n educativa, el grupo propone socializar normativas gubernamentales e institucionales al cuerpo docente, sobre todo para saber qu3 acciones tomar en beneficio de todos los

estudiantes y sobre todo aquellos pertenecientes a grupos vulnerables de la Universidad.

- Promover las asociaciones civiles que trabajan con personas con discapacidad.
- Desarrollar proyectos de investigación en la universidad.
- Relacionar los procesos de gestión, desde el rol de los directivos para atender las problemáticas socio-familiares y se pueda socializar con la comunidad.
- Las universidades del bicentenario de Argentina están enclavadas en un periodo determinado, los profesionales son del territorio y cuando van a la comunidad a intervenir son parte de esa comunidad, interventores e intervenidos.

Análisis de los resultados de las encuestas relacionados con esta temática

El enunciado #59 de la encuesta a estudiantes, así como el #66 de la encuesta a docentes solicitó una posición de ambos grupos respecto a si se cuenta con apoyo psicológico para dar respuesta a nuestras problemáticas familiares, comunitarias y de género. En las tablas 37, 38 y 39 para el resumen de las encuestas a estudiantes, docentes y de manera unificada respectivamente se pueden apreciar los resultados. El 75.4 % de la muestra total de estudiantes y docentes respondió estar de acuerdo o muy de acuerdo, mientras que la peor situación, muy distante de las demás instituciones se aprecia en otras instituciones de Argentina donde contestaron poco de acuerdo, nada de acuerdo o indiferentes el 81.3 % de los estudiantes y el 75 % de los docentes.

Tabla 37 Elaboración propia

ENCUESTA A ESTUDIANTES. MUESTRA: 1248					
ENCUESTA #59 DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES: LOS ESTUDIANTES CONTAMOS CON APOYO PSICOLÓGICO PARA DAR RESPUESTA A NUESTRAS PROBLEMÁTICAS COMUNITARIAS, FAMILIARES Y DE GÉNERO					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE)	15	60	108	449	370
Universidad Nacional de Loja (UNL)	5	5	13	55	32
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	2	2	4	11
Otras instituciones de Ecuador	0	0	0	0	0
Sub total instituciones de Ecuador	20	67	123	508	413
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	11	15	13	35	18
Otras instituciones de Argentina	6	2	5	2	1
Sub total instituciones de Argentina	17	17	18	37	19
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	0	1	2	2	4
Total	37	85	143	547	436
Por ciento en relación al total de la muestra	3.0	6.8	11.5	43.8	34.9

Tabla 38 Elaboración propia

ENCUESTA #66 DE LA ENCUESTA A DOCENTES: LOS ESTUDIANTES, DOCENTES Y TRABAJADORES NO DOCENTES CONTAMOS CON APOYO PSICOLÓGICO PARA DAR RESPUESTA A NUESTRAS PROBLEMÁTICAS, FAMILIARES Y DE GÉNERO

ENCUESTA A DOCENTES. MUESTRA: 229

UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE)	1	5	4	23	17
Universidad Nacional de Loja (UNL)	2	0	1	1	0
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	0	0	5	0
Otras instituciones de Ecuador	0	0	2	3	0
Sub total instituciones de Ecuador	3	5	7	32	17
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	10	12	13	23	6
Otras instituciones de Argentina	5	3	4	3	1
Sub total instituciones de Argentina	15	15	17	26	7
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	7	14	16	33	15
Total	25	34	40	91	39
Por ciento en relación al total de la muestra	10.9	14.8	17.5	39.7	17.0

Tabla 39 Elaboración propia					
RESULTADOS UNIFICADOS DE ENCUESTAS A ESTUDIANTES Y DOCENTES. MUESTRA TOTAL: 1477					
ENUNCIADO: CONTAMOS CON APOYO PSICOLÓGICO PARA DAR RESPUESTA A NUESTRAS PROBLEMÁTICAS, FAMILIARES Y DE GÉNERO					
UNIVERSIDADES	NADA DE ACUERDO	POCO DE ACUERDO	INDIFERENTE	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
Universidad Estatal Peninsula de Santa Elena (UPSE)	16	65	112	472	387
Universidad Nacional de Loja (UNL)	7	5	14	56	32
Universidad Técnica de Manabí (UTM)	0	2	2	9	11
Otras instituciones de Ecuador	0	0	2	3	0
Sub total instituciones de Ecuador	23	72	130	540	430
Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	21	27	26	58	24
Otras instituciones de Argentina	11	5	9	5	2
Sub total instituciones de Argentina	32	32	35	63	26
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	7	15	18	35	19
Total	62	119	183	638	475
Por ciento en relación al total de la muestra	4.2	8.1	12.4	43.2	32.2

Consideraciones sobre el indicador

En el análisis podemos señalar las siguientes carencias encontradas en su constatación de lo cualitativo y cuantitativo; tanto docentes como estudiantes hacen un fuerte reclamo sobre la necesidad de buscar e implementar mecanismos institucionales que realmente funcionen para poder potenciar una universidad inclusiva. Las necesidades planteadas al respecto son las siguientes:

- Carencia de variedad de metodologías específicas para atender cada una de las necesidades de nuestros estudiantes en el aula.
- El profesorado deberá saber realizar las adaptaciones curriculares para el acceso a los contenidos y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes con necesidades educativas especiales, discapacidad u otras diversas, así como tener en cuenta a los migrantes.
- Deben existir más espacios donde los estudiantes y docentes en la universidad creen verdaderos vínculos humanos.
- Faltan leyes y reglamentos universitarios que propicien la inclusión educativa de estudiantes y docentes.

A nuestro modo de ver, existe una real coincidencia entre lo cualitativo planteado por estudiantes y docentes en los talleres y el análisis del instrumento, lo que corrobora que aún faltan mecanismos desde los diferentes aspectos de las políticas públicas, educativas e institucionales para potenciar la inclusión educativa.

RESUMEN ANALÍTICO

Desentrañando los significados más profundos de las ideas expresadas por docentes y estudiantes en los talleres desarrollados en tres países de Latinoamérica, y que hemos expuesto en el desarrollo de este capítulo, y contrastando las expresiones listadas con los resultados de los datos que aportaron las encuestas, resumimos lo que se destaca en ambas técnicas de investigación:

- Una evidente correspondencia entre las ideas expresadas y los resultados cuantitativos de las encuestas en las temáticas que se corresponden. Ello se observa tanto en las insatisfacciones como en el reconocimiento de buenos resultados.
- Un marcado interés de docentes y estudiantes por opinar, aprender y deseos de participar en todo lo relacionado con la inclusión educativa.
- Una correspondencia de los planteamientos con los aportes de la literatura científica contemporánea sobre cuestiones institucionales, materiales, legales, morales, familiares, comunitarias, discriminatorias y de otra índole sobre la que es preciso seguir trabajando.
- Aunque aún lejos de alcanzar lo óptimo, el lenguaje de la inclusión educativa ha cobrado fuerzas si se compara con el prevaleciente en años y épocas anteriores.

- Existen instituciones donde se ve un despegue hacia los propósitos deseados, coincidente a su vez con los resultados satisfactorios que muestran las encuestas a sus estudiantes y docentes.
- Existencia de insatisfacciones puntuales en estudiantes y docentes cuyas causas será preciso investigar por la incidencia que tienen en particular en la inclusión educativa y en el funcionamiento en general de la institución.
- Los niveles de indiferencia mostrados en algunas cuestiones planteadas son altos y por su incidencia merecen ser investigados.

La investigación demostró que la apropiación inclusiva transita por un abanico de acciones diversas en nuestras universidades, pero resulta vital puntualizar que ante todo debe trabajarse con los aspectos menos visibles en el discurso y que tienen que ver con actitudes y valores.

Estemos conscientes de que prevalecen posiciones profesionales y no profesionales que no aceptan o rechazan a personas diversas. Existe simulación que se traduce en un rechazo interior de muchos docentes a salir de su zona de confort. Este tipo de pensamiento raras veces por razones obvias es exteriorizado públicamente, pero sí en ambientes privados. En ellos prevalece sobre todo la idea de que debieran existir escuelas especiales para los alumnos con necesidades educativas especiales y/o discapacidades, pues ellos fueron formados como docentes para trabajar en un ambiente de estudiantes sin estas problemáticas,

representando la inclusión educativa una carga adicional. Si bien este tipo de reflexión es legítima como ser humano sometido de por sí a tensiones propias de un educador, debe quedar claro que ya la humanidad transitó por estas concepciones de escuelas especiales, pero la ciencia se ha encargado de demostrar que ese rumbo exclusivo no es la vía en nuestra época. La vía es la inclusión educativa.

Para mejorar las prácticas didácticas un docente debe cambiar su mentalidad en términos de reciprocidad, lo que significa una actuación consciente en su práctica profesional, no forzada por esquemas.

Concluyendo, nuestra reflexión sobre el apartado de apropiación de la experiencia inclusiva cabe apuntar que existen aspectos que, aunque no escaparon del análisis de los participantes en los talleres debieron tener más recurrencias y son los siguientes: La inclusión educativa universitaria además de enfrentar los retos que corresponden a ese nivel solo podrá consolidarse con dos factores esenciales que le son precedentes: el primero está referido a la consolidación de estas prácticas desde los niveles educativos inferiores, y el segundo al papel de la familia desde las edades más tempranas.

En relación con los mecanismos institucionales para propiciar la inclusión educativa, un repaso de los aspectos planteados por los participantes en la investigación nos lleva a concluir que las ideas no se apartan de las cuestiones de tipo material, de infraestructuras, de eliminación de barreras abordadas por diversas literaturas que ofrecen resultados de investigación y con

lo que coincidimos plenamente. No obstante, debemos llamar la atención sobre dos aspectos: las normativas legales y las áreas especializadas de atención.

Existe mucho consenso sobre la necesidad y la importancia de las normativas legales, sin embargo, hay escasa referencia a la armonía y coherencia que se debe procurar al respecto. Consideramos que en nuestros países latinoamericanos generalmente extensos en geografía y también en población no debemos pretender que el estado fomente leyes que abarquen todo lo que hay que hacer. Al estado le corresponde trazar las políticas más generales, es decir, aquellas que armonicen con los acuerdos internacionales y las particularidades del país, a las instancias gubernamentales a nivel de estados, provincias, regiones, municipios, las que les corresponde adaptadas a sus territorios y finalmente a las universidades ya en sus peculiaridades. Parece fácil, obvio, sin embargo, muchas veces se quiere abarcar lo que no pertenece a un nivel y en otras quedan vacíos que corresponden al nivel. Por otra parte, no siempre hay armonía y correspondencia entre lo que se legisla e instruye.

Otro de los aspectos que, si bien fueron abordados en los talleres, consideramos que lo fue de manera somera es el hecho de que las direcciones ejecutivas de nuestras universidades necesitan apoyarse en equipos funcionales para controlar y ejecutar esta complicada e inmensa labor en la que jueguen un papel transversal con el resto del organigrama de la institución. Pueden llamarse departamentos, áreas, equipos, etc., pero la idea que no debe escapar es que se necesitan equipos

multidisciplinarios para diagnosticar, evaluar, conducir, preparar y atender a todos los estudiantes que pretendan ingresar en nuestras universidades que presenten necesidades educativas especiales o algún tipo de limitación. Y no solo durante el ingreso, también en el seguimiento durante toda la etapa estudiantil y hasta después de su egreso. Esta es una idea en desarrollo en la que debemos seguir profundizando.

Un aporte innovador que salió a relucir fue la posibilidad real de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el sentido que pueden complementar, enriquecer y transformar la educación inclusiva. En los tiempos de la pandemia Covid 19 que ha sufrido la humanidad se ha demostrado cuánto puede ayudar también en beneficio de aquellos estudiantes que por presentar necesidades educativas especiales y/o discapacidades se les dificulte su traslado hacia un centro universitario.

Recomendaciones

I. Debemos percatarnos de que los asuntos indagados por las encuestas siempre tuvieron un enfoque de escenario deseado. Por lo tanto, todas las respuestas de «nada de acuerdo» y «poco de acuerdo» representan insatisfacciones, y a su vez las respuestas de indiferentes son indeseables para los propósitos que se quieren. A continuación, abordamos las principales respuestas preocupantes a las encuestas y que sugieren se profundice en la búsqueda de sus causas concretas en investigaciones posteriores:

- El 10 % de insatisfacción o indiferencia de la muestra total de estudiantes y docentes sobre el aporte que los nuevos saberes le dan a su experiencia, vida personal y vida como docente o estudiante.
- Al 10.9 % de los docentes les resulta indiferente el resultado de sus evaluaciones de desempeño docente.
- La insatisfacción o indiferencia sobre las metodologías empleadas en clases en cuanto a su contribución a la construcción colectiva del conocimiento y el aprendizaje donde un total de 221 estudiantes que representaron un 17.7 % del total muestreado y 28 docentes que representan el 12.2 % de los encuestados manifestaron estar poco de acuerdo, nada de acuerdo o indiferentes respecto a la afirmación que se les propuso para responder.
- El 19.4 % de todos los estudiantes muestreados y el 30.6 % de los docentes (más de la quinta parte del total) cuestionaron o manifestaron indiferencia al responder a la afirmación «Las modalidades de evaluación están ajustadas a las posibilidades de los estudiantes».
- El 21.6 % de los estudiantes y el 19.2 % de los docentes negaron o mostraron indiferencia ante el enunciado «Existe flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje».

- En las respuestas conjuntas de estudiantes y profesores ante el enunciado «Existen espacios socioeducativos en la universidad donde se promueven cálidos vínculos humanos» más de 1 de cada 4 tiene una respuesta negativa o de indiferencia.

II. Puntualmente deben ser examinados los centros universitarios que se indican por los altos por cientos de insatisfacción o de indiferencia ante las indagaciones que se listan (Tablas 40 y 41):

Tabla 40 Elaboración propia

UNIVERSIDADES CON MAYOR INSATISFACCIÓN E INDIFERENCIA EN EL INDICADOR APROPIACIÓN DE LA EXPERIENCIA INCLUSIVA						
ENUNCIADO DE ENCUESTA	INSTITUCIÓN	ENCUESTADOS	MUESTRA	RESPUESTAS DE NADA, POCO O INDIFERENTE	% NADA DE ACUERDO, POCO DE ACUERDO E INDIFERENTE	
INCORPORO LOS NUEVOS SABERES A MI EXPERIENCIA, ESTOS ME HAN SERVIDO PARA MEJORAR LA VIDA PERSONAL, DOCENTE O DE ESTUDIANTE EN PARTICULAR	Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE)	ESTUDIANTES Y DOCENTES	1052	128	12.2	
MIOS RESULTADOS ACADÉMICOS EN LA UNIVERSIDAD OSCILAN ENTRE MUY BUENOS Y EXCELENTE	Otras instituciones de Argentina	ESTUDIANTES	16	7	43.8	
MI EVALUACIONES DE DESEMPEÑO DOCENTE OSCILAN ENTRE MUY BIEN Y EXCELENTE	Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	DOCENTES	64	20	31.3	
SIENTO QUE MI CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN CIENTÍFICO ACADÉMICA CONTRIBUYEN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y AL DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD	Universidad Nacional de Loja (UNL)	DOCENTES	4	1	25.0	

Tabla 41. Elaboración propia

UNIVERSIDADES CON MAYOR INSATISFACCIÓN E INDIFERENCIA EN EL INDICADOR MECANISMOS INSTITUCIONALES PARA POTENCIAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA						
ENUNCIADO DE ENCUESTA	INSTITUCIÓN	ENCUESTADOS	MUESTRA	RESPUESTAS DE NADA, POCO O INDIFERENTE	% NADA DE ACUERDO, POCO DE ACUERDO E INDIFERENTE	
EL CURRÍCULUM DE MI CARRERA RESPONDE A LAS EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES	Otras instituciones de Argentina	ESTUDIANTES Y DOCENTES	32	8	25.0	
LAS METODOLOGÍAS EMPLEADAS EN CLASES CONTRIBUYEN A LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL CONOCIMIENTO Y EL APRENDIZAJE	Universidad Técnica de Marabí (UTM)	ESTUDIANTES Y DOCENTES	24	6	25.0	
LAS MODALIDADES DE EVALUACIÓN ESTÁN AJUSTADAS A LAS POSIBILIDADES DE TODOS (AS) LOS (AS) ESTUDIANTES	Otras instituciones de Argentina	ESTUDIANTES Y DOCENTES	32	12	37.5	
EXISTE FLEXIBILIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	Otras instituciones de Argentina	ESTUDIANTES Y DOCENTES	32	11	34.4	
EXISTEN ESPACIOS SOCIOEDUCATIVOS EN LA UNIVERSIDAD DONDE SE PROMUEVEN CÁLIDOS VÍNCULOS HUMANOS	Otras instituciones de Argentina	ESTUDIANTES Y DOCENTES	32	13	40.6	
LA UNIVERSIDAD CUENTA CON MECANISMOS QUE PERMITEN EL ACCESO A BECAS DE ESTUDIOS	Universidad Nacional de Loja (UNL)	ESTUDIANTES Y DOCENTES	114	34	29.8	

LAS LEYES Y REGLAMENTOS UNIVERSITARIOS PROPICIAN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES, DOCENTES Y TRABAJADORES NO DOCENTES	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) de México	ESTUDIANTES Y DOCENTES	94	44	46.8
LA UNIVERSIDAD CUENTA CON POLÍTICAS, PROGRAMAS, PROTOCOLOS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	Otras instituciones de Argentina	ESTUDIANTES Y DOCENTES	32	10	31.3
EN LA UNIVERSIDAD SE OFRECE INFORMACIÓN QUE CONTRIBUYE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	Otras instituciones de Ecuador	DOCENTES	5	2	40.0
CONTAMOS CON APOYO PSICOLÓGICO PARA DAR RESPUESTA A NUESTRAS PROBLEMÁTICAS, FAMILIARES Y DE GÉNERO	Otras instituciones de Argentina	ESTUDIANTES Y DOCENTES	32	25	78.1
LA LABOR DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS FACILITA MI DESARROLLO INTEGRAL	Otras instituciones de Argentina	ESTUDIANTES	16	6	37.5
LA LABOR DE LOS DIRECTIVOS(as) UNIVERSITARIOS (as) FACILITAN MI INCLUSIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO	Universidad Nacional de Loja (UNL)	DOCENTES	4	3	75.0
LAS RELACIONES ENTRE DOCENTES PROPICIAN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	Universidad Nacional de Loja (UNL)	DOCENTES	4	2	50.0

III. Consideramos justo reconocer los resultados meritorios que reflejan los resultados de las encuestas a docentes y estudiantes en primer lugar de la Universidad Técnica de Manabí (UTM), seguido de la Universidad Nacional de Loja (UNL) y que se explican por sí solos en las tablas 42 y 43:

Tabla 42 Elaboración propia

UNIVERSIDADES CON MAYOR SATISFACCIÓN EN EL INDICADOR APROPIACIÓN DE LA EXPERIENCIA INCLUSIVA						
ENUNCIADO DE ENCUESTA	INSTITUCIÓN	ENCUESTADOS	MUESTRA	RESPUESTAS DE ACUERDO Y MUY DE ACUERDO	% DE ACUERDO Y MUY DE ACUERDO	
INCORPORO LOS NUEVOS SABERES A MIS RESULTADOS ACADÉMICOS EN LA UNIVERSIDAD OSCILAN ENTRE MUY BUENOS Y EXCELENTE	Universidad Técnica de Manabí (UTM)	ESTUDIANTES Y ESTUDIANTES	24	24	100	
MIS EVALUACIONES DE DESEMPEÑO DOCENTE OSCILAN ENTRE MUY BIEN Y EXCELENTE	Universidad Técnica de Manabí (UTM)	DOCENTES	5	5	100	
SIENTO QUE MI CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN CIENTÍFICO ACADÉMICA CONTRIBUYEN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y AL DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD	Universidad Técnica de Manabí (UTM)	DOCENTES	5	5	100	

Tabla 43 Elaboración propia

UNIVERSIDADES CON MAYOR SATISFACCIÓN EN EL INDICADOR MECANISMOS INSTITUCIONALES QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA						
ENUNCIADO DE ENCUESTA	INSTITUCIÓN	ENCUESTADOS	MUESTRA	RESPUESTAS DE ACUERDO Y MUY DE ACUERDO	% DE ACUERDO Y MUY DE ACUERDO	
EL CURRÍCULO DE MI CARRERA RESPONDE A LAS EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES	Universidad Técnica de Manabí (UTM)	ESTUDIANTES Y DOCENTES	24	22	91.7	
LAS METODOLOGÍAS EMPLEADAS EN CLASES CONTRIBUYEN A LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL CONOCIMIENTO Y EL APRENDIZAJE	Universidad Nacional de Loja (UNL)	ESTUDIANTES Y DOCENTES	114	101	88.6	
LAS MODALIDADES DE EVALUACIÓN ESTÁN AJUSTADAS A LAS POSIBILIDADES DE TODOS (AS) LOS (AS) ESTUDIANTES	Universidad Técnica de Manabí (UTM)	ESTUDIANTES Y DOCENTES	24	22	91.7	
EXISTE FLEXIBILIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	Universidad Técnica de Manabí (UTM)	ESTUDIANTES Y DOCENTES	24	22	91.7	
EXISTEN ESPACIOS SOCIOEDUCATIVOS EN LA UNIVERSIDAD DONDE SE PROMUEVEN CÁLIDOS VÍNCULOS HUMANOS	Universidad Técnica de Manabí (UTM)	ESTUDIANTES Y DOCENTES	24	21	87.5	
LA UNIVERSIDAD CUENTA CON MECANISMOS QUE PERMITEN EL ACCESO A BECAS DE ESTUDIOS	Universidad Técnica de Manabí (UTM)	ESTUDIANTES Y DOCENTES	24	23	95.8	

LAS LEYES Y REGLAMENTOS UNIVERSITARIOS PROPICIAN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES, DOCENTES Y TRABAJADORES NO DOCENTES	Universidad Técnica de Manabí (UTM)	ESTUDIANTES Y DOCENTES	24	22	91.7
LA UNIVERSIDAD CUENTA CON POLÍTICAS, PROGRAMAS, PROTOCOLOS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	Universidad Técnica de Manabí (UTM)	ESTUDIANTES Y DOCENTES	24	24	100.0
EN LA UNIVERSIDAD SE OFRECE INFORMACIÓN QUE CONTRIBUYE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	Universidad Técnica de Manabí (UTM)	ESTUDIANTES Y DOCENTES	24	23	95.8
CONTAMOS CON APOYO PSICOLÓGICO PARA DAR RESPUESTA A NUESTRAS PROBLEMÁTICAS, FAMILIARES Y DE GÉNERO	Universidad Técnica de Manabí (UTM)	ESTUDIANTES Y DOCENTES	24	20	83.3
LA LABOR DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS FACILITA MI DESARROLLO INTEGRAL	Universidad Nacional de Loja (UNL)	ESTUDIANTES	110	99	90.0
LA LABOR DE LOS DIRECTIVOS(as) UNIVERSITARIOS (as) FACILITAN MI INCLUSIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO	Universidad Técnica de Manabí (UTM)	DOCENTES	5	5	100.0
LAS RELACIONES ENTRE DOCENTES PROPICIAN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	Universidad Técnica de Manabí (UTM)	DOCENTES	5	5	100.0

El sistema educativo en todos los países latinoamericanos a pesar de los grandes obstáculos y la disparidad de opiniones está trabajando fuertemente en desarrollar competencias desde un enfoque integral como primer paso para alcanzar la inclusión educativa, en donde las universidades como parte de la sociedades deben buscar las soluciones para una educación para todos, sin perder la óptica de que los conceptos de inclusión e integración conllevan inevitablemente una relación estrecha en cuanto a la aceptación y atención a la diversidad dentro de los sistemas educativos mundiales, tal como lo planteó la Convención de Salamanca en 1984, trascendental en pronunciarse en una educación para todos.

Fue de gran satisfacción haber participado en una investigación que promueve la inclusión educativa en las instituciones de educación superior con el augurio de defender la educación como derecho humano fundamental.

Parece una utopía alcanzar todo lo que deseamos, pero también una posibilidad real. Es cuestión de tiempo y esfuerzos continuar progresando en estas ideas tan humanas y necesarias en los tiempos en que vivimos.

Bibliografía

Bizquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La muralla.

Borges Rodriguez, S., Leya Fuentes, M., Zurita Cruz, C., Demósthene Sterling, Y., Ortega Rodríguez, L., & Cobas Ochoa, C. L. (2016). *Pedagogía especial*

e inclusión educativa. La Habana, Cuba: CENTRO DE REFERENCIA LATINOAMERICANO PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

Buendía, L., Colas, P., & Hernández, F. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, España: Mc Graw-Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF: Mc Graw Hill.

Pagano, R. (1998). *Estadística para las ciencias del comportamiento*. México: Thomson.

Payá Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. *Revista educación inclusiva*, 3(2), 125-142.

Sánchez Palomino, A., & Pulido Moyano, R. (2007). *Hacia un marco general para pensar la diversidad en educación. En el centro educativo: Una organización de y para la diversidad*. Granada, España: Grupo editorial universitario.

Capítulo 10

LA VISIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA CON LENTES DE GÉNERO

Autores

Ramón Rivero Pino

Yosbel Hernández de Armas

Flor Villafructe Carolina del Rosario

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA

Como fue expuesto en uno de los apartados teóricos de este libro, el análisis del eje género es importante cuando se trata de comprender la dinámica del proceso de inclusión educativa universitaria. Este constituye un eje transversal del modo de construcción social de múltiples fenómenos y hechos, y su expresión da cuenta del tipo de sociedad en que se vive, la fragilización del vínculo comunitario de existencia cotidiana y la producción y reproducción de formas asimétricas de relaciones sociales.

En particular, en el ámbito educativo, no obstante los avances que se manifiestan en el acceso cada vez mayor (superando en muchos casos los indicadores de acceso masculino) de las mujeres a las universidades, su permanencia, liderazgo y participación en general, las investigaciones dan cuenta de que se mantienen prácticas que las limitan en el acceso a los cargos directivos de mayor relevancia, en la defensa de grados

doctorales, en la dirección de proyectos de investigación, así como la feminización de áreas sociales y humanísticas de formación, mientras que se mantiene la masculinización de carreras de ciencias técnicas, agropecuarias y básicas, entre otros aspectos.

Resulta interesante constatar que, desde la visión de las políticas públicas, con énfasis en la legislativa, se parte, al parecer, del supuesto de que trabajar los aspectos de género en términos de inclusión e igualdad social, significa limitar el sentido del debate sobre este tema a cuestiones de mujeres, dejando fuera la valoración de las formas de pensar, sentir y actuar lo masculino, no solo por los hombres sino por la sociedad en su conjunto. Otro asunto sobre lo que este apartado llama la atención es el referido a la atención que ofrece la educación superior a las realidades trans como otras formas de identidad que no corresponden con el enfoque binario de género.

A continuación, se detallan algunos resultados asociados a estas problemáticas según la visión que sobre ellas tienen docentes y estudiantes (hombres, mujeres y personas con identidades de género no binarias) de las cinco universidades latinoamericanas donde se aplicó el presente proyecto de investigación y se destaca finalmente en un apartado especial, por lo particular de este hallazgo, la visión que tienen las estudiantes de la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Resultados:

Algunos datos generales:

En el estudio participaron 1 248 estudiantes, 837 mujeres (67,1 %), 406 hombres (32,5 %) y 5 personas trans (0,4 %). Profesores fueron 229, 136 mujeres (59,39 %), 92 hombres (40,17 %) y 1 persona con otra identidad (0,44 %).

Un primer nivel de análisis está asociado a la comparación de las respuestas que dieron al cuestionario, específicamente a las preguntas relacionadas con el componente género, estudiantes y docentes.

El 74% del total de estudiantes reconoce que en sus familias es la mujer la protagonista de la crianza de los hijos(as-es), mientras que entre los docentes esa cifra alcanza el 63 %.

Un 15 % de los estudiantes plantea que las decisiones de los hombres en sus familias deben ser siempre aceptadas y cumplidas. La mayor incidencia de esta respuesta tiene lugar en la UPSE con más del 50 % de su total, seguido de la UNL. Las universidades de Argentina son las que menos acuerdo tuvieron con este planteamiento. Por otra parte, los docentes en un 79 % responden negativamente.

Respecto a si garantizar el sustento económico de la familia es cuestión fundamentalmente de los hombres, el 61 % de estudiantes respondió negativamente, un 20 % indiferente y un 17 % afirmativamente. El 87 % de los docentes tampoco acepta este mandato.

Ello se corresponde con la visión estudiantil acerca de la valoración de la masculinidad hegemónica. Cuando se preguntó si la masculinidad fuerte y viril es la forma de género más valorada socialmente, más del 21% de los estudiantes y un 30% de los docentes considera que sí. Esto a su vez se reafirma al considerar un 36 % de la muestra estudiantil y un 23% de la de docentes que las mujeres rinden más que los hombres en tareas hogareñas y crianza de los hijos.

Un 39 % del total de estudiantes y un 24 % de los docentes considera que su identidad de género incide positivamente en la permanencia en la universidad. Resultó interesante constatar el alto grado de indiferencia ante esta interrogante. En ambos casos osciló en más del 25 %.

Casi el 24 % de los estudiantes concuerda con que el pensamiento racional y lógico corresponde a los hombres, mientras que las emociones lo son para mujeres. En los docentes el 87 % dijo no a esta afirmación.

El 53,21 % de los estudiantes considera que la masculinidad y feminidad se asocian a la genitalidad. En el caso de los docentes este porcentaje es del 20,72 %.

Para el 25,40 % de los estudiantes la autoestima masculina se basa en los logros laborales, mientras que la femenina en la crianza de los hijos. En el caso de los docentes fue de 10,92 %.

Todavía el 22,12 % de los estudiantes afirma que el autocontrol sobre los otros y sobre sí es signo de virilidad, mientras que la dependencia e inseguridad son signos femeninos. Los docentes respondieron afirmativamente a esta pregunta en un 5,68 %.

Más de un 80 % de los estudiantes concuerdan en que las personas gays, lesbianas, trans y queer deben tener los mismos derechos que las personas con otras orientaciones e identidades. Más del 84 % respondió que mantenía buenas relaciones con personas cuya orientación sexual e identidad de género no coincidía con la suya. En el caso de los profesores el 89 % reconoce los derechos de las personas LGBTIQ y el 93 % afirma tener buenas relaciones con estos grupos de personas.

No obstante estos pasos de progreso en la visión universitaria acerca de las personas con identidades de género no binarias, es importante prestar atención a los argumentos que sostienen quienes no lo aprecian como la mayoría de docentes y estudiantes. Para un 28,04 % de los estudiantes toda forma de identidad que se aparte del modelo tradicional de género expresa desviación de conducta o presencia de enfermedad. Esto lo afirmaron también el 10,48 % de los profesores.

Como se puede apreciar en estos datos, no obstante los cambios ocurridos en las representaciones colectivas acerca de los roles de género, un significativo número de personas continúa reproduciendo el mito mujer-madre con los correspondientes costos asociados. Pareciera desde el punto de vista de las relaciones intergeneracionales que las personas más jóvenes aún no superan esta pauta cultural a través de la cual se limita la atención y el cuidado infantil, así como las tareas domésticas a las mujeres.

El tema de la autoridad masculina, tal como ha sido abordado en la literatura científica internacional, en el

sentido de su pérdida o fragilidad, continúa apreciándose en la realidad. Sin embargo, se requieren mayores cambios en la mentalidad, tanto de docentes como de estudiantes, específicamente en la UPSE, donde la incidencia de las visiones patriarcales se refleja con fuerza sobre este aspecto particular.

Se aprecia también movimiento en las creencias compartidas sobre el papel del varón como proveedor. Si bien entre los estudiantes existe un criterio mayoritario de que corresponde tanto a hombres como mujeres aportar económicamente a la familia y entre docentes esta cifra es superior, ello pudiera estar relacionado con la cantidad de mujeres implicadas en el cumplimiento de los ítems, lo que será objeto de análisis posteriormente.

Asimismo, casi una cuarta parte de los estudiantes y más de la tercera parte de los docentes considera que la masculinidad es la forma genérica más valorada. Resulta evidente que es necesario continuar el trabajo educativo para la deconstrucción de arquetipos de género que laceran la dignidad humana. Esta idea cobra vida también en la creencia de que es más dado a los hombres el pensamiento racional y lógico, así como a las mujeres las emociones. Según los resultados, la permanencia en la universidad sigue portando en una importante parte de las personas encuestadas la huella del género. Para los docentes más.

En el caso de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, este tema requiere de una atención

más prioritaria que en el resto de las universidades, pues, aunque se reconocen avances, estos al parecer se concentran en asuntos aislados del complejo tema de género. Las siguientes ideas de ese grupo así lo confirman:

«Se está logrando cambios, aunque queda un tramo para la eliminación de la violencia contra la mujer, este no solo es un trabajo de interés por parte de las mujeres sino también de los hombres que defienden esta causa.

» En la historia se han obtenido logros en mantener la igualdad y seguir luchando por los derechos de la mujer, porque aún sigue latente la desigualdad y la discriminación.

» Es evidente el maltrato entre hombres y mujeres, si no cambiamos nosotros se afecta a las generaciones futuras.

» Hombres y mujeres tenemos los mismos valores, los mismos derechos para poder cambiar el sistema social y poder forjar la equidad de género.

» Proceso de emancipación de las mujeres basado en una mayor libertad de irrupción en el espacio público y de empoderamiento, que se visibiliza también en los cambios familiares.

» La cantidad de feminicidios en Ecuador durante el año 2021 se relaciona con los cambios en las estructuras y funciones de la familia y las relaciones de género.

» Tener una socialización sobre la protección de los derechos de las mujeres y los hombres, las clases de violencia para concientizar que la violencia abarca

muchas fases y que a veces se las puede tener normalizadas.

» Se está normalizando la violencia y se debe procurar procesos organizativos». (Proyecto Intervención profesional comunitaria, familiar y de género, 2022, p. 35-36)

Esta situación se comporta de forma similar en las universidades de Loja y Manabí, en la siguiente cita se puede constatar:

«Ahora existe una equidad e igualdad de género, cada género tiene su acción en la vida porque en el pasado la mujer solo era ama de casa y no hacía otras labores y todo esto empieza en el hogar y en la familia para ir disminuyendo estas brechas

En la actualidad sí hacen falta los valores, que dentro de ellos es ser solidarios, eso debemos de tener en cuenta, en nuestro país la mayoría de las instituciones educativas no cuentan con un sistema de precautele, algunos derechos de la mujer, no existe guardería por ejemplo para dar la oportunidad a las madres de familia de estudiar, trabajar, eso incluso también pasa en el tema laborar que no hay el derecho de la mujer porque en el pasado fueron criados de manera tradicional, donde el hombre salía a trabajar y la mujer se dedicaba al hogar y criar a los niños entonces ahora ha cambiado esto». (Proyecto Intervención profesional comunitaria, familiar y de género, 2022, p. 30-31)

En México, el análisis sobre género fue profundo, integrador de la diversidad, de críticas a las formas

tradicionales de asumir la masculinidad y feminidad, pero a la vez desde el reconocimiento de derechos y su garantía para las personas que asumen otras formas de identidad. Se reconoció el machismo que prevalece a nivel de relaciones sociales, pero al mismo tiempo los avances en la implementación de políticas. Pero, el más alto grado de elaboración, reflexión y aportes acerca de estos contenidos ocurrió en el grupo de Argentina y ello obedece seguramente a múltiples causas, sin embargo, es conocido el enfoque revolucionario de las políticas públicas de estos países, lo que se refleja sin dudas en las reflexiones compartidas en los talleres diagnósticos-propositivos efectuados. Veamos otro ejemplo, en este caso de la universidad Arturo Jauretche:

«El modo de autoperibirse está más desarrollado en Argentina en cuanto al género que en cuanto a pueblos originarios.

» Indagar sobre cómo se socializan, como se establecen las relaciones de género dentro de la universidad.

» Las mujeres se ven obligadas a desertar por cuestiones de género y eso no se analiza cuando se piensa en la tasa de egreso.

» La mujer ha postergado su ingreso a la universidad por tareas de crianza y cuidado, están ingresando a universidades de cercanía.

» Espacios para dejar al cuidado de hijos e hijas es necesario para que las madres tengan menos escollos en su recorrido académico.

» La matrícula femenina fue relegada durante años, la posibilidad de ingresar a mujeres adultas es un dato de estos tiempos.

» La diferencia de género también se relaciona con la falta de recursos.

» Al desafío de la primera generación de estudiantes universitarios se le debe sumar la cuestión de género y los imaginarios en torno a ello. ¿Qué carreras se estudian? ¿El acompañamiento de la familia?»

Cursos sobre Perspectiva de Género establecidos por Ley Nacional a toda la administración pública.
Ley Micaela.

La educación superior abierta a todas las edades y géneros teniendo en cuenta las historias de cada individuo, en sus tareas de cuidado, crianzas, determinaciones de género, etnia, sociocultural.

A las mujeres les cuesta más la inclusión en esta sociedad machista.

Mujeres embarazadas que pueden y deben cursar con normalidad en una institución flexible para adaptarse a cada realidad.

Docentes que se adapten al contexto de vida de las estudiantes embarazadas

Estudiantes que pueden ir con sus bebés a las aulas

Concientizar también que los niños pueden quedar al cuidado de los padres. Muchas veces la que relega el estudio es la madre ante la misma situación, el padre estudia y la madre cuida los niños y deja el estudio o se atrasa.

Las tareas de cuidado afectan en el momento del rendimiento también.

Observar comportamientos que no son iguales en la universidad que en el fuero íntimo del hogar. Actitudes solidarias en la universidad y represivas en el hogar.

Políticas de becas para el cuidado del hogar y la familia.

Es concientizar a las familias en la importancia de apoyar a la estudiante. La Universidad debe saber que muchas veces hay mujeres que tienen que estudiar contra la voluntad de sus parejas». (Proyecto Intervención profesional comunitaria, familiar y de género, 2022, p. 24-25)

Ha resultado gratificante el alto porcentaje de respuestas que evidencian apoyo al reconocimiento y garantía de derechos de las personas con orientaciones sexuales no heteronormativas e identidades de género no binarias. Sobre todo, porque en el cruce de respuestas, se constata que además se han establecido buenas relaciones más allá de esas distinciones, pero a la vez preocupa que los estudiantes y docentes que opinan lo contrario, como se señaló anteriormente, asocien las identidades de género no binarias con patologías o actos inmorales, pues ello pudiera ser un factor propicio para las estigmatizaciones e incluso la violencia, procesos que, según el sentir de los grupos son muy recurrentes. Así se expresa en el taller de la UPSE:

«Las expresiones de la sexualidad poseen intrínsecamente características de desigualdad y discriminación en los diferentes tipos de violencia,

y esta es considerada la peor problemática en la actualidad.

» El abordaje de la discriminación de género debe ser intersectorial e interdisciplinario; por lo tanto, no se debe analizar por sí sola a la violencia de género para garantizar la transversalidad en la ejecución de las políticas públicas.

» La familia es un sistema macrosocial reproductor de prácticas culturales que se efectúan mediante los estilos de crianzas generacionales, los cuales siguen sin ser adecuados para la sociedad, siendo este el núcleo central donde emergen estereotipos del género y se configuran roles estructurados». (Proyecto Intervención profesional comunitaria, familiar y de género, 2022, p. 40-41)

Y de esta contundente manera en Argentina:

«La importancia de la autopercepción en temas de género, de etnia debe ser respetada

Indagar por qué en algunas comunidades argentinas la autopercepción étnica no está en la agenda de temas sociales como la de género.

Roles e imposiciones que se le atribuyen al hombre para llegar a ser el «más hombre».

Al ingresar a la universidad se trabaja con la documentación binaria, el DNI termina siendo un número, no se visibiliza la cuestión de género. Se debe tener en cuenta la diversidad.

En un sistema patriarcal capitalista y machista, con una desigualdad general, se construyen rivalidades y

no un concepto de deconstrucción social, política y cultural.

Se solía hablar de inclusión para abordar las necesidades de las personas discapacitadas, pero la inclusión educativa abarca más realidades. Y a medida que se amplíe y concientice sobre derechos vulnerados se ampliará la inclusión como concepto.

Muchas veces los ciudadanos no saben acerca de sus derechos, por ende, el derecho a la educación superior debe ser divulgado, concientizado.

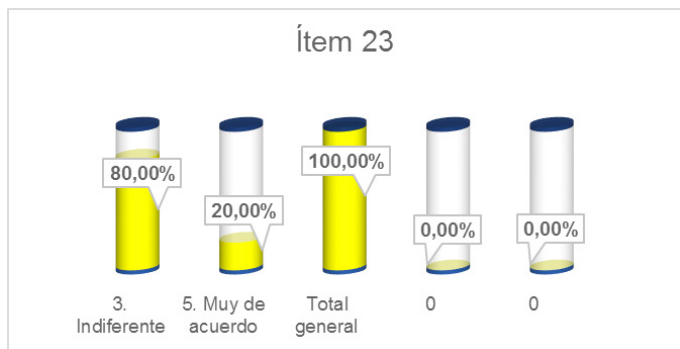
Observar que a veces el binarismo o no binarismo termina en una estadística sin atender a lo que les pasa a las personas. Cayendo en estereotipos, prejuicios y encasillamientos». (Proyecto Intervención profesional comunitaria, familiar y de género, 2022, p. 26-27)

Un segundo nivel de análisis implicó realizar una valoración diferenciada de las respuestas emitidas por las personas al cuestionario según su identidad de género. Al respecto resultaron interesantes los siguientes datos:

El reconocimiento de la ocurrencia de hechos violentos a nivel de familias muestra porcentajes de respuesta similares entre hombres y mujeres estudiantes de aproximadamente 6 % y 4 % correspondientemente, sin embargo, las personas con otras identidades no binarias lo identifican en el 75 % y el otro 25 % se muestra indiferente. En los docentes solo el 1 % de los varones lo reconoce mientras que en las mujeres el 3 %.

Lo concerniente a la participación democrática en la toma de decisiones en el hogar, los hombres estudiantes están de acuerdo en que así ocurre en un 73 %,

mientras que las mujeres estudiantes en un 79 %. Los varones docentes en un 89 % y las mujeres docentes en un 94 %. Las personas con otras identidades en un 20 % y a un 80 % les resulta indiferente.



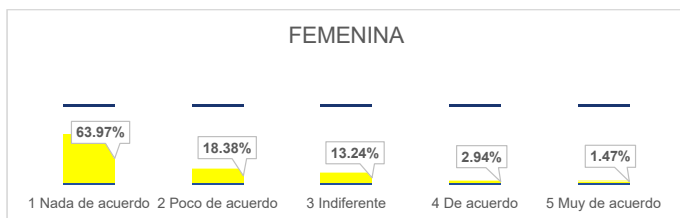
Personas estudiantes con otras identidades

El protagonismo de las mujeres en las familias es reconocido por el 66 % de los estudiantes hombres. Las mujeres lo consideran en un 79 % y las personas trans en un 80 %. Entre los docentes 89 % los hombres y 94 % las mujeres.

En el tema de que las decisiones masculinas deben ser siempre aceptadas y cumplidas, aun cuando esto tiene menor aprobación por las mujeres estudiantes, no existe mucha diferencia porcentual. Las personas con otras identidades lo acatan en un 20 %, aunque el porcentaje de indiferencia en ellas es del 60 %. Las

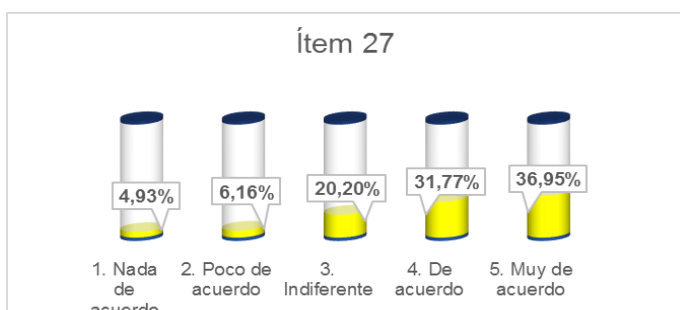
mujeres docentes en un 81 % desacuerdan con este mandato.

Mujeres docentes frente a la imposición de la voluntad masculina

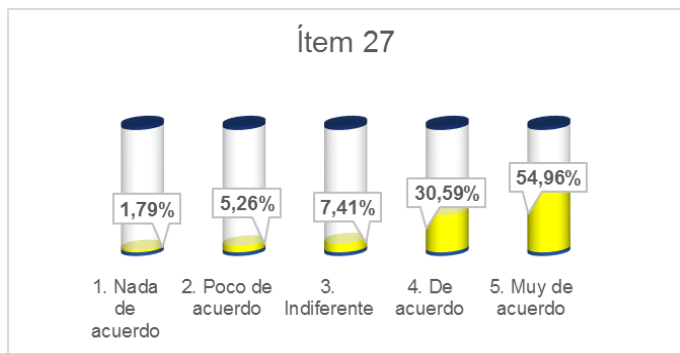


La reacción masculina sí difiere de la femenina en el caso de los estudiantes en lo relacionado con el respeto a la garantía de los derechos de las personas gais, lesbianas, trans y queer. El respaldo femenino es mayor en casi un 20 %. Esta diferencia se da en menor medida entre docentes.

Hombres estudiantes

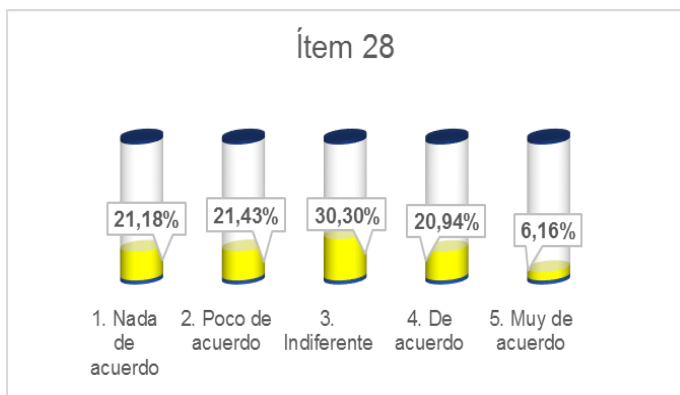


Mujeres estudiantes

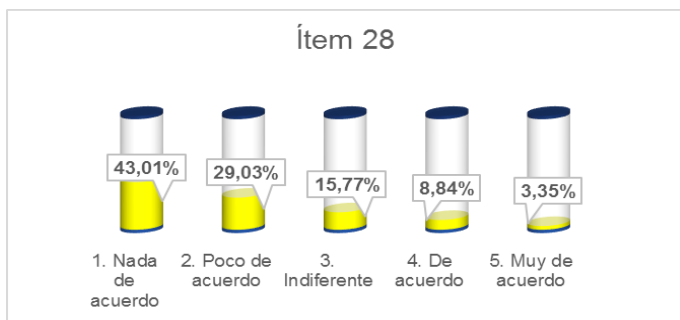


Un aspecto que llamó la atención en este análisis tiene que ver con la comparación de respuestas masculinas, femeninas y de personas de otras identidades en relación con si corresponde al hombre garantizar el sustento económico del hogar. En el caso de los estudiantes, los hombres lo suscriben más del doble de veces que las mujeres. Las personas con identidad de género no binaria lo rechazan en un 80 %. En el caso de los docentes es interesante que un 25 % de los hombres respondió indiferente.

Estudiantes hombres

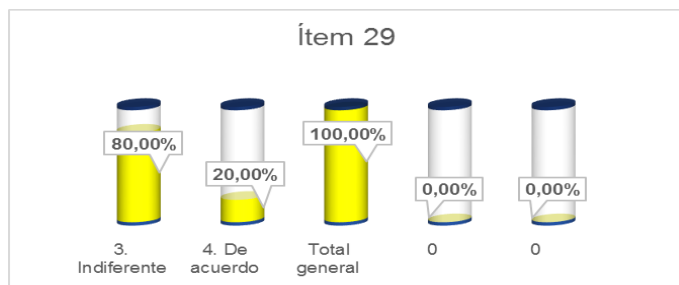


Estudiantes mujeres



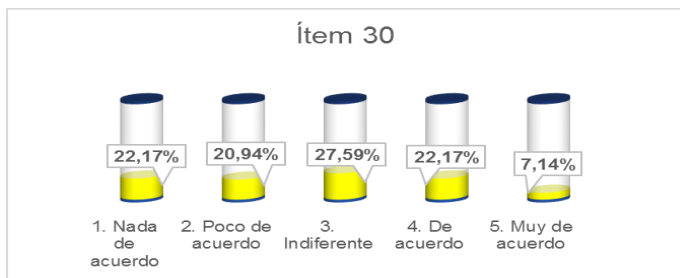
Que la masculinidad hegemónica sea la forma de género más valorada socialmente, lo consideran los hombres en un 43 %, mientras que las mujeres en un 55%. Las personas con otras identidades lo afirman en un 20 %, aunque el 80 % se muestra indiferente.

Personas trans ante la sobrevaloración de la identidad masculina hegemónica

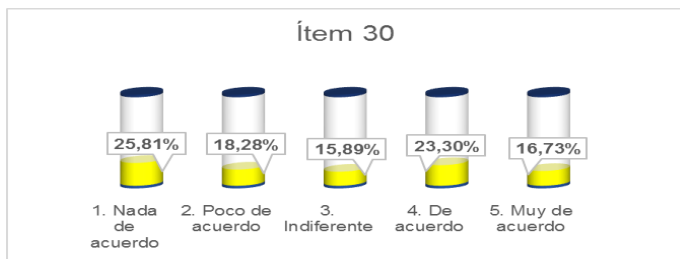


Se formuló una pregunta para conocer la opinión acerca de si es mayor el rendimiento de las mujeres ante las tareas del hogar y la crianza de los hijos. Es este otro de los ítems que revela respuestas interesantes. Las mujeres estudiantes en un 40 % lo confirman, mientras que los hombres lo hacen en un 29 %, aunque con más de 10 % por delante de indiferencia. Esta tendencia se mantiene entre los docentes.

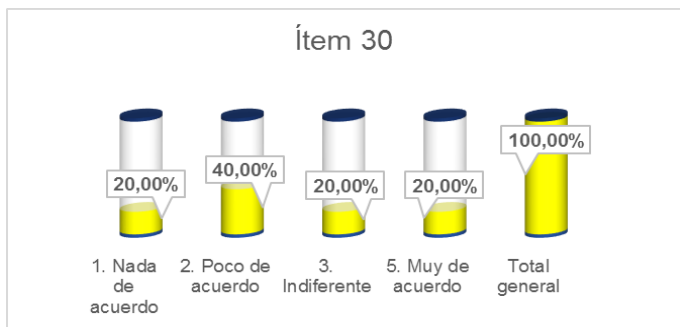
Hombres estudiantes



Mujeres estudiantes



Las personas con otras identidades



Acerca de algunos indicadores de masculinidad y feminidad se realizaron algunas preguntas y resultaron interesantes las respuestas:

El 51 % de las estudiantes mujeres y el 58 % de los estudiantes varones asocian la masculinidad y feminidad con la genitalidad. Para el 100 % de las personas trans esto es falso.

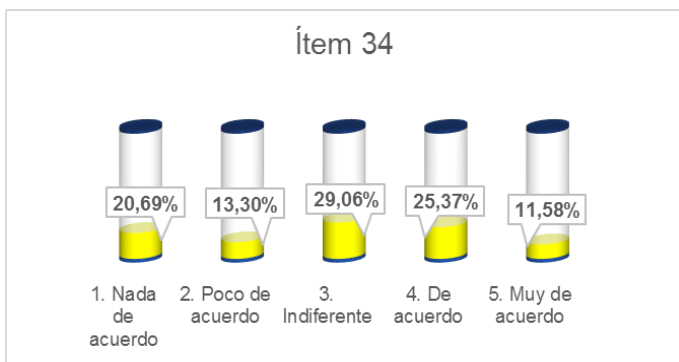
El 24 % de las mujeres estudiantes y el 28 % de los varones considera que los logros laborales elevan la autoestima masculina, mientras que los hogareños la femenina. Para el 100 % de las personas trans esto es falso.

El acceso a la educación es percibido por hombres y mujeres estudiantes sin grandes diferencias. Igualmente ocurre con la respuesta de docentes acerca del ingreso laboral en igualdad de condiciones. El 60 % de las personas trans responde indiferente.

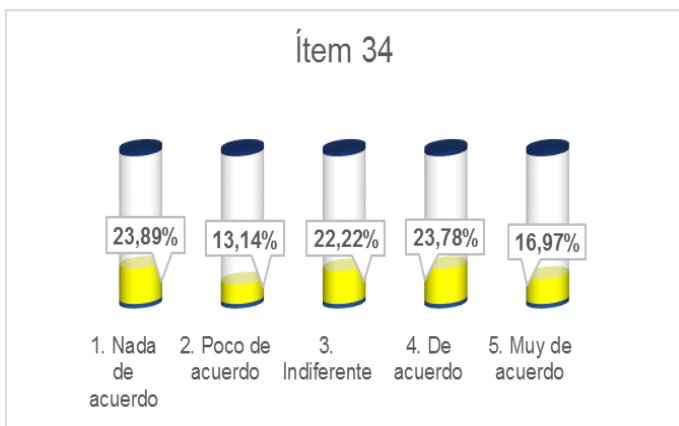
Tampoco aparecen diferencias sustantivas entre hombres y mujeres estudiantes respecto a afirmar que la condición de género afecte el cumplimiento de las tareas estudiantiles. En este ítem el 20 % de los varones se muestra indiferente.

Sin embargo, en relación con la permanencia en la universidad sí se evidencian diferentes posturas. Es mayor el porcentaje de mujeres estudiantes que considera que su condición de género incide positivamente. Entre profesores se repite este tipo de respuesta. Para las personas con identidades de género no binarias sí tiene mayoritariamente un efecto negativo.

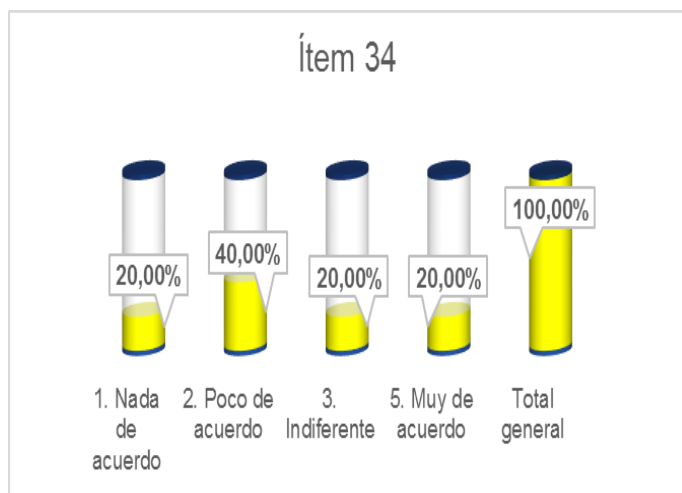
Hombres estudiantes/permanencia



Mujeres estudiantes/permanencia



Personas con otras identidades/permanencia

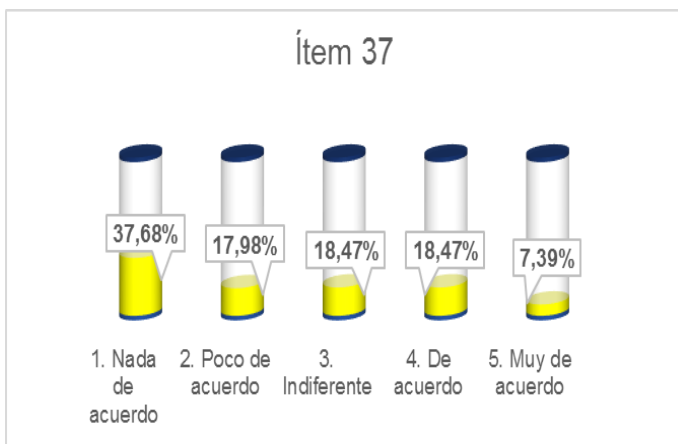


La influencia de factores económicos, políticos o de otra índole sobre la permanencia en la universidad también es percibida de igual forma por las personas con identidades de género no binarias en un 80 %.

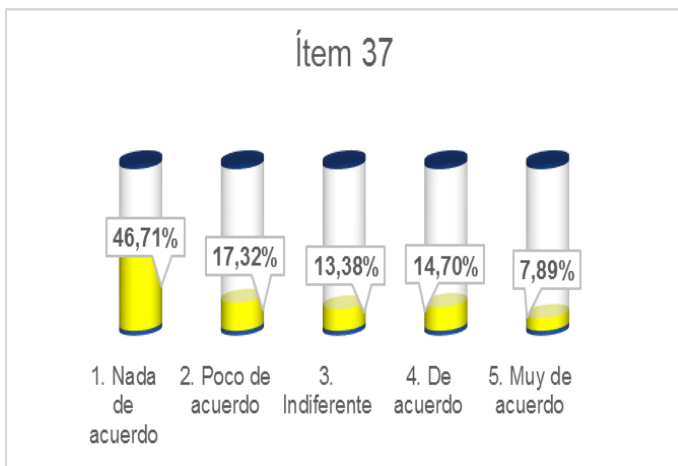
Los datos confirman que es mayor la participación estudiantil masculina que la femenina en ayudantías académicas o de otro tipo en la universidad. (24 % y 21 %). En el caso de las personas trans este porcentaje es del 60 %.

Los estudiantes varones tienen mayor participación en la investigación estudiantil. Las personas con identidades no binarias afirman participar en un 40 %.

Participación estudiantil/hombres

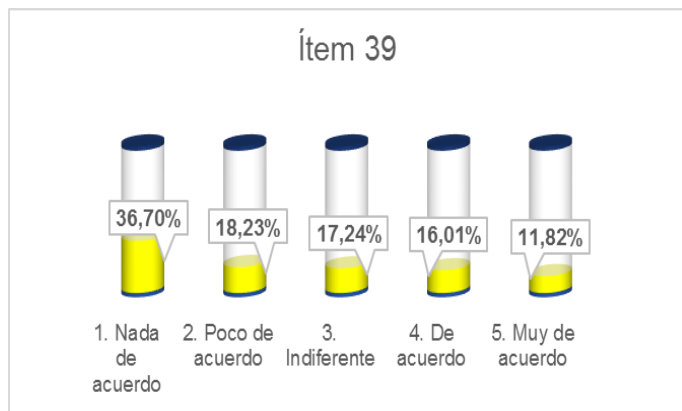


Participación estudiantil/mujeres

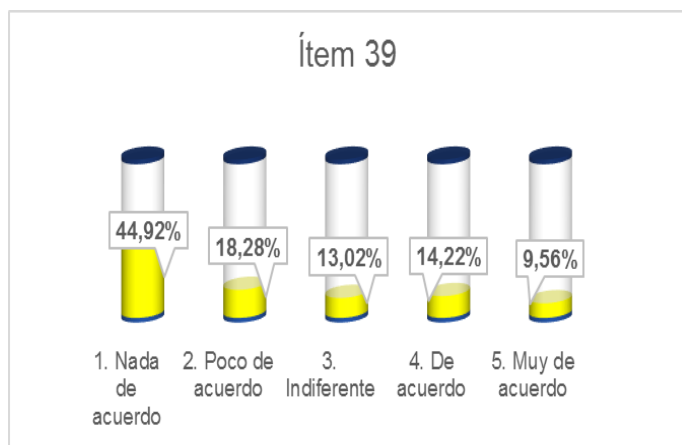


El liderazgo estudiantil está compartido con inclinación moderada de la balanza hacia los varones. Es del 0 % la de las personas LGBTIQ.

Liderazgo hombres estudiantes



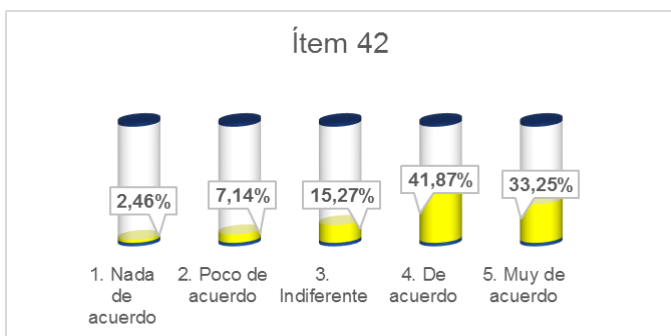
Liderazgo/mujeres estudiantes



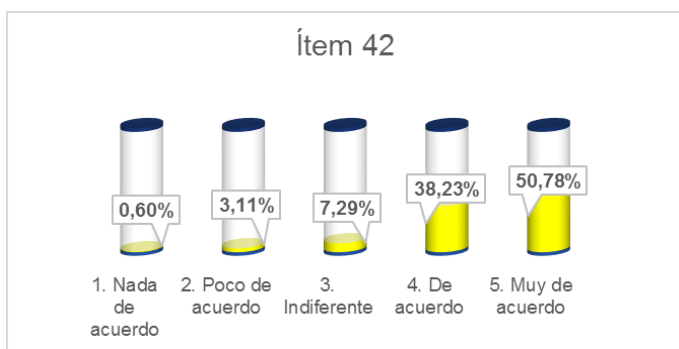
La influencia en la toma de decisiones presenta los porcentajes ligeramente favorables a las estudiantes mujeres y también es nula la incidencia de las personas con identidades de género no binarias. (28 % los varones, 33 % las mujeres).

Ante la pregunta cómo se relaciona con personas con identidades de género u orientaciones sexuales diferentes de las suyas, en los estudiantes también se visualizan diferencias entre mujeres, hombres y personas trans. Las mujeres se muestran más amigables que los hombres. Las personas trans responden afirmativamente en un 80 % y un 20 % expresa indiferencia.

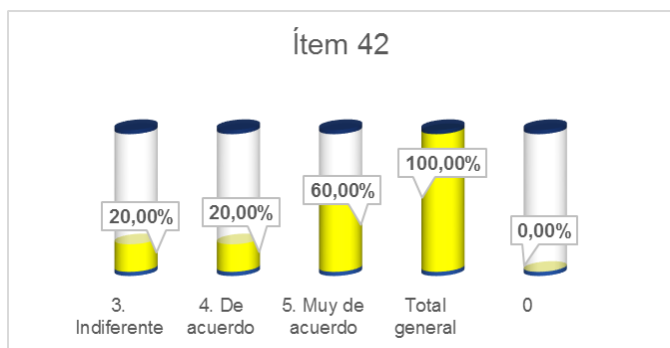
Relación hombres estudiantes/LGBTI



Relación mujeres estudiantes/LGBTI



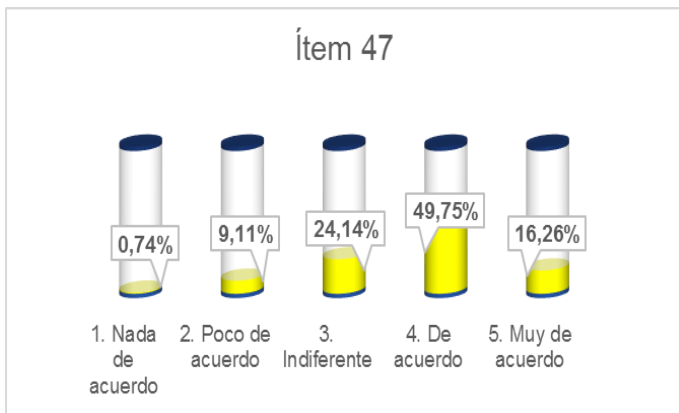
Relación LGBTI/LGBTI



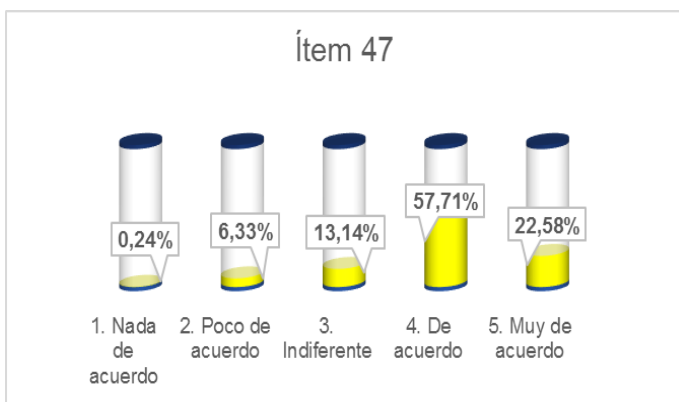
El indicador relación con las personas con discapacidad alcanza resultados más altos en la muestra de la investigación y se visualiza un equilibrio entre las respuestas de hombres y mujeres. Se repiten los mismos porcentajes de la respuesta anterior para el caso de las personas trans y lo mismo sucede respecto a las inserciones filiación étnica y otras nacionalidades.

La apropiación activa de la experiencia inclusiva por estudiantes hombres, mujeres y personas trans es un elemento esencial del proceso de inclusión educativa universitaria. La investigación indica que son los hombres quienes alcanzan los peores resultados académicos. Este desbalance a favor de las mujeres estudiantes también abarca el cumplimiento de las expectativas estudiantiles sobre el currículo de su carrera.

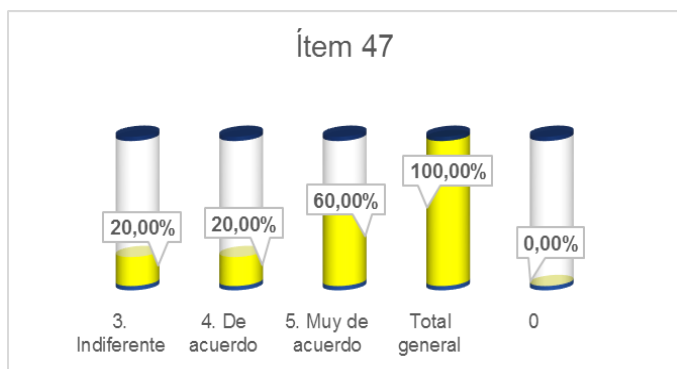
Resultados acad. hombres estudiantes



Resultados académicos mujeres estud.



Resultados académicos. Estudiantes LGBTI



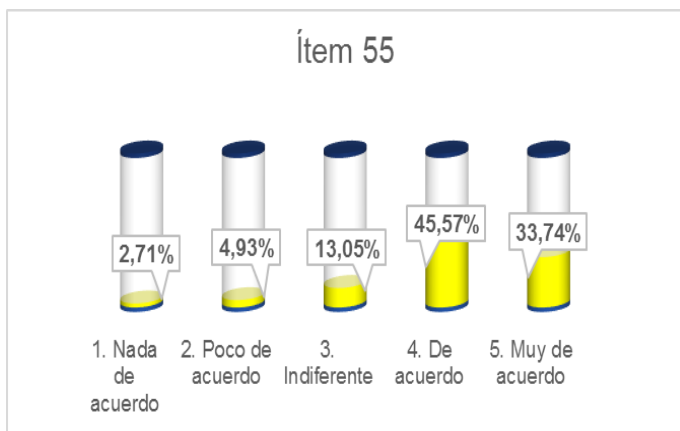
La opinión de estudiantes acerca de cómo los docentes facilitan su desarrollo personal es más favorable en mujeres (88 %) que en hombres (73 %), y donde mayor atención se necesita es hacia las personas con identidades de género no binarias (60 %).

Acerca de cómo las metodologías facilitan la construcción colectiva del conocimiento las respuestas mantienen esta misma incidencia de género. Para los hombres (73 %), para las mujeres (86 %) y para las personas trans (60 %). En esta misma dirección se indagó acerca de cómo las metodologías se ajustaban a las posibilidades de los estudiantes y estos respondieron así: mujeres estudiantes (83 % se ajustan), hombres estudiantes (73 % se ajustan) y personas con otras identidades de género (60 % se ajustan). Finalmente, sobre este indicador se preguntó si existe flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las repuestas miradas desde el eje género, apuntaron a que con excepción de las personas trans (60 %),

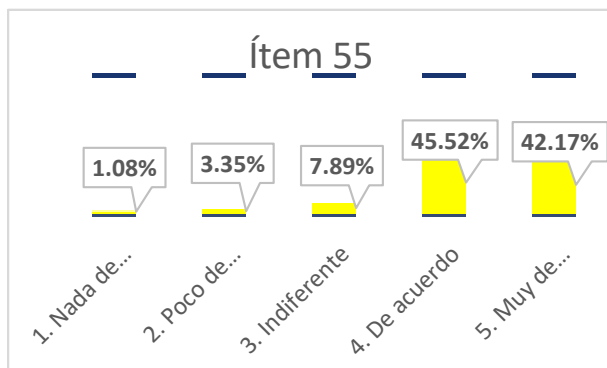
el resto respondió afirmativamente en más del 70 %, aunque con 10 puntos de diferencia a favor de las mujeres (80 %).

Las estudiantes reconocen más las posibilidades de acceder a becas de estudio que los estudiantes varones, y mucho más que las personas trans.

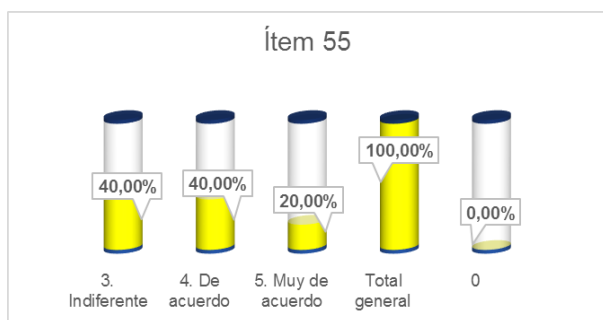
Becas/hombres estudiantes.



Becas/mujeres estudiantes



Becas/LGBTI estudiantes



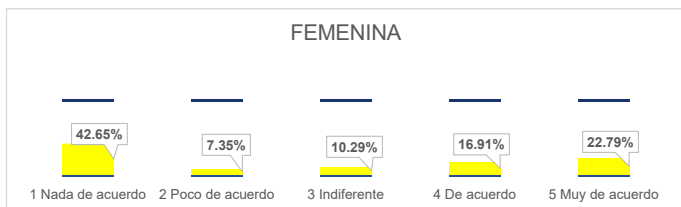
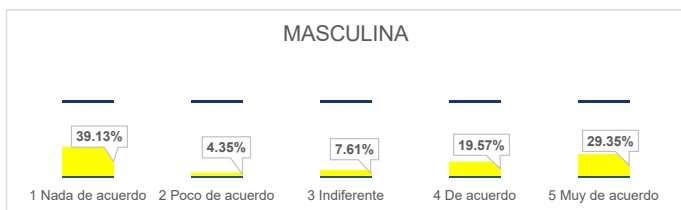
La visión-opinión acerca de si los estudiantes se sienten protegidos por la ley es muy favorable con excepción de la percepción de las personas trans (20 %). Ante la interrogante de si la universidad cuenta con políticas, programas que favorezcan la inclusión educativa, la respuesta positiva de las mujeres fue del 88 %, mientras que la de los hombres fue de 78 %. Las personas con otras identidades de género: 60 %.

Perciben que se brinda información que contribuye a la inclusión educativa universitaria, las mujeres en un 86 %, los hombres en un 76 % y las personas trans en un 60 %. La existencia de apoyo psicológico a quien lo necesita lo aprecia el 82 % del total de mujeres estudiantes, el 73 % de los varones y el 0 % de las personas con otras identidades de género.

El enfoque integral, no reduccionista de inclusión educativa lo demuestra el 68 % de los estudiantes varones, el 63 % de las mujeres y el 80 % de las personas LGBTI.

La participación docente según identidades de género en programas de formación doctoral no expresa marcadas diferencias (51 % para ambos géneros). Del mismo modo sucede en cuanto a los proyectos de investigación (44 % aproximadamente para cada género). En relación con la participación en los proyectos de vinculación la diferencia es de aproximadamente dos puntos de diferencia a favor de los hombres.

Respecto a la ocupación de cargos directivos por docentes, el análisis de las respuestas arroja lo siguiente: hombres: 48%, mujeres: 39%, LGBTI: 0%



La participación de los docentes varones como miembros de los programas académicos de posgrado es del 33 %, mientras que la de las mujeres supera el 37 %.

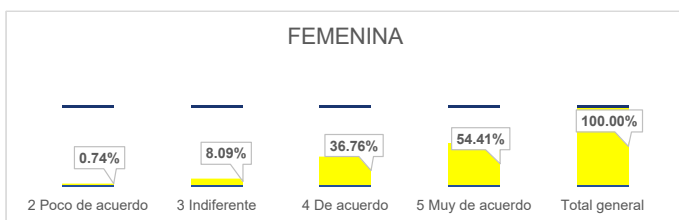
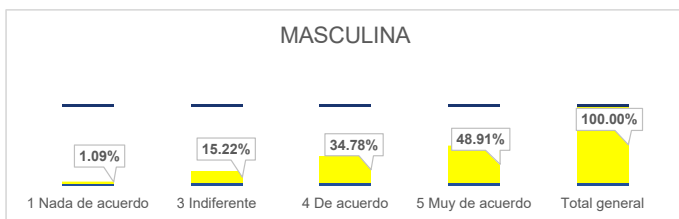
En cuanto a la publicación de libros y artículos científicos, las mujeres docentes lo logran en un 60 %, la de los hombres está en un 58 %.

La percepción de los hombres docentes sobre su influencia en las decisiones universitarias es de 35 %, la de las mujeres en 38 %.

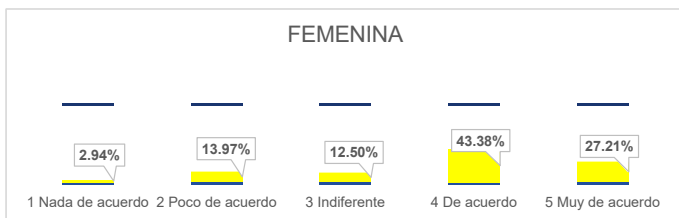
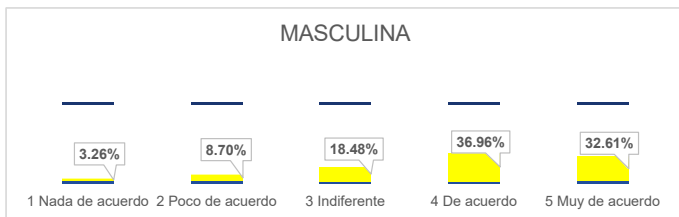
La integración de asociaciones docentes u otras agrupaciones del gremio universitario en el caso de los hombres docentes es de 57 %, la de las mujeres de 56%

El indicador tipo de vínculo humano que se desarrolla en las relaciones de docentes con grupos sociales diversos expresa valores muy favorables, con pequeñas diferencias a favor de las mujeres en algunos de ellos.

Respecto a la evaluación laboral las mujeres docentes expresan ser mejor evaluadas:



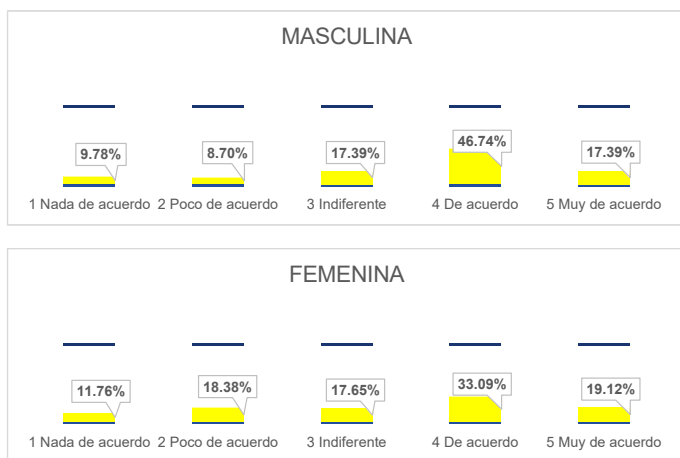
La percepción de los y las docentes acerca de cómo los directivos(as) facilitan su inclusión educativa no ofrece significativas diferencias:



Los docentes varones tienen una percepción acerca de las relaciones entre colegas 6 puntos por delante de las mujeres, en ambos casos por encima del 70 %.

En cuanto al indicador mecanismos institucionales para la inclusión, los porcentajes que expresan el reconocimiento de estos por parte de los docentes son altos y muy parejos, con excepción del tema de la información que se ofrece donde las docentes mujeres son más críticas.

Las mujeres docentes universitarias demandan más que los docentes varones de apoyo psicológico:



Aproximadamente un 76 % de las mujeres docentes y un 72 % de los varones tienen una idea correcta del enfoque de inclusión educativa que deben asumir las universidades.

Todavía existe un menor porcentaje de docentes, sobre todo hombres (15%), que considera que toda forma de identidad de género u orientación sexual que no

se corresponda con la tradicional significa enfermedad o desviación de conductas.

A continuación, por su relevancia, se ofrecen algunos resultados específicos que arrojó el análisis de las respuestas al cuestionario de las estudiantes de la Universidad Estatal Península de Santa Elena:

Indicador: Acceso a la universidad

Pregunta 1: ¿El sistema de acceso a la universidad garantiza mi ingreso en igualdad de condiciones?

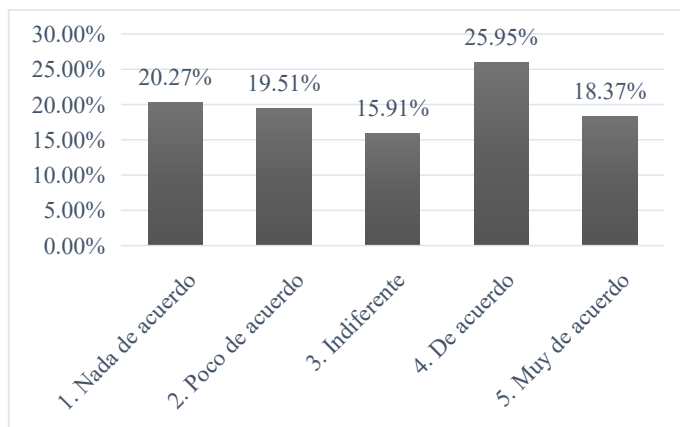
Tabla 1. Frecuencia al acceso de la universidad

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
1. Nada de acuerdo	107	20,27 %
2. Poco de acuerdo	103	19,51 %
3. Indiferente	84	15,91 %
4. De acuerdo	137	25,95 %
5. Muy de acuerdo	97	18,37 %
Total	528	100,00 %

Fuente: Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

Elaborado por: El equipo de investigación del proyecto de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

Figura 1. Acceso a la Universidad.



Fuente: Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

Elaborado por: El equipo de investigación del proyecto de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

De acuerdo con, los resultados obtenidos en la tabla 1, el 18,37 % y el 25,95 % de las mujeres estudiantes de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, están muy de acuerdo y de acuerdo en que la universidad garantiza el acceso a la educación superior de tercer nivel con igualdad de condiciones, mientras que el 20,27 % y el 19,51 % no lo están, quedando un 15,91 % indiferente, es decir, que no está interesado en la cuestión mencionada anteriormente.

Indicador: Permanencia

Pregunta 2: ¿En el tiempo que llevo estudiando en la universidad, se han retirado estudiantes de mi paralelo?

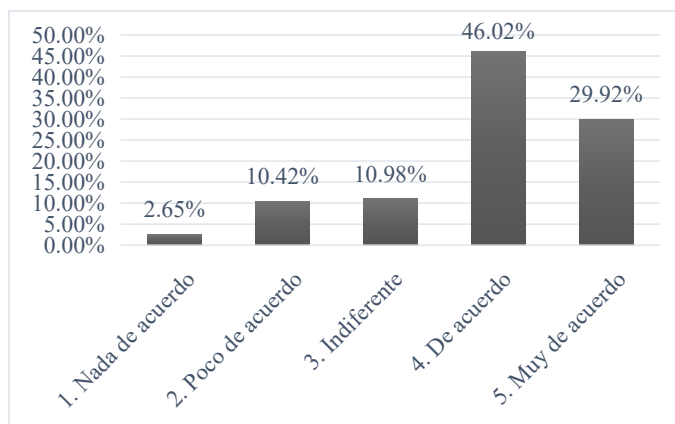
Tabla 2. Frecuencia de deserción de estudiantes.

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
1. Nada de acuerdo	14	2,65 %
2. Poco de acuerdo	55	10,42 %
3. Indiferente	58	10,98 %
4. De acuerdo	243	46,02 %
5. Muy de acuerdo	158	29,92 %
Total	528	100,00 %

Fuente. *Proyecto de investigación de Desarrollo de Capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Elaborado por: *El equipo de investigación del proyecto de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Figura 2. Deserción de estudiantes



Fuente: Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

Elaborado por: El equipo de investigación del proyecto de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

En referencia a los resultados representados en la tabla 2, se demuestra que el 29,92 % y el 46, 02 % de las mujeres estudiantes universitarias están muy de acuerdo y de acuerdo con que durante la etapa que han cursado en los estudios superiores algunas jóvenes han tenido que desertar por varios motivos. En cambio, 2, 65 % está en total desacuerdo con esta mala praxis educativa que perjudica principalmente el desarrollo de las capacidades de la mujer y el poder evolucionar económica y profesionalmente en la sociedad.

Pregunta 3: ¿Mi responsabilidad con la familia no afecta el cumplimiento de mis deberes estudiantiles?

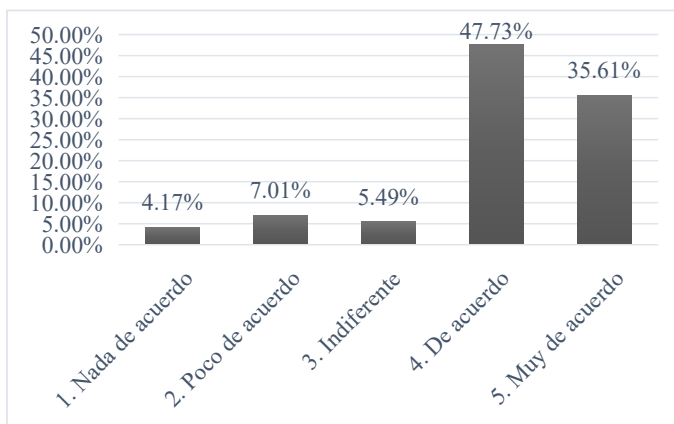
Tabla 3. Responsabilidad estudiantil

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
1. Nada de acuerdo	22	4,17 %
2. Poco de acuerdo	37	7,01 %
3. Indiferente	29	5,49 %
4. De acuerdo	252	47,73 %
5. Muy de acuerdo	188	35,61 %
Total	528	100,00 %

Fuente. *Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Elaborado por. *El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Figura 3. Responsabilidad estudiantil



Fuente. Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

Elaborado por. El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

La tabla 3, muestra que el 35, 61 % de las mujeres encuestadas manifiesta estar muy de acuerdo y el 47,73 % están de acuerdo con que las responsabilidades cotidianas del hogar no son un impedimento en el cumplimiento de los deberes estudiantiles; por el contrario, el 4,17 % está en desacuerdo con esta pregunta, puesto que para ellas se les complica llevar a la par ambas funciones.

Pregunta 4: ¿Mi permanencia en la universidad se ha visto influida por factores socioeconómicos, políticos o de otra índole?

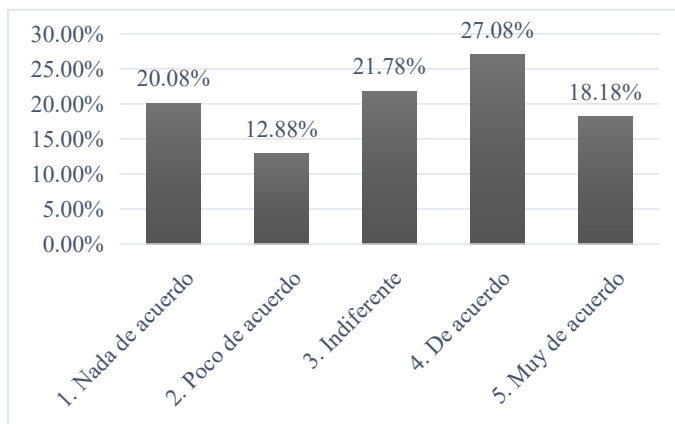
Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
1. Nada de acuerdo	106	20,08 %
2. Poco de acuerdo	68	12,88 %
3. Indiferente	115	21,78 %
4. De acuerdo	143	27,08 %
5. Muy de acuerdo	96	18,18 %
Total	528	100,00 %

Tabla 4. Frecuencia de permanencia estudiantil

Fuente. *Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Elaborado por. *El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Figura 4. Permanencia estudiantil



Fuente. Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

Elaborado por. El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

Se observa en la tabla 4, que el 18,18 % y el 27,08 % están muy de acuerdo y de acuerdo con el tema referente a que su permanencia en la universidad en muchas ocasiones se ha visto influido por diversos factores socioeconómicos, políticos o de otras índoles; no obstante, 12,88 % opinan que están poco de acuerdo, por lo que resulta evidente que muchas estudiantes universitarias han presentado algún inconveniente que ha perjudicado su proceso de educación superior.

Indicador: Participación

Pregunta 5: ¿Realizo actividades de ayudantía académica o de otro tipo en la universidad?

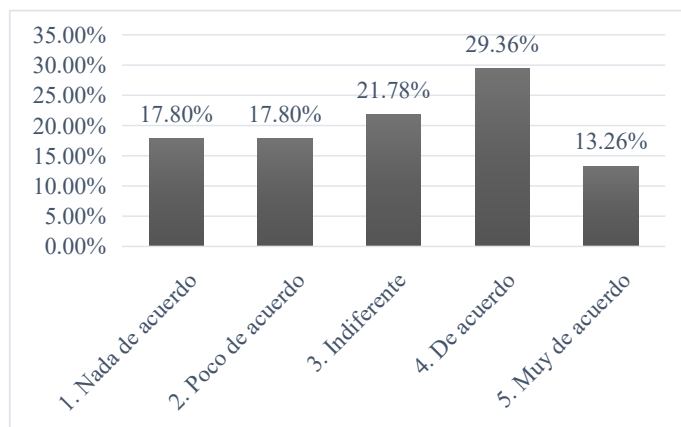
Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
1. Nada de acuerdo	94	17,80%
2. Poco de acuerdo	94	17,80%
3. Indiferente	115	21,78%
4. De acuerdo	155	29,36%
5. Muy de acuerdo	70	13,26%
Total	528	100,00%

Tabla 5. Frecuencia de actividades de ayudantía académica.

Fuente. *Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Elaborado por. *El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Figura 5. Actividades de ayudantía académica



Fuente. Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

Elaborado por. El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

El 13,26 % y el 29,36 % de las estudiantes encuestadas afirman estar muy de acuerdo y de acuerdo con la idea de que realizan actividades académicas en las instalaciones universitarias; sin embargo, el 17,80 % hace referencia a estar nada y poco de acuerdo, lo que suma aproximadamente un 35 % del total, a lo que se le debe añadir el 21,78 % de indiferencia mostrado.

Pregunta 6: ¿Formo parte de grupos o proyectos de investigación en la universidad?

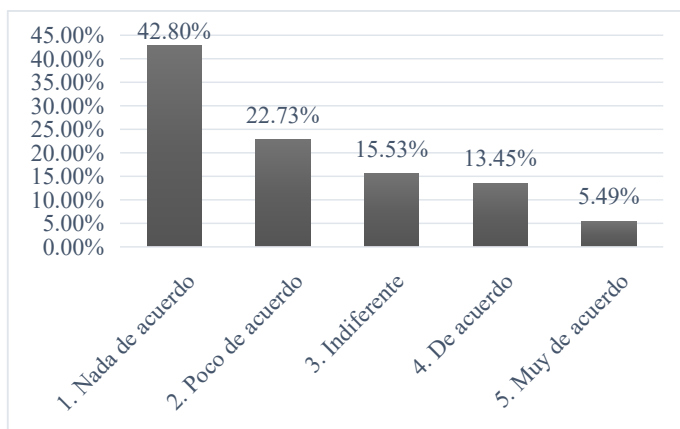
Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
1. Nada de acuerdo	226	42,80%
2. Poco de acuerdo	120	22,73%
3. Indiferente	82	15,53%
4. De acuerdo	71	13,45%
5. Muy de acuerdo	29	5,49%
Total	528	100,00%

Tabla 6. Frecuencia del estudiante forma parte de un proyecto de investigación

Fuente. *Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Elaborado por. *El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Figura 6. El estudiante forma parte de un proyecto de investigación



Fuente. Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

Elaborado por. El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

De las estudiantes encuestadas, se obtuvo como resultado que el 42,80 % y el 22,73 % está nada de acuerdo en que forman parte de un proyecto de investigación en la universidad; en cambio el 5,49 % y el 13,45 % están muy de acuerdo y de acuerdo, por ende, los datos dan cuenta de la insuficiente incorporación de las estudiantes de la UPSE a la labor de investigación, dato que se contrapone a las respuestas ofrecidas por las mujeres estudiantes del resto de las universidades.

Pregunta 7: ¿Participo en la formulación y desarrollo de proyectos de vinculación en la universidad?

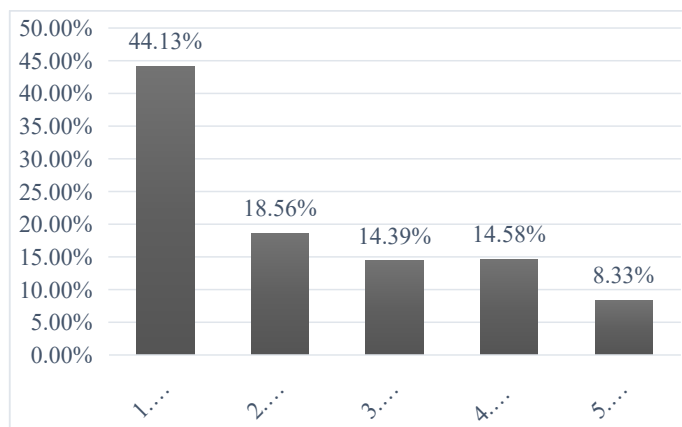
Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
1. Nada de acuerdo	233	44,13 %
2. Poco de acuerdo	98	18,56 %
3. Indiferente	76	14,39 %
4. De acuerdo	77	14,58 %
5. Muy de acuerdo	44	8,33 %
Total	528	100,00 %

Tabla 7. Frecuencia de Participación en la formulación y desarrollo de proyectos.

Fuente. *Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Elaborado por. *El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Figura 7. Participación en la formulación y desarrollo de proyectos



Fuente. *Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Elaborado por. *El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Luego, de los resultados obtenidos se pudo evidenciar que el 44,13% está nada de acuerdo y el 18,56 poco de acuerdo en que participan en los proyectos de vinculación, en tanto que, el 8,33 % está muy de acuerdo en que contribuyen con sus conocimientos a los procesos de vinculación con la sociedad o promover la inclusión educativa de los estudiantes universitarios.

Pregunta 8: ¿He participado como representante de mis compañeros(as) en actividades universitarias?

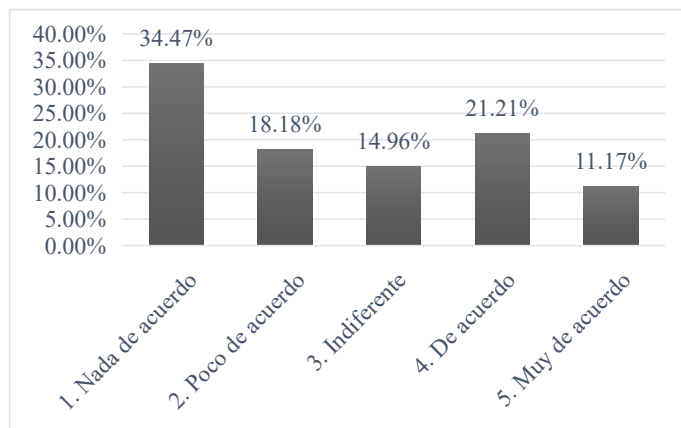
Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
1. Nada de acuerdo	182	34,47 %
2. Poco de acuerdo	96	18,18 %
3. Indiferente	79	14,96 %
4. De acuerdo	112	21,21 %
5. Muy de acuerdo	59	11,17 %
Total	528	100,00 %

Tabla 8. Frecuencia de representación en actividades universitarias

Fuente. *Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Elaborado por. *El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Figura 8. Representación en actividades universitarias



Fuente. *Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Elaborado por. *El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Con respecto a los datos obtenidos el 34,47 % de mujeres encuestadas plantea estar nada de acuerdo en que participan en actividades universitarias en las que tengan que representar a sus compañeros, y el 18,18 expresan que poco de acuerdo. En cambio, el 11,17 % está totalmente de acuerdo y el 21,21 de acuerdo en que sí desarrollan esas actividades.

Pregunta 9: ¿Mis opiniones influyen en la toma de decisiones universitarias?

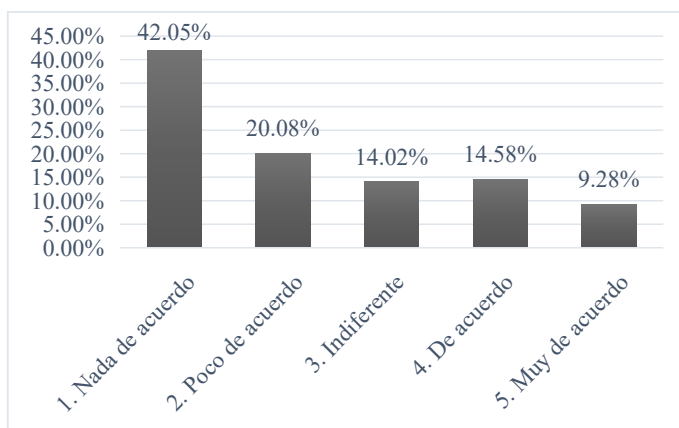
Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
1. Nada de acuerdo	222	42,05 %
2. Poco de acuerdo	106	20,08 %
3. Indiferente	74	14,02 %
4. De acuerdo	77	14,58 %
5. Muy de acuerdo	49	9,28 %
Total	528	100,00 %

Tabla 9. Frecuencia de opiniones influyen en toma de decisiones

Fuente. *Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Elaborado por. *El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Figura 9. Opiniones influyen en toma de decisiones



Fuente. Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

Elaborado por. El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

Según los datos obtenidos por medio de las encuestas realizadas a las estudiantes universitarias, se puede comprender que el 42,05 % está nada de acuerdo en que sus opiniones influyen en la toma de decisiones en la universidad, y el 20,08, poco de acuerdo. Esto significa que más del 60 % siente no ser tomado en cuenta.

Indicador: Vínculo humano que se establece en la comunidad universitaria

Pregunta 10: ¿Establezco buenos vínculos con personas de edades diferentes de la mía?

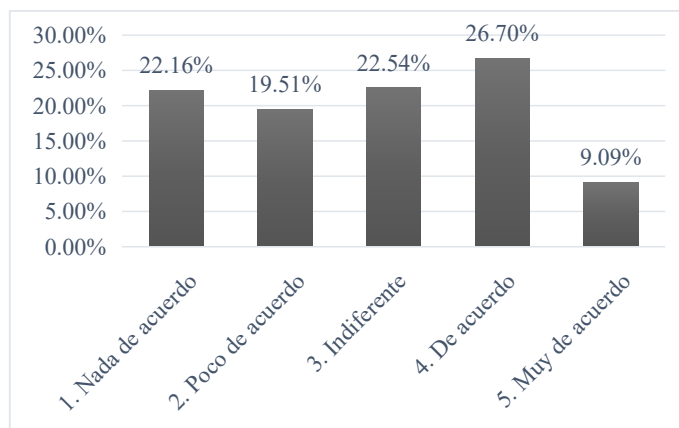
Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
1. Nada de acuerdo	117	22,16 %
2. Poco de acuerdo	103	19,51 %
3. Indiferente	119	22,54 %
4. De acuerdo	141	26,70 %
5. Muy de acuerdo	48	9,09 %
Total	528	100,00 %

Tabla 10. Frecuencia de vínculos entre estudiantes

Fuente. *Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Elaborado por. *El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Figura 10. Vínculos entre estudiantes



Fuente. *Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Elaborado por. *El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Según los datos obtenidos por las encuestas realizadas por el equipo técnico del proyecto de investigación, el 9,09 % y el 26,70 % están muy de acuerdo y de acuerdo en que establecen vínculos con personas de diferentes edades y practican los valores inclusivos en este plantel educativo universitario, lo que pone de manifiesto que la mayoría no desarrolla vínculos con personas de otros grupos etáreos.

Pregunta 11: ¿Establezco buenos vínculos con personas que pertenecen a grupos económicamente desfavorecidos?

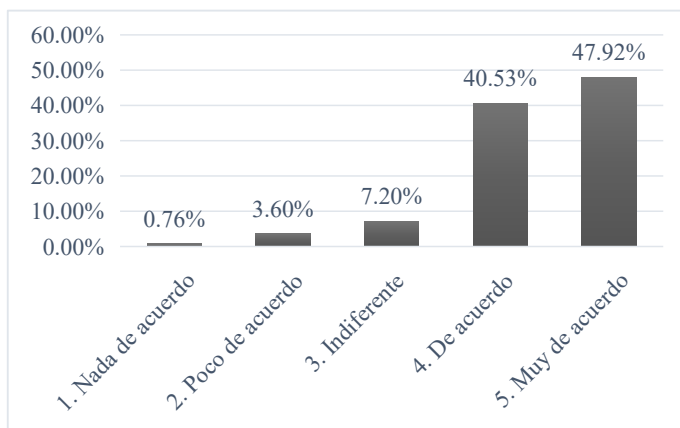
Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
1. Nada de acuerdo	4	0,76 %
2. Poco de acuerdo	19	3,60 %
3. Indiferente	38	7,20 %
4. De acuerdo	214	40,53 %
5. Muy de acuerdo	253	47,92 %
Total	528	100,00 %

Tabla 11. Frecuencia vínculos con grupos desfavorecidos económicamente.

Fuente. *Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Elaborado por. *El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Figura 11. Vínculos con grupos desfavorecidos económicamente



Fuente. *Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Elaborado por. *El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Con referencia a los datos estadísticos recolectados por el grupo técnico de trabajo investigativo, se pudo conocer que el 47, 92 % está muy de acuerdo y el 40,53 % de acuerdo con que establecen relaciones con personas que forman parte de grupos con algún tipo de dificultad económica; en cambio el 0,76 % está en desacuerdo, por tanto, piensa diferente de los demás encuestados.

Apropiación de la experiencia inclusiva

Pregunta 12: ¿Mis resultados académicos en la universidad oscilan entre muy buenos y excelentes?

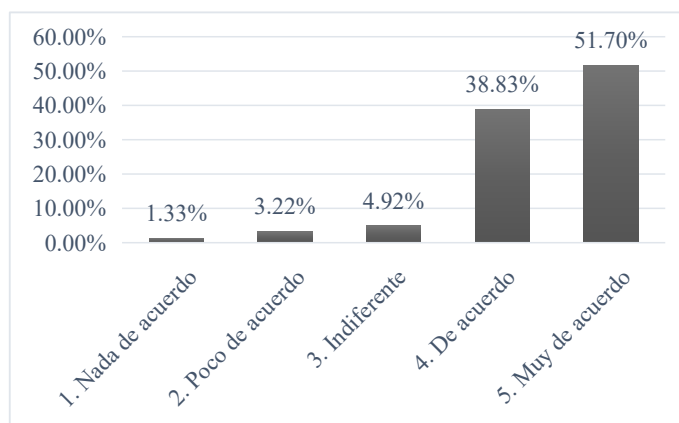
Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
1. Nada de acuerdo	7	1,33 %
2. Poco de acuerdo	17	3,22 %
3. Indiferente	26	4,92 %
4. De acuerdo	205	38,83 %
5. Muy de acuerdo	273	51,70 %
Total	528	100,00 %

Tabla 12. Frecuencia de mis resultados académicos

Fuente. Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

Elaborado por. El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

Figura 12. Mis resultados académicos



Fuente. Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

Elaborado por. El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

Se observa que el 51,70 % está muy de acuerdo y el 38,83 % de acuerdo con que sus resultados son buenos, lo que les permite optimizar su aprendizaje pre profesional.

Pregunta 13. ¿Incorporo lo nuevos saberes a mi experiencia, estos me han servido para mejorar la vida personal y estudiantil en particular?

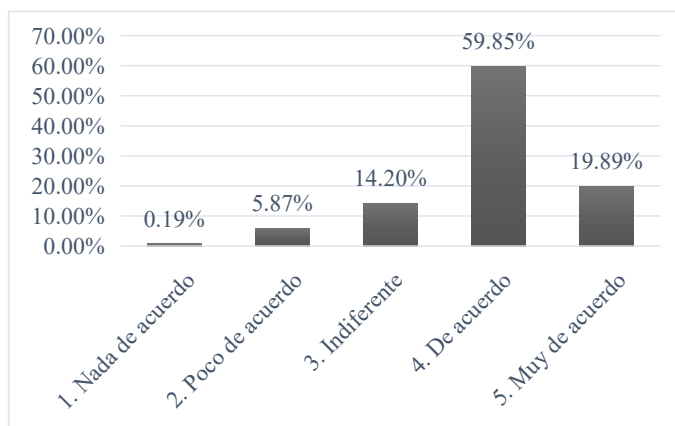
Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
1. Nada de acuerdo	1	0,19 %
2. Poco de acuerdo	31	5,87 %
3. Indiferente	75	14,20 %
4. De acuerdo	316	59,85 %
5. Muy de acuerdo	105	19,89 %
Total	528	100,00 %

Tabla 13. Frecuencia de incorporar nuevos conocimientos.

Fuente. *Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Elaborado por. *El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Figura 13. Incorporar nuevos conocimientos



Fuente. Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

Elaborado por. El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

El 19,89 y el 59, 85 % de las estudiantes mujeres encuestadas en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, opinan que incorporan los conocimientos a su vida, o sea, se aprecia una apropiación activa, lo que es muy importante para la inclusión educativa.

Indicador: Mecanismos institucionales para potenciar la inclusión educativa

Pregunta 14. ¿Las modalidades de evaluación están ajustadas a mis posibilidades?

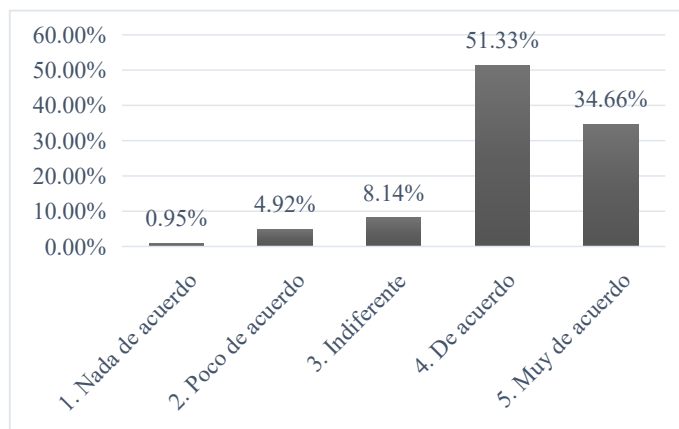
Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
1. Nada de acuerdo	5	0,95 %
2. Poco de acuerdo	26	4,92 %
3. Indiferente	43	8,14 %
4. De acuerdo	271	51,33 %
5. Muy de acuerdo	183	34,66 %
Total	528	100,00 %

Tabla 14. Frecuencia de modalidades de evaluación

Fuente. *Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Elaborado por. *El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Figura 14. Modalidades de evaluación



Fuente. *Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Elaborado por. *El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Según los datos que están representados en la tabla 14, el 34,66 % y el 51,33 % afirman estar muy de acuerdo y de acuerdo con que las modalidades de evaluación que se utilizan en la universidad son flexibles y les permiten avanzar en el cumplimiento de sus fines; sin embargo, el 0,95% y 4,92 expresan su desacuerdo al respecto.

Pregunta 15: ¿Existe flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

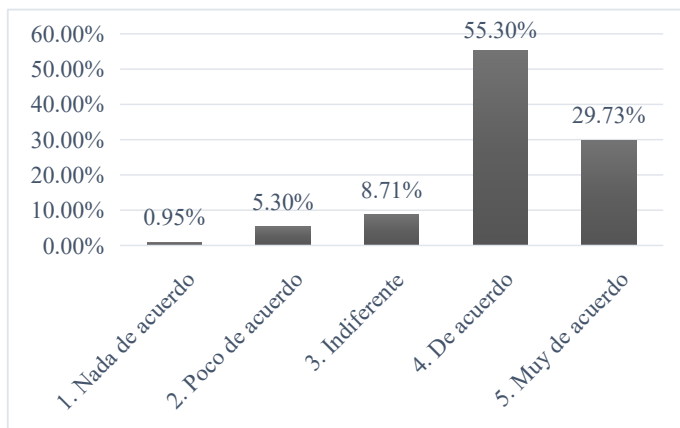
Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
1. Nada de acuerdo	5	0,95 %
2. Poco de acuerdo	28	5,30 %
3. Indiferente	46	8,71 %
4. De acuerdo	292	55,30 %
5. Muy de acuerdo	157	29,73 %
Total	528	100,00 %

Tabla 15. Flexibilidad en el proceso de enseñanza

Fuente. *Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Elaborado por. *El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Figura 15. Flexibilidad en el proceso de enseñanza



Fuente. Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

Elaborado por. El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

El 29,30 % y 55,30 % de mujeres estudiantes encuestadas están muy de acuerdo y de acuerdo con que en la UPSE existe flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje; en cambio, en el recuadro se puede visualizar que el 0,95 % no está nada de acuerdo y el 5,30 % está en desacuerdo.

Pregunta 16: ¿Existen espacios socioeducativos en la universidad donde se promueven cálidos vínculos humanos?

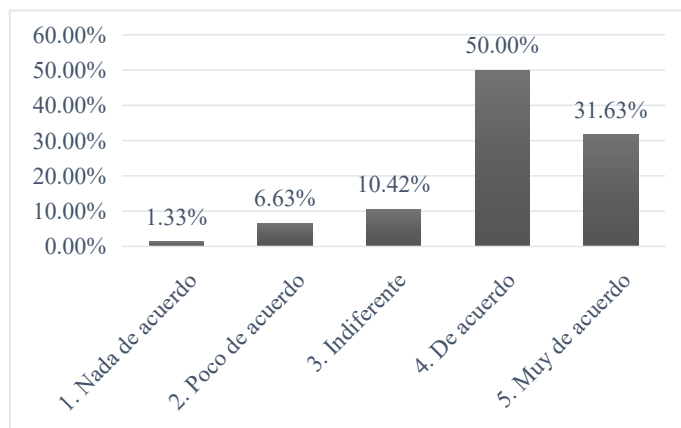
Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
1. Nada de acuerdo	7	1,33%
2. Poco de acuerdo	35	6,63%
3. Indiferente	55	10,42%
4. De acuerdo	264	50,00%
5. Muy de acuerdo	167	31,63%
Total	528	100,00%

Tabla 16. Frecuencia de espacios socioeducativos

Fuente. *Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Elaborado por. *El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Figura 16. Espacios socioeducativos



Fuente. Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

Elaborado por. El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

De acuerdo con los datos obtenidos, el 31,63 % y el 50,00 % de mujeres estudiantes universitarias afirman que están muy de acuerdo y de acuerdo en que existen espacios socioeducativos en esta institución que promueven cálidos vínculos humanos; sin embargo, el 1,33 % está nada de acuerdo.

Pregunta 17: ¿La universidad cuenta con mecanismos que permiten el acceso a becas de estudios?

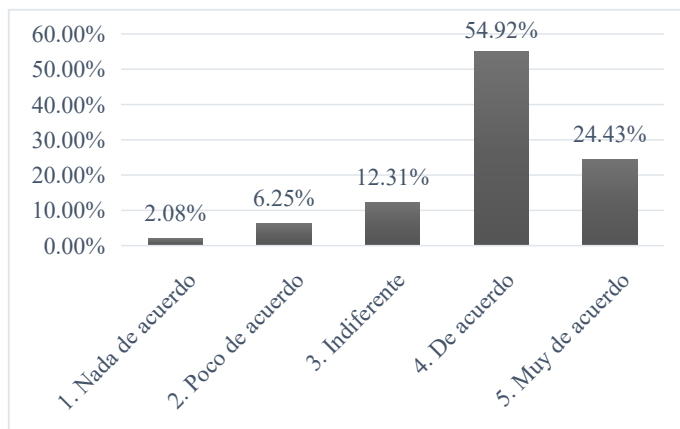
Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
1. Nada de acuerdo	11	2,08 %
2. Poco de acuerdo	33	6,25 %
3. Indiferente	65	12,31 %
4. De acuerdo	290	54,92 %
5. Muy de acuerdo	129	24,43 %
Total	528	100,00 %

Tabla 17. Mecanismo de acceso a becas.

Fuente. *Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Elaborado por. *El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Figura 17. Mecanismos de acceso a becas



Fuente. Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

Elaborado por. El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

Según la tabla 17, el 24,43 % y el 54,92 %, están muy de acuerdo y de acuerdo con que la universidad cuenta con mecanismos que permiten el acceso a las diversas opciones de becas estudiantiles; no obstante, el 2,08 % mencionan que están nada de acuerdo, puesto que no todas las estudiantes pueden acceder a un cupo de una beca estudiantil.

Pregunta 18: ¿Las leyes y reglamentos universitarios propician la inclusión educativa de estudiantes?

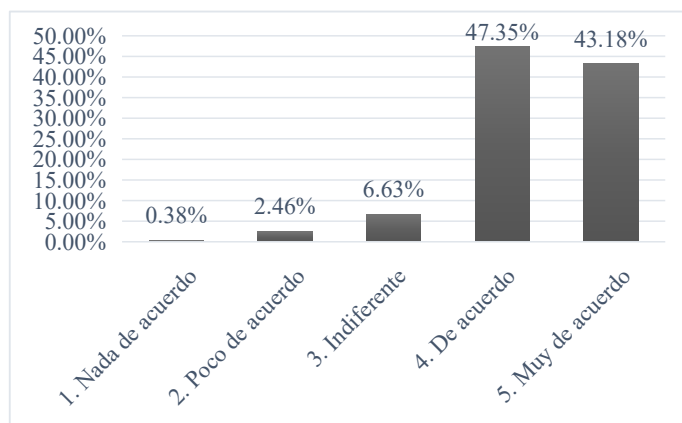
Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
1. Nada de acuerdo	2	0,38 %
2. Poco de acuerdo	13	2,46 %
3. Indiferente	35	6,63 %
4. De acuerdo	250	47,35 %
5. Muy de acuerdo	228	43,18 %
Total	528	100,00 %

Tabla 18. Leyes y reglamentos que propician la inclusión educativa

Fuente. *Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Elaborado por. *El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Figura 18. Leyes y reglamentos que propician la inclusión educativa



Fuente. *Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Elaborado por. *El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

De acuerdo con el análisis estadístico, por medio de la técnica de encuesta se pudo observar que el 43,18 % y el 47,35 % están muy de acuerdo y de acuerdo con que las leyes y reglamento, que son establecidos por la universidad, incentivan la inclusión educativa principalmente de las mujeres y les permite prepararse profesionalmente. Es importante mencionar que el 0,38 % no está de acuerdo con esta idea.

Pregunta 19: ¿La universidad cuenta con políticas, programas, protocolos que favorecen la inclusión educativa?

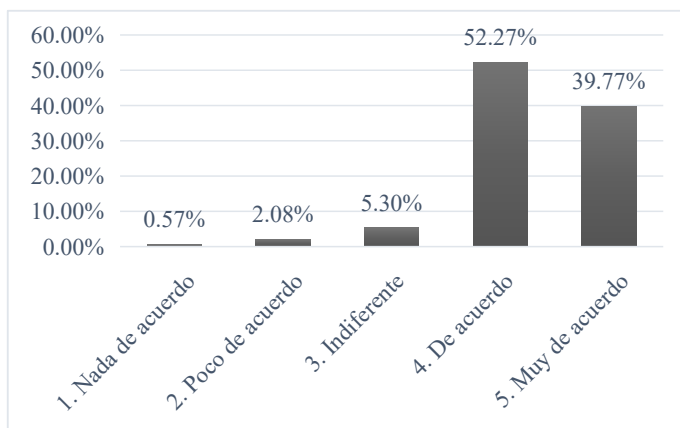
Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
1. Nada de acuerdo	3	0,57 %
2. Poco de acuerdo	11	2,08 %
3. Indiferente	28	5,30 %
4. De acuerdo	276	52,27 %
5. Muy de acuerdo	210	39,77 %
Total	528	100,00 %

Tabla 19. Políticas, programas, protocolos que favorecen a la inclusión educativa.

Fuente. *Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Elaborado por. *El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Figura 19. Políticas, programas, protocolos que favorecen la inclusión educativa



Fuente. Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

Elaborado por. El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

Según los datos obtenidos en la tabla 19, el 39,77 % y 52,27 % están muy de acuerdo y de acuerdo en que en la Universidad Estatal Península de Santa Elena existen programas, políticas y protocolos que favorecen la promoción de la inclusión educativa en las mujeres estudiantes de esta institución, y el 0,57 %, una pequeña parte de esta población opina lo contrario.

Pregunta 20. ¿En la universidad donde estudio se ofrece información que contribuye a la inclusión educativa?

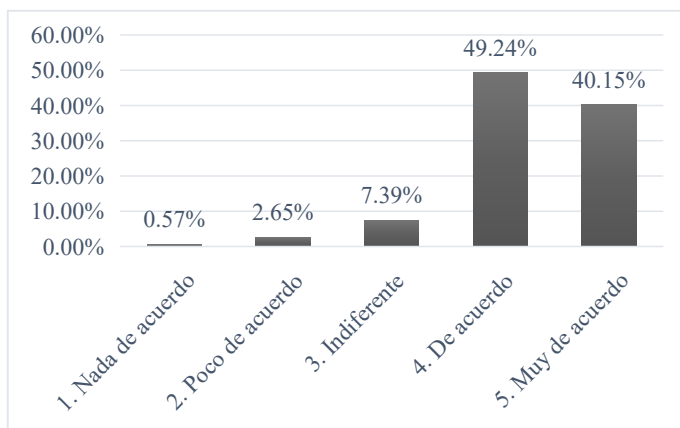
Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
1. Nada de acuerdo	3	0,57 %
2. Poco de acuerdo	14	2,65 %
3. Indiferente	39	7,39 %
4. De acuerdo	260	49,24 %
5. Muy de acuerdo	212	40,15 %
Total	528	100,00 %

Tabla 20. Frecuencia pertenecer a la información que contribuye a la inclusión educativa

Fuente. *Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Elaborado por. *El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.*

Figura 20. Información que contribuye a la inclusión educativa



Fuente. Proyecto de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

Elaborado por. El equipo de investigación de Desarrollo de capacidades de intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.

Conforme al análisis metodológico presentado en la tabla 20, el 40,15 % y 49,24 % de mujeres estudiantes universitarias opinan que están muy de acuerdo y de acuerdo con que en la Universidad UPSE se ofrece información pertinente y oportuna que contribuye a la inclusión educativa; sin embargo, el 0,57 % está nada de acuerdo.

Resumen analítico:

Los datos obtenidos expresan un significativo corrimiento de las representaciones colectivas de actores universitarios acerca del género en su enfoque más inclusivo.

Destacan entre los aspectos más positivos del referido cambio:

- Más del 60 % de los estudiantes y casi el 90 % de los docentes ha modificado sus creencias respecto al rol de proveedor económico del hombre como rasgo esencial de su masculinidad.
- Casi el 90 % de los docentes universitarios no cree en la idea de que los logros laborales de los hombres son los que más influyen en su autoestima y los hogareños y de crianza de los hijos en la autoestima femenina.
- Más de un 94 % de los docentes universitarios abandonaron el mito de que la virilidad y la fortaleza son rasgos esenciales de la masculinidad.
- Se aprecia en el discurso de docentes y estudiantes una cada vez mayor crítica al orden socialmente establecido caracterizado por relaciones patriarcales y asimétricas en términos de género.
- Alto porcentaje de docentes y estudiantes que manifiestan su respeto por los derechos de las personas con identidades de género no binarias y orientaciones sexuales no heteronormativas.
- Se reconoce por los sujetos que integraron la muestra del estudio que existen avances del enfoque de género en el acceso a la universidad,

permanencia, participación, tipo de vínculo humano que se desarrolla en el contexto educativo, apropiación social de la experiencia y los mecanismos institucionales para promover la inclusión educativa universitaria.

- Argentina muestra los avances más significativos sobre el tema en comparación con el resto de las universidades participantes en el proyecto, lo que es resultado, entre otros aspectos, de políticas públicas, con énfasis en las legislativas, que, aunque con obstáculos en su implementación, han logrado incidir en la transformación estructural y simbólica relacionada con el género, lo que constituye a su vez una inspiración para otros países.
- En un conjunto de indicadores de apropiación activa de la experiencia inclusiva los resultados de las mujeres estudiantes y docentes son superiores a los de los hombres.
- Existe una visión tanto de hombres como de mujeres de avance respecto al establecimiento de mecanismos para la inclusión educativa.

Como aspectos que podrían ser considerados limitaciones, los datos dan cuenta de:

- Se reconoce como legítimo por un alto por ciento de participantes en los talleres realizados, así como en las respuestas al cuestionario, el rol protagónico de la mujer en el cumplimiento de los deberes hogareños y la crianza de los hijos.
- Un 15 % de la muestra considera que las decisiones de los hombres deben ser aceptadas y cumplidas por los miembros de las familias.

- Todavía un 39 % de estudiantes y un 13 % de docentes deposita en los hombres la principal responsabilidad del sustento económico de la familia.
- Aunque no mayoritaria, pero sí incidente, una parte del estudiantado y del claustro considera que la masculinidad es la forma genérica más valorada.
- Casi el 30 % de los estudiantes y el 11 % de los docentes afirma creer en la idea de que las identidades de género no binarias y las orientaciones sexuales no heteronormativas constituyen enfermedades o desviaciones de conducta.
- La problemática de la violencia continúa siendo un tema silenciado. Sin embargo, el 75 % de las personas trans participantes en la investigación le dio voz.
- Las condiciones sociales extrauniversitarias y dentro de la Universidad son percibidas por las personas LGBTI estudiantes como amenazas a su permanencia en la universidad.
- La participación de los estudiantes varones en la investigación científica, ayudantías y tareas de liderazgo es mayor que el de las mujeres; sin embargo, estas perciben que inciden más en las decisiones universitarias.
- Respecto al indicador tipo de vínculo humano que se desarrolla en el proceso educativo, las personas trans son quienes sostienen el porcentaje más elevado.
- La apropiación de resultados académicos de los estudiantes varones es inferior a la de las mujeres.

- Las personas trans y los estudiantes varones tienen indicadores inferiores en relación con el cumplimiento de sus expectativas acerca del rol facilitador de aprendizaje del docente y la puesta en práctica de metodologías educativas amigables.
- Las mujeres tienen una visión más crítica que los varones respecto al papel de la información como facilitadora de la inclusión educativa.
- Aunque rebasa el 75 % la visión correcta sobre inclusión educativa de hombres y mujeres, todavía en el resto existe una concepción de inclusión educativa limitada a la educación especial, los grupos vulnerables, o sea, de asistencialismo y estigmatización, que presupone un fuerte trabajo de sensibilización, capacitación y formación.

En la investigación realizada con las estudiantes mujeres de la Universidad Estatal Península Santa Elena, sobre la inclusión educativa a la educación superior, se pudo reafirmar la idea de algunos autores respecto a que el acceso en mayor proporción de las mujeres a la universidad no es sinónimo de su equitativa incorporación y apropiación del derecho a la inclusión.

Sin embargo, otros como Espinoza (2020) sostienen «que la tasa de ingreso de alumnas del sexo femenino a las universidades, en los últimos años presentó un gran incremento, que ha impulsado el desarrollo socioeconómico y principalmente el empoderamiento femenil».

A modo de cierre de este capítulo, hay que señalar que estos resultados fueron producto de trabajo de investigación cara a cara entre investigadores (aproximadamente 40) de cinco universidades latinoamericanas de tres países, como parte del cual se sostuvieron 20 talleres de reflexión aplicados desde la metodología participativa, lo que significa que fueron espacios que facilitaron comprender, interpretar el discurso de las personas participantes, a diferencia de otros resultados que al decir de Virginia Guarinos, Francisco J Caros y Sergio Cobos Durán (2018):

es cierto que los términos de desigualdad continúan siendo muchos en el ámbito universitario, como demuestran las más recientes investigaciones, donde se evidencia que el New Public Management que se está poniendo en práctica en múltiples países europeos en el ámbito universitario, transversalidad y diversidad configuran de forma conjunta las políticas de igualdad en las universidades, pero se apoyan en métricas de éxito cuantitativas, que rara vez encuentran un análisis en profundidad de lo cualitativo y del ejercicio de la práctica igualitaria.

La investigación confirma lo que otras han planteado respecto a que,

son pocos los cambios estructurales y las políticas de las instituciones universitarias para resolver la desigualdad, muchas de sus acciones han quedado solo en discursos y en cambios administrativos y de gestión. La introducción de la perspectiva de género en los espacios universitarios no debería

ser solo discursiva, sino tener efectos y evidencias en todos los planos de la cultura institucional. Ana María Hernández López, José Manuel Luna Nemecio, Karina X Atayde Manríquez (2022, p.10).

Un tema sugerente, a discutir a partir de los resultados de esta investigación, es el referido al discurso sobre la violencia. En este sentido los datos presentan dos posiciones aparentemente contradictorias. Por un lado, en los talleres los participantes reconocen la existencia de violencia en las universidades en sus diferentes formas y conectan el tema con la violencia estructural y simbólica que se produce y reproduce a nivel macro-social, y en menor medida con los estilos autoritaristas que prevalecen en el hogar no solo puestos en práctica por los hombres. Sin embargo, se habló poco de la violencia en espacios específicos universitarios, lo que hace pensar que continúa siendo tema invisibilizado. Peor queda expresado este asunto en las respuestas a los cuestionarios donde es ínfimo el reconocimiento a la existencia de violencia en las instituciones de educación superior, con excepción del discurso crítico en este sentido de las personas con identidades de género no binarias que participaron en el estudio. El primero tiene que ver con la diferencia entre la solución individual y la Este hallazgo nos hace coincidir en el llamado de atención de Isabel Cristina Jaramillo Sierra y Lina Fernanda Buchely (2022) cuando se refieren a

la desconfianza en las sanciones individuales de los agresores y reflexionan sobre la importancia de

transformar el currículo explícito y el oculto de las universidades a través de ejercicios como los de la educación sobre estereotipos (Universidad de Concepción), el rastreo de las mujeres en las conferencias y cursos (Universidad de Buenos Aires) o la puesta en evidencia de actitudes sexistas de profesores y alumnos (Universidad de los Andes).

La investigación realizada ha permitido constatar un conjunto de aspectos que en el orden teórico y práctico evidencian avances en la atención desde las universidades a las problemáticas de género y con Eli Gómez Alcorta (2021), afirmar que:

el desafío dentro de las universidades sigue siendo dar la disputa por construir saberes y prácticas feministas, populares y con anclaje territorial que permitan desarmar la epistemología androcéntrica, colonial y patriarcal, y que permitan transversalizar la perspectiva de género en todos los estamentos. Objetivos estratégicos que solo resultarán posibles mediante la creación de espacios de participación y escucha, donde la multiplicidad de voces y territorios puedan habitar. (p. 7).

El estudio ha puesto de relieve problemáticas de género que deben ser atendidas por las universidades tanto hacia dentro como hacia fuera del campus, sin embargo, al menos de acuerdo con el discurso de la muestra participante, los datos obtenidos se distancian de la situación catastrófica que presentan algunos

autores, lo que seguramente tiene que ver con el alcance poblacional mucho mayor de los mismos, por ejemplo, la Unesco (2021) afirma que,

las desigualdades son profundas y los «techos de cristal» son altos. En muchos países, las mujeres están infrarrepresentadas en los niveles superiores del cuerpo docente y en los órganos de decisión de la enseñanza superior y las diferencias salariales persisten. Están sumamente infrarrepresentadas en las áreas de estudio STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), que son precisamente campos en los que las oportunidades de trabajo se encuentran en aumento. La elevada proporción de mujeres en la enseñanza superior tampoco se traduce en una mayor presencia en la investigación. Las diferencias de género en las tasas de publicación académica se mantienen y son más marcadas en las revistas de alto nivel. Durante la primera oleada de confinamientos debido a la COVID-19, aunque la presentación de trabajos académicos para su publicación aumentó, este crecimiento fue mucho más lento para las investigadoras, y fue especialmente notorio entre las cohortes más jóvenes de mujeres académicas. (p. 7)

Las personas trans constituyen el grupo más afectado por la exclusión educativa universitaria. Los hallazgos obtenidos así lo confirman. En tal sentido se sostiene el argumento de Noelia de la Reta y Patricia Chantefort (2018), cuando expresan que,

El Estado debe implementar acciones positivas para que el acceso a un derecho, en este caso el de la educación, no sea meramente formal o declarativo. El colectivo «trans» se encuentra en desigualdad de condiciones históricas, por lo cual requiere políticas específicas y especializadas y que además se atienda esta problemática desde una mirada especializada. Una de las dificultades mayores tiene que ver con el acceso al derecho del trabajo, vinculado el mismo con la formación y el derecho a la educación. (p. 35-36)

Bibliografía

- Colectivo de autores. (2022). Proyecto Intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa universitaria. Matriz de clasificación UPSE, p. 35-36.
- Colectivo de autores. (2022). Proyecto Intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa universitaria. Matriz de clasificación UNL-UTM, p. 30-31.
- Colectivo de autores. (2022). Proyecto Intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa universitaria. Matriz de clasificación UNAJ, p. 24-25.
- Colectivo de autores. (2022). Proyecto Intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa universitaria. Matriz de clasificación UNAJ, p. 26-27.

- Colectivo de autores. (2022). Proyecto Intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa universitaria. Matriz de clasificación UPSE, p. 40-41.
- Hernández López, Ana María; Luna Nemecio, José Manuel, Atayde Manríquez, Karina X. (2022). Cultura de género en las universidades en el marco de la socioinformación y el desarrollo social sostenible, p. 10. En: file:///C:/Users/RYZEN%203/Downloads/Cultura_de_Genero_en_las_Universidades_en_el_marco.pdf
- Espinoza Castro, J. F., Hernández Lalinde, J., & Mariño Castro, L. M. (16 de febrero de 2020). Estrategia de permanencia universitaria. *Universidad Simón Bolívar*. Obtenido de https://www.revistaavft.com/images/revistas/2020/avft_1_2020/16_estrategias.pdf
- Guarinos, Virginia, Caros, Francisco J. y Cobos Durán, Sergio (2018). La igualdad de género en los estudios de grado en comunicación: La transversalidad imaginaria. *Revista Prisma Social* (22). En: <https://core.ac.uk/download/pdf/322845064.pdf>
- Jaramillo Sierra, Isabel Cristina y Buchely, Lina Fernanda (2022). Perspectivas de género en la educación superior. Una mirada latinoamericana. Editorial Universidad Icesi. En: https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/87025/1/buchely_perspectivas_genero_2020.pdf
- Gómez Alcorta, Eli. (2021). RUGE el género en las universidades (compilado por Ana Laura Martín). En: <https://utn.edu.ar/images/Secretarias/SAE/>

RUGE/RUGE-libro-digital_El-gnero-en-las-Uni-
versidades.pdf.

Unesco. (2021). Mujeres en la educación superior. ¿La
ventaja femenina ha puesto fin a las desigualda-
des de género? IESALC, p. 7. En: https://www.iesalc.Unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educacio%CC%81n-supe-rior_12-03-21.pdf

De la Reta, Noelia y Chantefort, Patricia. (2018).
Ingreso y permanencia de las personas trans en la
universidad. En: *Los enfoques de género en las uni-
versidades*. Compilación de Patricia Rojo y Violeta
Jordón, p. 35-36. En: Libro-AUGM-2018-5.pdf

Capítulo 11

LOS CONTEXTOS FAMILIAR Y COMUNITARIO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

¿INTERPELADOS CRÍTICAMENTE POR DOCENTES Y ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS?

Autores:

Ramón Rivero Pino

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA. ECUADOR

María Fernanda Reyes Malavé

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA

Stefanie Tamara Roca Vera

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA

Odalís Esmirna Gómez Velastegui

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA

Esthela Marina Padilla Buele

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

Introducción

El presente capítulo aborda dos temas insuficientemente tratados en los estudios sobre inclusión educativa universitaria. El primero, el contexto familiar. Por una parte, pareciera que el contexto familiar deja de ser significativo cuando los estudiantes ingresan a cursar sus estudios superiores y, por otra parte, porque se presupone que para los docentes y trabajadores no docentes, «los problemas de la casa hay que dejarlos en la casa, olvidarse de ellos y concentrarse de lleno en las tareas profesionales». Quienes piensan así cometen, a juicio de los autores, un grave error, porque las relaciones familiares son fundantes en el desarrollo

de la personalidad, y porque las familias son los espacios que históricamente más contención emocional y seguridad básica han ofrecido a sus miembros, lo que indica que, sea cual sea la etapa del ciclo vital de la persona o de la propia familia, sus niveles de ayuda son importantes también para la inclusión educativa en las universidades.

En la anterior idea se sostuvo uno de los problemas al que pretendió dar respuesta el informe final de investigación correspondiente al proyecto de investigación «Desarrollo de capacidades en intervención profesional, comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa universitaria»: ¿cuáles son las características del contexto familiar de los docentes y estudiantes de las universidades que forman parte de la presente indagación?, ¿esas características facilitan u obstaculizan la inclusión educativa? A tales efectos fueron encuestados 229 docentes, pertenecientes a las universidades Nacional Arturo Jauretche, de Argentina, Autónoma de Ciudad Juárez, de México, Nacional de Loja, Técnica de Manabí y Estatal Península de Santa Elena, de Ecuador. También se expone aquí una parte de los resultados de las respuestas que ofrecieron a los cuestionarios los estudiantes, en este caso se seleccionó a los de la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

El otro tema es el referido a cómo aprecian los actores universitarios de las instituciones donde se desarrolló la investigación, el entorno comunitario de sus casas de altos estudios y la relación entre ambos elementos. Aquí interesa, por un lado, describir las

condiciones de las localidades en que residen los estudiantes y docentes universitarios y, por el otro, constatar en qué sentido se comprende lo comunitario como mediación de la inclusión educativa.

La inclusión como concepto se refiere a toda forma de incluir social, política y económicamente a las personas dentro de un grupo social con la finalidad de tener igualdad de oportunidades y posibilidades, donde se respeten las habilidades y capacidades de cada sujeto independientemente de su orientación sexual, estrato social, económico, estudios y religión.

La inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que «la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad», a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades. (Unesco, 2015)

Razón por la cual, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007) determina que:

el objetivo de la inclusión radica en enfrentar la exclusión y segmentación social, por lo que una de sus principales funciones es el acceso a escuelas plurales, que son primordiales para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas, con la finalidad de alcanzar prácticas inclusivas en todo el sistema educativo, desde la Educación Inicial o Infantil hasta la Educación Superior, y en los

entornos donde se desarrollan los niños, adolescentes y jóvenes.

Por lo tanto, la aplicación de temas inclusivos en las instituciones educativas es fundamental, ya que permite optar por nuevas estrategias para dar respuesta a la variedad de alumnos que dentro del proceso educativo se encuentran en constantes cambios por temas relacionados con culturas, costumbres, religión, estereotipos y estratos sociales.

La inclusión educativa se refiere a cómo aprender a vivir con y desde la diferencia, donde se involucra no solo a los estudiantes, sino también a los profesionales que son parte de la formación académica en las universidades y tienen la responsabilidad de ejecutar y desarrollar procesos inclusivos sin discriminación alguna.

Por ello es indispensable que los profesionales adquieran formación especializada en el ámbito de educación inclusiva, lo cual permite que desarrollen habilidades, destrezas y obtengan conocimientos necesarios para llegar a cada uno de los estudiantes, muy independientemente de sus capacidades.

Es decir, que, en el marco de la educación inclusiva, es necesario establecer estrategias, acciones o políticas que orienten tanto la formación docente como las interpretaciones de las diferencias que existen en la diversidad de personas que optan por entrar o ingresan a las instituciones educativas. Cabe mencionar que en la mayoría de las políticas educativas ejecutadas en algunos países se trata de caracterizar diversos ámbitos, lo que ha significado, a partir de políticas

sociales y educacionales, una disposición para lograr acciones integradoras. De esta manera, las políticas educativas enfrentan la tarea de llevar a cabo una educación inclusiva a través de una serie de acciones multi e intersectoriales.

Es necesario entregar a la educación los medios adecuados para evitar aquellas desigualdades, rechazo y discriminación, para las personas que se encuentran en grado de vulnerabilidad dentro de la educación superior. Es decir, los sistemas educativos deberían redoblar los esfuerzos para equiparar las oportunidades de todos los alumnos y generar mejores condiciones de aprendizaje que ayuden a compensar sus necesidades.

Erazo et al. (2022), especifican que «una educación inclusiva es aquella que asume la diversidad, donde todos aprenden juntos bajo condiciones que les garantizan el desarrollo de las capacidades esenciales para su participación e integración social, requisito fundamental para evitar la discriminación en las personas» (p. 3).

La inclusión es vista como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los seres humanos a través de la justicia, la equidad, la igualdad y la participación, en cuyo proceso deben implicarse todos los institutos socializadores de la personalidad. Se debe reducir la exclusión a través la educación.

Las instituciones educativas han intentado implementar muchas estrategias para que los derechos de los estudiantes sean reconocidos, estas deben ser aplicadas tanto por las instituciones educativas, en las

cuales se promuevan procesos de aprendizajes para poder defender y proteger los derechos, como por otras instituciones o grupos cercanos al proceso de formación integral de cada ser humano.

Los sistemas pedagógicos deben hacer un análisis de sus políticas educativas, tomando en cuenta para ello las diferentes realidades políticas, culturales y sociales que existen en cada territorio, cuáles son las barreras actuales que enfrentan los estudiantes, que provocan que sean excluidos, y lo que deben ser unas buenas prácticas educativas. Solo así se podrá minimizar todos los procesos excluyentes que se dan, ya sea directa o indirectamente, en las realidades educativas de cada país. (Sánchez Teruel & Robles Bello, Redalyc, 2013)

Sin embargo, las familias no desempeñan en muchas ocasiones el rol protagónico que les corresponde en la educación de sus miembros y ello afecta negativamente la vida de estas personas más allá de los hogares. Como fue fundamentado en el capítulo de este libro dedicado al condicionamiento familiar de la inclusión educativa, hoy las familias experimentan un profundo cambio de sus estructuras y funciones y no siempre ellas son conscientes de lo que debieran hacer para contribuir a la adecuada socialización de sus integrantes.

En esto influye la falta de preparación para la vida en familias y, por tanto, el desconocimiento sobre todo de los adultos progenitores acerca de las necesidades básica que sienten las personas en cada una de las

etapas de su desarrollo, lo que se refleja en un conjunto de contradicciones generadoras de malestares y sufrimientos.

En la base de estas problemáticas también persisten dificultades en la implementación de las pautas de crianza familiar que no siempre se corresponden con las necesidades sentidas por quienes son sus destinatarios.

Los efectos negativos de estos procesos se dejan ver en el desenvolvimiento que tienen docentes y estudiantes universitarios en su cotidianeidad profesional y estudiantil.

Es necesario comenzar entendiendo el contexto de la inclusión del docente en el ámbito educativo y cómo su entorno familiar influye en este.

En la actualidad la comunidad universitaria requiere contratar de forma constante a profesionales con perfiles humanistas enfocados al desarrollo de habilidades cognitivas como pensamiento crítico, y que brinden a sus estudiantes una formación integral no solo basada en los conocimientos, sino también en valores. Estos factores que son altamente requeridos al momento de postular por un trabajo se fomentan en su mayor parte en el seno familiar del docente. La familia es la primera escuela o primera etapa formadora, todo lo que ocurre dentro de ella condiciona los procesos actitudinales de la persona. Un individuo formado desde la dimensión humana es fiel a sus valores, principios, sentimientos y, por consiguiente, en el futuro se proyecta como un ser de constante crecimiento, seguro de sí mismo, con una autoestima que le permitirá convivir en armonía

con las personas que lo rodean tanto en el ámbito profesional como personal.

Sin embargo, la realidad indica que las contradicciones familiares están presentes en familias cuyos miembros pueden tener mayor o menor nivel de instrucción, porque las problemáticas antes comentadas son eminentemente culturales, y las personas se apropián de ellas de manera acrítica a través de la socialización espontánea que tiene lugar en la vida cotidiana de cada escenario familiar.

Es por ello que los docentes no escapan a este tipo de situación y la presencia de estos aspectos laceran la productividad y creatividad profesional. Problemas como la violencia intrafamiliar, la sobrecarga de las mujeres con tareas hogareñas y la crianza de los hijos, las dificultades comunicativas, el irrespeto a los espacios de los diferentes miembros de las familias, la carencia de afectos y buenos tratos, entre otros aspectos, cuando se unen a problemas asociados a las condiciones económicas u otros factores de los que también depende la estabilidad de la vida familiar, pueden ocasionar severos daños a la integridad de cada persona e incidir en desajustes en la esfera laboral.

Si bien ambos escenarios deben complementarse en armonía para el crecimiento profesional del docente, no siempre sucede. En ambos espacios existen vicisitudes que abren brechas de desigualdad y que van encaminadas al incumplimiento de una verdadera inclusión educativa al docente; esto debido a múltiples casos de tipos de violencia, falta de paridad y abusos de poder que están concatenados al género, rol que se

cumple dentro de la familia y del perfil profesional que se desempeña en el campo laboral.

En el caso de los estudiantes sucede igual. Algunos, si no todos, afrontan situaciones complicadas en las diferentes etapas de su desarrollo. En el caso de los universitarios, se concreta en la mayoría de ellos el cambio de la adolescencia a la juventud, y en ese tránsito ocurren procesos que cuando no se tiene conciencia de ellos y no se controlan bien pueden tener impactos no deseados en la vida. Si a eso se le adiciona que muchas familias por desconocimiento la mayor parte de las veces no contribuye a superar estas dificultades, sucede que el estudiante puede desorientarse axiológicamente, se deprime o asuma posiciones violentas ante la frustración que le genera su condición.

Es por eso que, tanto las familias como los docentes y otros actores educacionales deben contar con la preparación necesaria para acompañar procesos de esta naturaleza en los hijos u otros miembros de las familias. Es por ello que cada universidad debía incorporar el componente de orientación familiar a su praxis, hacia dentro de la propia institución y hacia afuera, como parte de la labor de vinculación que le corresponde por mandato institucional.

La inclusión es un problema que ha venido trascendiendo dentro de las instituciones, por lo que se han generado muchas estrategias las cuales son planteadas por las directivas de las instituciones que a su vez son dirigidas por la Ley Orgánica de Educación Superior, fundamental para el proceso de aprendizaje y para poder defender e involucrar a la comunidad estudiantil.

Un factor fundamental para el cumplimiento de lo establecido es la familia, siendo la base de la formación, crecimiento de habilidades y capacidades que posee el niño, niña, o adolescente, sin embargo, la participación es muy escasa, se da por diversos factores ya sean sociales económicos, culturales, asignaciones de rol.

El compromiso y el interés por parte de la familia es un factor importante para la inclusión de las personas. La influencia que se emite en casa se refleja en el aula de clases. Por otra parte, el docente, quien complementa la educación, también cumple un rol de influencia para los estudiantes, es significativo saber incluir en las actividades, que cada momento que se experimente sea equitativo y la calidad del proceso de enseñanza que se imparte sea de apoyo para la interacción y participación de los estudiantes.

Lo comunitario es una cualidad del desarrollo que se caracteriza por atributos esenciales como la criticidad sobre la realidad, las causas y manifestaciones de sus problemas, el involucramiento en la identificación y transformación de esos procesos con enfoque de cooperación, colaboración y solidaridad humana a través de proyectos de autodesarrollo personal-colectivos.

Pero ocurre con frecuencia que el modo de percibir lo comunitario es el reflejo de nuestras condiciones de existencia, por tanto, un modo fragmentado, asimétrico, parcelado, que, expresa la fragilidad del vínculo comunitario de existir como humanidad, lo que se asocia en la actualidad con la hegemonía del mercado, el crecimiento económico para algunos, la

competencia, la «información» y los tecnologicismos como lo ultra postmoderno.

Constituyó otra tarea investigativa del presente proyecto calar en el pensamiento de docentes y estudiantes universitarios en torno a este complejo tema sobre el que se aportarán algunos datos y su análisis en el presente trabajo.

El contexto familiar para la inclusión educativa

A continuación, se presenta un análisis cualitativo y cuantitativo de las respuestas emitidas por los docentes al cuestionario antes referido en la metodología de este libro, lo que permitirá conocer la incidencia de la familia en la vida profesional del docente y *cómo* las instituciones educativas incluyen en sus procesos la atención a este grupo-institución.

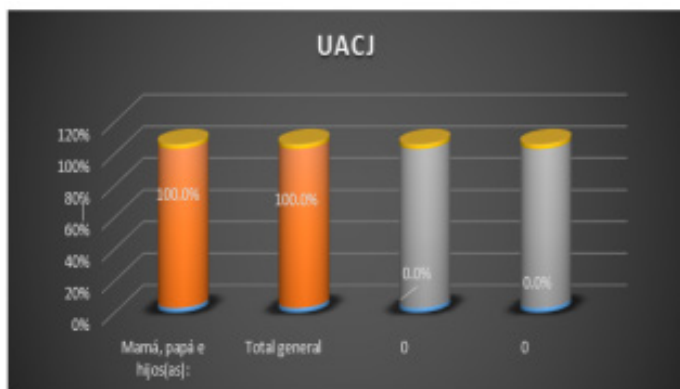
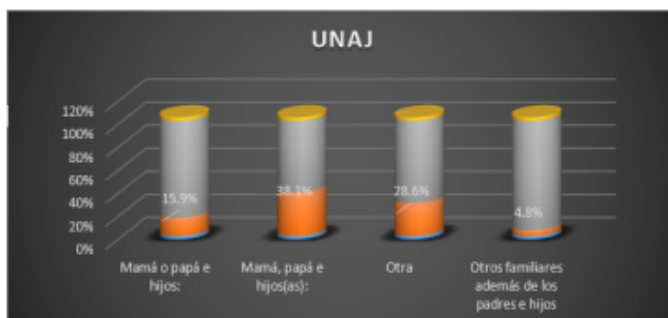
Previamente se ha indicado que la familia es un apoyo importante para el profesional; pero la familia no solo está estructurada por lazos de consanguinidad.

¿Cuántas personas viven en el hogar?

UPSE: Los docentes de UPSE tienen un promedio de 4 habitantes por vivienda. 28 de ellos viven con padres e hijos; 1 convive con su empleada doméstica, 1 con su pareja. Los 20 restantes conviven con otros que no han podido ser identificados.

UTM-UNL: Los docentes de estas universidades tienen un promedio de 4 habitantes dentro de sus viviendas. De 14 docentes encuestados 11 viven junto a

padres e hijos, 3 de ellos viven solos y solo 1 convive con primos y demás familiares.



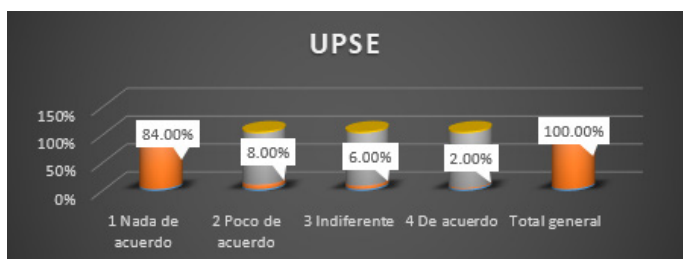
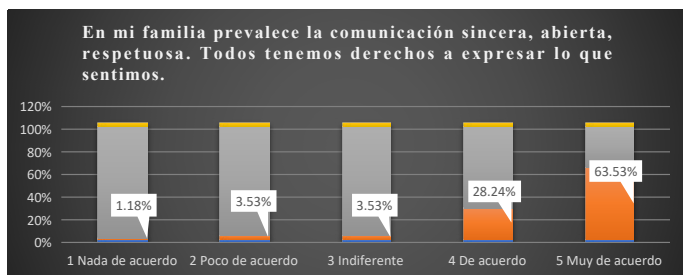
UNAJ: 34 docentes indicaron que conviven con sus parejas e hijos y los otros 66 no identificaron las personas con las que conviven.

UACJ: El 100 % de los encuestados indicaron que viven junto a sus padres, parejas e hijos.

Existe homogeneidad en las respuestas al indicar que el vínculo familiar es fundamental para la inclusión educativa del docente y este a su vez se debe basar

en la moral y ética, así como también está alineado a la protección, comunicación y apoyo. Este factor se ve reflejado en la pregunta 20 del cuestionario para docentes: El 93.88 % de la población estuvo muy de acuerdo (60.26 %) y de acuerdo (33.62 %). Estos valores reflejan las buenas relaciones intrafamiliares que se desarrollan en las familias de los docentes, lo que debe contribuir al desarrollo y crecimiento personal y profesional del docente. Por su parte, los porcentajes restantes se desencadenan de la siguiente manera; nada de acuerdo con el 1.31 %, poco de acuerdo 3.06 % y como indiferente 1.75 %.

Si bien los datos ofrecen una imagen positiva del comportamiento del tema indagado en la mayoría de las familias, llama la atención su contraste con lo que aportan las investigaciones sobre familias, específicamente en lo relacionado con el crecimiento de la conflictividad a partir de los cambios producidos por esa institución social. Otra cuestión pudiera ser de carácter cultural, dado por la insuficiente capacidad de reconocer problemáticas de familia o bien por no querer brindar información acerca de un tema considerado íntimo.

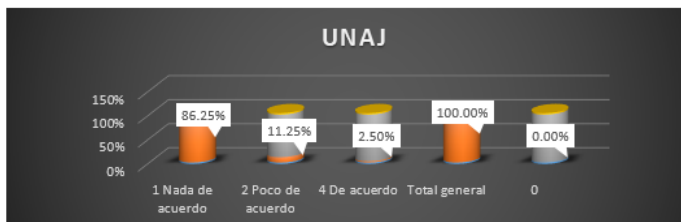


Las respuestas a esta interrogante reafirman la idea de los buenos vínculos, en este caso de comunicación, que existen a nivel de las familias de los docentes. Resulta interesante confrontar estos datos con las reflexiones que sobre la familia se compartieron en los talleres:

En los constructos cualitativos de UPSE se destaca que

«el estado actual de las relaciones familiares tiene que replantearse en el ser y hacer de los integrantes, para después replicar estas conductas en el proceso de inclusión educativa». Por su parte, en la Universidad Técnica de Manabí y la Nacional de Loja se planteó que «las normas sociales van a ser el mayor obstáculo que se tiene para el tema de la inclusión». En Argentina, se afirmó que «el entorno que rodea al profesional es

sumamente importante para el desarrollo de sus habilidades» y en México, que «es importante abordar con docentes y estudiantes las diferentes teorías acerca de la relación entre los contextos comunitarios, familiar y de género» (documento de clasificación de discurso sostenido en los talleres de inclusión educativa universitaria desde el proyecto Desarrollo de capacidades en intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa, 2021).



Algún miembro de mi familia utiliza la violencia para ejercer su autoridad

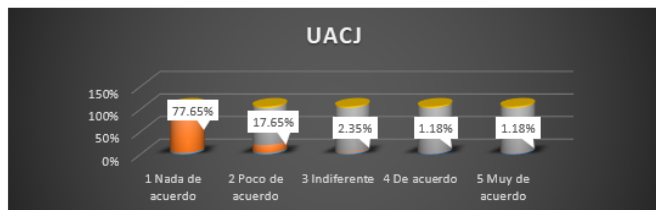
Otro asunto por el que se indaga en el cuestionario es el referido a la violencia. En el caso de la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE) se encuestaron a 50 docentes, entre ellos solo 1, equivalente al 2 % manifiesta que dentro de su familia existe un integrante que ejerce autoridad de forma violenta; 3 personas (6 %) optaron por la opción de mostrarse indiferente. 46 personas restantes equivalentes a 84 % plantean la no existencia de familiar violento en sus familias y el 8 %

responde poco de acuerdo, lo que pudiera interpretarse como falta de seguridad al considerar violencia algunos actos u omisiones generadores de daños.



En estas 2 universidades los valores expresan desacuerdo respecto a la existencia de violencia en sus familiares, sin embargo, el 50 % que responde poco de acuerdo suscita dudas en la dirección que se comentó anteriormente.

En la universidad argentina, de los 80 docentes encuestados 2 docentes (2.5 %) tienen dentro de su familia a un/una integrante violento que busca ejercer autoridad.



Docentes encuestados: 85

Y en la universidad mexicana, de los 85 encuestados, el 1.18 % tiene dentro de su familia a un/una integrante agresor.

Tanto en la UPSE, UNAJ y UACJ existen al menos 2 docentes que conviven con agresores que ejercen autoridad a través de algún tipo de violencia. La literatura internacional refleja este fenómeno de otra forma, con más intensidad.

Por distintas razones, a veces nuestro hogar se transforma en un lugar en el que hay violencia y malos tratos, donde tenemos temor y nos sentimos intranquilos e inseguros/as. Nos relacionamos a gritos, garabatos, golpes e insultos... Esto no es normal y cuando esto sucede es probable que estemos viviendo violencia intrafamiliar. Es importante saber que la violencia intrafamiliar afecta a muchas familias en el mundo entero, no importando a qué clase social pertenezcan, que religión tengan o la edad de sus integrantes (Lorena Valdebenito; UNICEF, 2015).

La familia debe ser el refugio, apoyo, estabilidad y soporte para que el docente emerja en su totalidad dentro de su campo laboral, y que a su vez dentro de este todo funcione en base al respeto y la garantía de los derechos.

Ha quedado demostrado que la familia es influyente en el rendimiento del docente; pero se debe analizar la otra parte que corresponde a la apertura de las

universidades para mantener una inclusión educativa permanente de los docentes.

Es común que los centros educativos no incluyan el tema orientación familiar en las capacitaciones de los docentes, y cuando estos programas se desarrollan de forma aislada no siempre los acercan. Un cuerpo docente debe estar apto para abordar estos temas dentro y fuera de las aulas y contribuir de esa forma al bienestar subjetivo de la comunidad universitaria, todo lo que influye en los estándares de calidad educativa, aunque no exista conciencia al respecto.

Un lugar importante en el discurso compartido por docentes y estudiantes durante los talleres lo ocupó las propuestas para mejorar la articulación ámbito universitario-familias. En los talleres de Argentina se pudieron escuchar ideas como:

Igualdad y diversidad para acompañar el proceso.

Acompañar a los adultos mayores hacia el camino del egreso.

Generar instancias de acompañamiento más allá de la cantidad de estudiantes que una institución posee.

Si bien es fácil ingresar hay que garantizar el egreso para los que tienen mayores dificultades en lo extra académico.

Facilitar diversidad de la oferta horaria para estudiantes que trabajan

Crear el programa tutores pares donde el estudiante acompaña el proceso de un par, monitoreado por la institución.

Es necesario acompañar a los estudiantes. Generar instancias de acompañamiento entre pares.

Visibilizar que la vulnerabilidad social y la desigualdad de género son factores que atentan contra la permanencia universitaria.

Indagar sobre cómo se manifiestan o visibilizan y aparecen estas situaciones de género o familiares en las aulas universitarias.

Hay maridos que se interponen en la educación universitaria de sus parejas mujeres.

Los tutores pares generan la contención para que los estudiantes no se sientan abandonados.

La creación de espacios donde cuidar a los niños para que las madres puedan cursar sus estudios.

Hay familias, maridos, que obstaculizan el recorrido universitario. Mujeres que deben estudiar a escondidas.

Inscripción solidaria y responsable.

(Documento de clasificación del discurso de asistentes a los talleres del proyecto: Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa, 2022)

En el caso del grupo Universidad Nacional de Loja-Universidad Técnica de Manabí, el mensaje acerca de la importancia de la familia, de su rol y cómo atenderla, se expresó así:

Por otra parte, también se hablaba acerca de justamente involucrar a las familias en el entorno y algunas compañeras indicaban acerca de lo que corresponde. La familia como núcleo primordial y, sobre todo, el apoyo que debe la familia generar a todo lo que es la comunidad universitaria. El día de ayer y los días anteriores ya se hablaba de que

la familia debe estar involucrada también dentro de las actividades que conlleva el desarrollo de las universidades, en este caso en nuestra universidad, para que también sean ellos los que apoyen a las diferentes actividades que se generen como prácticas inclusivas dentro del contexto universitario... claro que hemos tenido que comprender y dar explicación en este caso de la realidad o a la realidad de la comunidad y no tan solo la comunidad, también por la familia que hemos tenido y como experiencia de cada uno de los chicos que llegan día a día a pedir orientación, a pedir esa guía para poder ingresar a la universidad que muchas veces está reglamentado, sí, pero muchas veces no hay el compromiso de las instituciones, en este caso del Estado, porque no nos permiten desarrollar más de lo que lo que nosotros queremos.

(Documento de clasificación del discurso de asistentes a los talleres del proyecto: Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa, 2022)

En la Universidad Estatal Península de Santa Elena también se desarrolló un profundo debate en torno a la temática y se escucharon criterios como por ejemplo:

Propiciar el cambio social desde el núcleo familiar, involucrarnos y educarnos dentro de él.

Los cambios en las familias se relacionan con el contexto social, con un contexto general macro que influye en la movilidad familiar.

La movilidad familiar se ve afectada por la desigualdad socioeconómica.

La movilidad familiar se ve afectada por el resquebrajamiento de la autoridad paterna relacionada con el machismo.

Una movilidad familiar relacionada con el envejecimiento poblacional que coexiste con el aumento de hogares monoparentales liderados por mujeres.

Hay un proceso de democratización, un incremento en los divorcios, en las separaciones, asociado a la pérdida de la autoridad masculina y otros factores.

Hay cada vez más un choque entre la forma tradicional de vivir en familia, una forma organizada e institucionaliza y el trabajo desde la sociedad civil en relación con las familias.

Contradicciones que tiene el funcionamiento familiar expresado en las relaciones de pareja, en las relaciones materno paterno filial, interpersonales y de manera especial en el desarrollo de las nuevas generaciones.

A madres y padres les hace falta preparación y educación para el cumplimiento adecuado de sus funciones, los hijos y las hijas reconocen con más libertad el desconocimiento de sus progenitores.

(Documento de clasificación del discurso de asistentes a los talleres del proyecto: Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa, 2021)

Consideraciones parciales

Los resultados cuantitativos y cualitativos indican que el contexto familiar de los docentes, si bien no es tan agresivo, violento y carente de comunicación y buen trato como lo es el de los estudiantes, existen en él aspectos que deben ser atendidos de manera puntual, personalizada, con el objetivo de que la labor educativa que se realice llegue a ese porcentaje de docentes en cuyos hogares no están dadas las condiciones requeridas para que estos puedan desarrollar con mayor calidad su trabajo. Se constata una diferencia significativa entre las respuestas ofrecidas por los docentes al cuestionario y las reflexiones que fueron compartidas en los talleres, estando dotadas las últimas de más realismo y reconocimiento autocrítico de las dificultades presentes en el ámbito familiar.

Al mismo tiempo, se reconocieron las debilidades presentes en el trabajo docente-educativo en cuanto al eje familia. Es un tema que demanda mayor tratamiento en los diversos espacios donde se desarrollan las funciones sustantivas de la universidad.

Bibliografía

- Corbin, J. A. (2016). *Psicología y Mente*. Obtenido de <https://psicologiaymente.com/social/tipos-de-familias>
- Cruz, R. d. (2008). *VIOLENCIA INTRAFAMILIAR: Enfoque sistémico*.

- Lavado, L. (2020). *Epistemología e investigación*. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Lida Clemencia Sánchez Arias; Albeiro Callejas Callejas. (2020). Familia y universidad: participación de la familia en el contexto educativo universitario. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, p. 47-67.
- Lorena Valdebenito; UNICEF. (2015). *La VIOLENCIA le hace MAL a la FAMILIA*. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.unicef.org/chile/media/1321/file/la_violencia_le_hace_mal_a_la_familia.pdf
- TAVERA, A. G. (2008). *EL SECTOR TEXTIL EN COLOMBIA: ¿COMO SER MÁS COMPETITIVOS?*

A continuación, el análisis de resultados correspondiente a las respuestas que ofrecieron los estudiantes.

¿Cuántas personas viven en el hogar?

Etiquetas de fila	Cuenta de 13. ¿Cuántas personas viven en el hogar?	Cuenta de 13. ¿Cuántas personas viven en el hogar?:2
1	12	1,2 %
2	35	3,5 %
3	142	14,2 %
4	242	24,2 %
5	208	20,8 %
6	163	16,3 %
7	87	8,7 %
8	56	5,6 %
9	23	2,3 %
10	15	1,5 %
Más de 10	19	1,9 %
Total general	1002	100,0 %

Fuente: Proyecto de Investigación Intervención profesional para la inclusión educativa universitaria, 2022.

Se preguntó a los encuestados cuántas personas viven en su hogar, y la mayor parte respondió que vive con 4 personas, lo que representa un 24,2%; por otra parte, existe un 1,2 % que vive con 1 sola persona, por lo que determina que gran parte de los estudiantes residen entre 5 y 4 personas dentro de su hogar.

Etiquetas de fila	Cuenta de 14. En su misma vivienda, viven	Cuenta de 14. En su misma vivienda, viven:2
Mamá, papá e hijos(as):	73	62,9 %
Otra	21	18,1 %
Otros familiares además de los padres e hijos	19	16,4 %
Usted solamente	3	2,6 %
Total general	116	100,0 %

En su misma vivienda, viven

Fuente: *Proyecto de investigación Intervención profesional para la inclusión educativa universitaria, 2022*

El resultado indica que el 62,9 % de los estudiantes de la Universidad Estatal Península de Santa Elena encuestados, viven con mamá, papá, e hijos, mientras que el 2,6 % de los alumnos encuestados vive solo. Cabe recalcar también que parte de los porcentajes refleja que a pesar de ser pocos, 3 de ellos tienen una vida autónoma e independiente, a diferencia de los 73 estudiantes que viven dentro de una familia nuclear.

¿Existen fuentes de empleo suficientes en mi comunidad de residencia que garantizan el sustento de mi familia?

Etiquetas de fila	Cuenta de 162	Cuenta de 162_2
1. Nada de acuerdo	91	7,29 %

2. Poco de acuerdo	425	34,05 %
3. Indiferente	199	15,95 %
4. De acuerdo	456	36,54 %
5. Muy de acuerdo	77	6,17 %
Total, general	1248	100,00%

Fuente: Proyecto de investigación Intervención profesional para la inclusión educativa universitaria, 2022

Con base en los resultados donde se indaga si existen fuentes de empleo suficientes en la comunidad de residencia que garantizan el sustento de las familias, el 36,54 % de los encuestados está de acuerdo en que existe satisfactoriamente empleo para las familias de la comunidad, y el 6,7 % está muy de acuerdo, lo que indica que apenas un 43 % encuentra respuesta a estas necesidades, mientras que el 7,29 % no están de acuerdo y el 34,7 % poco de acuerdo en que en la comunidad se genere suficiente trabajo para que sus familias puedan tener ingresos y sostenerse, aproximadamente un 41 %.

Siendo así que dentro de las comunidades en donde viven los estudiantes no hay tantas oportunidades de trabajo y se reconoce que las familias de los encuestados no tienen suficientes ingresos económicos para sustentar a los integrantes de sus hogares.

Mi familia y yo estamos satisfechos con la educación que nos han brindado las instituciones educativas

Etiquetas de fila	Cuenta de 18	Cuenta de 18_2
1. Nada de acuerdo	133	13,27 %
2. Poco de acuerdo	356	35,53 %
3. Indiferente	249	24,85 %
4. De acuerdo	236	23,55 %
5. Muy de acuerdo	28	2,79 %
Total general	1002	100,00 %

Fuente: Proyecto de investigación Intervención profesional para la inclusión educativa universitaria, 2022.

Como se puede visualizar en la tabla, en base a la pregunta, qué tan satisfactoria es la educación que ha recibido, el 35,53 % indica que están poco de acuerdo; por otra parte, un 13,27 % señala que no está para nada de acuerdo. Esto demuestra la poca satisfacción que experimentan los estudiantes y su familia respecto a la educación que recibieron durante sus etapas de estudio.

Tabla 20. En mi familia prevalece la comunicación sincera, abierta, respetuosa. Todos tenemos derechos a expresar lo que sentimos.

Etiquetas de fila	Cuenta de 20	Cuenta de 20_2
1. Nada de acuerdo	199	19,86 %
2. Poco de acuerdo	352	35,13 %
3. Indiferente	236	23,55 %
4. De acuerdo	181	18,06 %
5. Muy de acuerdo	34	3,39 %
Total general	1002	100,00 %

Fuente: Proyecto de Investigación Profesional para la Inclusión Educativa universitaria, 2022

De acuerdo con los datos recolectados de la encuesta, se puede indicar que el 19,86 % respondió estar nada de acuerdo y el 35,13 % que se encuentran poco de acuerdo en que exista comunicación sincera abierta, respetuosa con su familia, lo que significa que más del 54 % de la muestra reconoce la existencia de dificultades comunicativas en sus familias.

Los resultados invitan a consultar los aportes de algunos autores quienes se refieren a la necesidad de establecer una buena comunicación intrafamiliar. Entre ellos, Vidarte (2021) relaciona la felicidad de la unión y el apoyo de parte de la familia, ya que los estudiantes están en constante cambio y es importante que se despejen dudas en temas complicados que no

suelen responder por su propia cuenta; la comunicación intrafamiliar facilita la construcción del desarrollo personal, bienestar y equilibrio emocional. Es por eso que los autores consideran fundamental el rol que cumple la familia para la formación de los jóvenes, para que puedan actuar ante la sociedad y las situaciones a su alrededor con responsabilidad y madurez. Asimismo, que en el ámbito educativo exista la permanencia y el interés por obtener más conocimientos y buscar superar formando una comunidad pensante activa y visiones a éxitos.

Navas Franco, Bustos Yopez, Vega Buenaño (2021) expresan que la comunicación que se establecen entre los padres y los hijos permite comprender actitudes comportamiento que lo determinan como persona la expresión de sentimientos opiniones que deben ser manifestado con respeto mutuo y libertad, en este sentido se puede conocer problemas emocionales, psicológico, físico y ser tratados con antelación en caso de que sean problemas que ameriten atención, las buenas relaciones familiares conlleva también al buen desempeño escolar en los estudiantes ya que los problemas en ciertos ámbito como económicos sociales o culturales inciden en el ámbito educativo.

Los datos obtenidos coinciden con hallazgos sobre el tema de Navas Montero y Alejandro Martínez (200) quienes comentan que la comunicación suele ser muy escasa entre las familias y sus hijos, lo cual afecta en el rendimiento psicológico y académico de los niños, niñas, adolescentes, así también los niveles de desconfianza hacia sus padres cuando necesiten algo o pasen

por alguna situación difícil se les complica demostrar a los demás es otro de los aspectos que influye en el rendimiento escolar de los estudiantes, el cual suele disminuir junto con la desmotivación y marginación intrafamiliar.

Algún miembro de mi familia utiliza la violencia, el chantaje o la mentira para ejercer su autoridad

Etiquetas de fila	Cuenta de 21	Cuenta de 21_2
1. Nada de acuerdo	16	1,60 %
2. Poco de acuerdo	90	8,98 %
3. Indiferente	85	8,48 %
4. De acuerdo	414	41,32 %
5. Muy de acuerdo	397	39,62 %
Total general	1002	100,00 %

Fuente: Proyecto de investigación Intervención profesional para la inclusión educativa universitaria, 2022

Según los resultados, 397 están muy de acuerdo y 414 de acuerdo con que algún miembro de su familia utiliza la violencia, el chantaje o la mentira para poder ejercer autoridad ante ellos, lo que sumado constituye más del 80 % de las respuestas totales.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2019), menciona que la familia cruza por diversos cambios a medida que pasa el tiempo; sin embargo, el rol de padres, autoridad y responsabilidades como familia ha sido un problema constante y se evidencia desde las etapas educativas como escuela o secundaria, en situaciones que se les presentan a muchos estudiantes,

como la violencia, el acoso escolar, embarazo infantil o en adolescentes, el consumo de sustancias, por lo que resulta imprescindible atender a tiempo estas problemáticas.

Bartolomé, Martínez, García (2021) explican que es importante que las instituciones educativas difundan la inclusión, el sentido de pertenencia, el bienestar emocional, sin tener barreras que impidan a los jóvenes desarrollarse, ya que muchos de los estudiantes presentan problemas con su entorno familiar como violencia, autoritarismo, opresión, entre otros, y ello requiere implementar nuevas estrategias para superar los obstáculos que existen.

Etiquetas de fila	Cuenta de 22	Cuenta de 22
1. Nada de acuerdo	749	74,75 %
2. Poco de acuerdo	129	12,87 %
3. Indiferente	76	7,58 %
4. De acuerdo	33	3,29 %
5. Muy de acuerdo	15	1,50 %
Total general	1002	100,00 %

Todos en casa podemos participar en la toma de decisiones familiares:

Fuente: *Proyecto de investigación Intervención profesional para la inclusión educativa universitaria, 2022*

La apreciación que se obtiene del cuadro es que, el 74,75 % de los encuestados ha seleccionado nada de

acuerdo y el 12,87 poco de acuerdo, para referirse a que dentro de sus hogares no existe una participación equitativa al momento de tomar decisiones, lo que asciende a más del 86 % del total de las respuestas.

Las personas adultas de mi familia constituyen ejemplo a seguir

Etiquetas de fila	Cuenta de 23	Cuenta de 23_2
1. Nada de acuerdo	19	1,90 %
2. Poco de acuerdo	109	10,88 %
3. Indiferente	108	10,78 %
4. De acuerdo	406	40,52 %
5. Muy de acuerdo	360	35,93 %
Total general	1002	100,00 %

Fuente: *Proyecto de investigación Intervención profesional para la inclusión educativa universitaria, 2022*

Los datos indican que la mayoría de los estudiantes (más de un 75%) están muy de acuerdo y de acuerdo con la idea de que las personas adultas de sus familias son ejemplo a seguir. Casi un 11 % manifiesta indiferencia.

Auiar, Sterling, Valdés (2019) mencionan en su investigación que en las instituciones educativas la participación familiar tiene una gran influencia ya que promueve la inclusión, y la familia cumple con procesos motivacionales y afectivos; de la misma manera desarrollan importantes cualidades en la personalidad,

normas de vida y valores de quienes la rodean, en este caso el estudiante. Su principal objetivo es concientizar en los entornos educativos frente a la inclusión socioeducativa.

De acuerdo con Simón Rueda, Barrios Fernández (2019) la familia cumple un rol fundamental ya que construye entornos propicios, alineados a los valores e inclusión, y a pesar de la independencia de los estudiantes, las familias se encuentran presentes de una u otra forma, compartiendo preocupaciones o intereses. En la educación inclusiva hay que tener en cuenta la diversidad de las familias junto con sus necesidades, opiniones y circunstancias de cada una de ellas ante el proceso de participación, ya que es fundamental para el funcionamiento y rendimiento de los estudiantes en el sistema educativo.

Etiquetas de fila	Cuenta de 24	Cuenta de 24_2
1. Nada de acuerdo	17	1,70 %
2. Poco de acuerdo	62	6,19 %
3. Indiferente	87	8,68 %
4. De acuerdo	369	36,83 %
5. Muy de acuerdo	467	46,61 %
Total general	1002	100,00 %

Las mujeres de mi familia son las protagonistas en la educación de niños/niñas

Fuente: Proyecto de investigación *Intervención profesional para la inclusión educativa universitaria, 2022*

El 46,61 % de los encuestados coincide con la elección de la opción, muy de acuerdo y el 36,83 % está de acuerdo, en el reconocimiento de que son las mujeres quienes tienen el protagonismo en la educación de los niños. Cerca del 8 % no lo considera así.

Como expresa Hernández Pico, Samada Grasst (2021) a través de su investigación dan a conocer que la inclusión educativa ante la sociedad está constantemente superando desafíos (económicos, sociales, políticas, estereotipos), ya que se debe crear un ambiente de convivencia sano y de prioridad a la inclusión en las instituciones y son los docentes quienes atienden a estos términos como la diversidad, las barreras, y dan respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes; sin embargo, las adecuaciones en los sistemas de enseñanza no alcanzan para dar respuesta a las necesidades de las poblaciones, y en ese caso los estudiantes son quienes se deben adaptar a las normas o prácticas en el sistema educativo y de la sociedad, es decir, que a pesar de lo que se determine ante la humanidad busca oportunidades y salir muchas veces de aquellos estereotipos que impone la sociedad.

Como plantean Clavijo Castillo y Bautista Cerro (2020) en su investigación se han establecido leyes en donde promulga garantizar el acceso a la educación de calidad, y de igualdad de oportunidades respetando las diferentes costumbres que tiene la sociedad, orientación sexual, convicción política, que son temas que en la actualidad tienen mucha relevancia ante la sociedad. De esta manera sin restricción alguna las instituciones

tratan de llevar a la comunidad universitaria a realidades y a partir de la formación académica crear una sociedad más inclusiva con visión y estilo de vida donde reconozca y respete la diversidad.

Consideraciones finales

La familia es un proyecto que interviene en el desarrollo individual y colectivo, gracias a ella se pueden construir relaciones consolidadas en el bienestar, valores, autoestima y sentido de vida, así como también aprender a afrontar retos y a aprovechar oportunidades y recursos. No hay que descartar que la familia es también considerada como red de apoyo que aporta al diario vivir en la estabilidad de emociones, actitudes y conductas.

La universidad y la familia deben actuar juntas; el ámbito educativo es más competitivo, exigente y complejo. La relación entre ambos debe basarse en la socialización y sensibilización con el objetivo de crear espacios que permitan la interacción entre lo personal y profesional.

La educación no inicia en la escuela, su origen está en la transmisión de valores y el establecimiento de normas fomentadas por padres, abuelos, tíos, como contexto intergeneracional, por eso las familias representan el primer entorno educativo, además de ser un escenario sociocultural. Son estos ambientes educativos los que educan y enseñan diferentes habilidades y conocimientos, transformando las familias en comunidades educativas, por tanto, en

las instituciones formativas se pueden encontrar estudiantes que viven diferentes realidades en su ambiente familiar; por ello, familia e institución educativa deben tener una amplia mirada de esas realidades, sin desconocer el contexto y estar prestos a dar respuestas a diferentes situaciones (Lida Clemencia Sánchez Arias; Albeiro Callejas Callejas, 2020).

La labor del docente es vital porque logra engranaje entre lo científico y el funcionamiento de la sociedad; la inclusión educativa no debería ser solo vista para los estudiantes, sino también para los docentes que afrontan dificultades a diario como cualquier ser humano. El accionar profesional se debe resaltar en la toma de acciones que vayan encaminadas hacia la equidad con el fin de alcanzar el objetivo común como la igualdad dentro de la familia y en el campo laboral; para poder cumplir con ese objetivo se deben implementar estrategias que le permitan al docente acceder a los procesos continuos a la educación superior y todos sus niveles.

Pero el derecho no solo debe basarse en estudiar, sino también en fomentar la vinculación con el fin de relacionarse e interactuar de forma directa con la comunidad a través de proyectos sostenibles que satisfagan las necesidades de las comunidades dentro del territorio

En los estudiantes encuestados de la Universidad Estatal Península de Santa Elena podemos visualizar que existe una variedad de situaciones en las que hay que enfocarse, como el hecho de que dentro de sus familias la opinión del hijo no siempre es tomada en cuenta para las decisiones que se adoptan en el hogar,

lo cual es fundamental para poder mantener una comunicación adecuada y que desde las primeras etapas de su crecimiento le ayuda a desarrollarse con confianza y con seguridad para desenvolverse en su entorno. Asimismo, la investigación demostró que es muy cotidiano el ejercicio de la violencia, pues en muchas familias se acude a ella para ejercer autoridad.

Alexandra Rodríguez, Duran Pico, Solórzano Gómez, Farfán Velásquez (2017) señalan que «la integración familiar dentro del ambiente educativo desde la infancia, es fundamental para que el niño pueda comunicarse y fortalecer su relación con sus padres, por esta razón las instituciones se ven en la obligación de crear espacios con actividades que fortalezcan lazos familiares, de la misma manera los docentes dan seguimiento y se coordinan programas para informar la situación académica, sin embargo la falta de colaboración es evidente afectando a los niños a medida que estos van creciendo».

Esta situación se constata igualmente, o quizás peor, en el nivel superior universitario. En los talleres desarrollados los estudiantes plantearon que los temas de familia apenas se trataban, al mismo tiempo que reconocían que las problemáticas familiares les afectaban en el alcance de sus objetivos.

Las apreciaciones halladas a partir de la encuesta han demostrado un nivel alto de concentración en las mujeres de las tareas de crianza y educación de los hijos. Esto tiene implicaciones negativas desde todo ángulo que se le mire, especialmente en lo referido a

la sobrecarga de roles en las mujeres y cómo ello las afecta en su desarrollo personal-social.

En el caso de los docentes, ello tiene su expresión en la menor incidencia de las mujeres en un conjunto de procesos de la educación superior, específicamente en lo referido a su desempeño como directivas. En el caso de las estudiantes porque esa presión asociada al mito mujer-madre en muchas ocasiones son la causa fundamental del abandono académico o de tener que posponer posibilidades de desarrollo científico o de vinculación social por esas razones.

Hernández y Tobón (2016) mencionan que la inclusión educativa no parte solo del ámbito pedagógico, sino que incluye también la sociedad en donde, pese a los cambios que esta tiene, pueda formarse desde una visión de inclusión y atención a sus diversas necesidades, con el propósito de tener un análisis de los procesos de inclusión dentro de la educación, así como de elementos importantes para diseñar nuevas propuestas donde forme una sociedad con una mentalidad amplia y se den más oportunidades como igualdad de género y fortalezas familiares.

Bibliografía

Aguiar, G., Sterling, D., & Campos, I. (02 de MARZO de 2020). *SCIELO*. Obtenido de SCIELO: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1815-76962020000100120

- Bartolomé, D., Martínez, L., & García, V. (15 de 05 de 2021). *Revista Palacio*. Obtenido de Revista Palacio: <https://www.revistaespacios.com/a21v42n09/a21v42n09p05.pdf>
- Clavijo Castillo, R., & Bautista Cerro, M. (1 de enero de 2020). *REDALYC*. Obtenido de REDALYC: <https://www.redalyc.org/journal/4677/467761669009/html/>
- Ecuador, M. d. (2019). *Ministerio de Educación del Ecuador*. Obtenido de Ministerio de Educacion del Ecuador: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/04/Guia-de-Organizacion-y-Autoridad.pdf>
- Educación, M. d. (2020). *Ministerio de Educacion*. Obtenido de Ministerio de Educacion: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/01/PropuestaPedagogica-2020.pdf>
- Hernández Pico, P., & Samada Grasst, Y. (diciembre de 2021). La Educacion inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanisticas y Sociales*, 16. Obtenido de Revista de Ciencias Humanisticas y Sociales.
- Navas Franco, L., Bustos Yépez, M., & Vega Buenaño, F. (20 de Octubre de 2021). *Revista Digital Publisher CEIT*. Obtenido de Revista Digital Publisher CEIT: https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/818/801
- Navas Montero, A. (2016). *Repositorio Universidad Técnica de Ambato*. Obtenido de Repositorio Universidad Técnica de Ambato: <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/document/1414>

torio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/21217/1/
FJCS-CS-401.pdf

Simon Rueda, C., & Barrios Fernández, Á. (2019).
DIALNET. Obtenido de DIALNET: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6861533>

El contexto comunitario

Las respuestas examinadas en el instrumento de estudiantes corresponden a las preguntas desde la 16 a la 20 y la 64.

Estas son:

16. Los servicios de salud en mi comunidad son accesibles cuando son necesarios.

17. En mi comunidad existen suficientes fuentes de empleo, para garantizar el sustento de mi familia.

18. En mi comunidad existen instituciones públicas que ofrecen servicios sociales.

19. Mi familia y yo estamos satisfechos con la educación que nos han brindado las instituciones educativas.

20. En el lugar donde resido se garantiza la seguridad ciudadana.

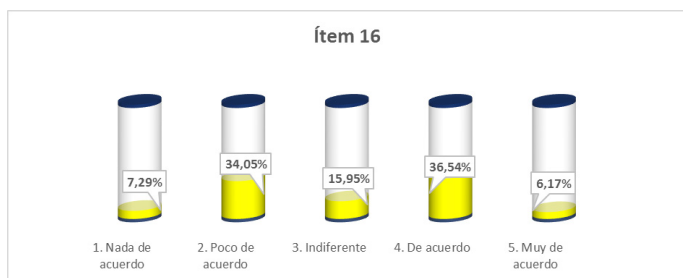
64. La intervención profesional comunitaria para la inclusión educativa es correcta cuando:

a) La universidad interviene en la sociedad para que esta aprenda.

b) La universidad y las localidades generan sinergias y vínculos que favorecen los mutuos aprendizajes y transformaciones necesarias.

c) Las acciones se dirigen hacia los estudiantes, docentes y trabajadores no docentes.

- Respecto a la pregunta 16, las respuestas ofrecidas en las cinco universidades son coincidentes en un alto porcentaje, por lo que no se ofrecen los detalles por cada una de las instituciones de educación superior.

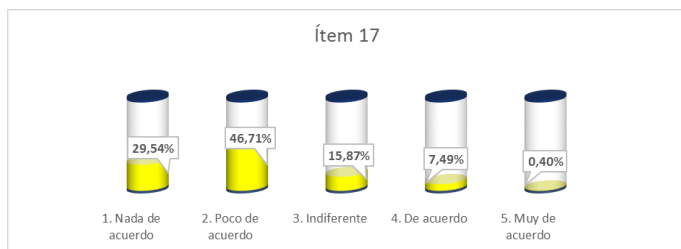


Elaborado por: *Investigadores del proyecto: Desarrollo de capacidades en intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.2022.*

La accesibilidad a los servicios de salud constituye uno de los derechos humanos más importantes; sin embargo, más del 41 % de los estudiantes plantean estar nada o poco de acuerdo con que son accesibles cuando son necesarios. Si a ello se adiciona que más del 15 % respondió con indiferencia, se puede inferir que más del 50 % de la muestra no encuentra en ellos un servicio amigable.

Ítem 17: Fuentes de empleo como sustento.

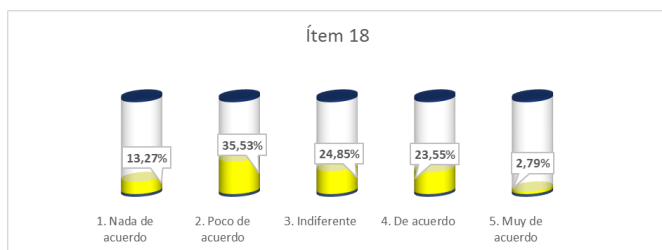
Universidad Estatal Península de Santa Elena (UP-SE-Ecuador).



Elaborado por: Investigadores del proyecto: *Desarrollo de capacidades en intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa. 2022.*

Los estudiantes participantes de la Universidad Estatal Península de Santa Elena establecen, en mayoría, que no existen suficientes fuentes de empleo que permitan garantizar el sustento de sus familias, el 29,54 % se encuentra nada de acuerdo, el 46,71 % se encuentran poco de acuerdo, el 15,87 % se muestran indiferentes ante el planteamiento, el 7,49 % se encuentran de acuerdo y el 0,40 % se encuentran muy de acuerdo.

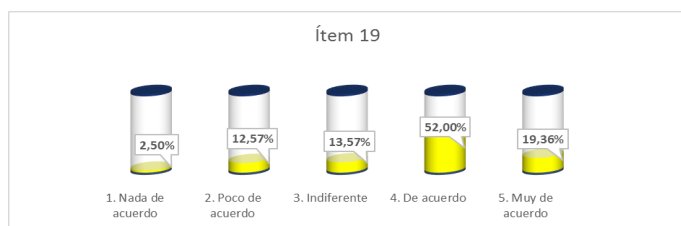
Ítem 18: Servicios sociales comunitarios.



Elaborado por: *Investigadores del proyecto: Desarrollo de capacidades en intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.2022.*

Aproximadamente, el 25 % de la muestra está muy de acuerdo y de acuerdo con que existen en sus localidades de residencias instituciones públicas que prestan servicios sociales. Casi un 50 % responde lo contrario y cerca del 25 % se muestra indiferente.

Ítem 19: Satisfacción con la educación recibida.

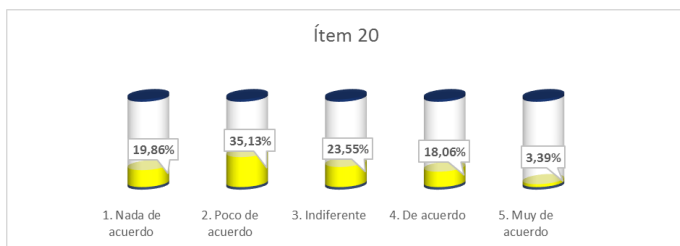


Elaborado por: *Investigadores del proyecto: Desarrollo de capacidades en intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.2022.*

En las respuestas a la pregunta 19 se refleja la satisfacción que existe ante la labor educativa que brindan las

instituciones educativas en la comunidad, los participantes expresaron su acuerdo en un 52 %, seguido con un 19,36 % muy de acuerdo, siendo el punto nada de acuerdo el que representa el porcentaje más pequeño con 2,50 %. Esto significa que más del 70 % reconoce la existencia de los servicios educativos.

Ítem 20: Garantía de la seguridad ciudadana.



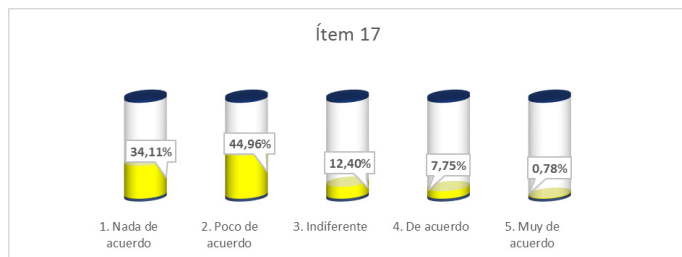
Elaborado por: *Investigadores del proyecto: Desarrollo de capacidades en intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa. 2022.*

La temática de seguridad ciudadana se visualiza con altos niveles de desacuerdo, alcanzando entre nada de acuerdo y poco de acuerdo más del 55 % de las respuestas. Los estudiantes expresaron casi un 24 % de indiferencia y apenas un 21 % de ellos se muestra muy de acuerdo y de acuerdo.

Universidad Técnica de Manabí (UTM-Ecuador) y Universidad Nacional de Loja (UNL -Ecuador).

Las Universidades UTM y UNL de Ecuador trabajaron de manera conjunta en los talleres.

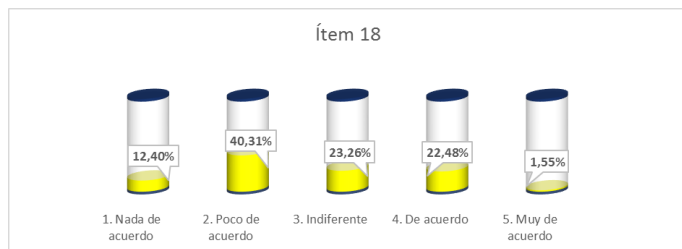
Ítem 17: Fuentes de empleo como sustento.



Elaborado por: Investigadores del proyecto: Desarrollo de capacidades en intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa. 2022.

Los estudiantes del conjunto UTM y UNL establecieron en un 88 % que en sus comunidades no existen suficientes fuentes de empleo para garantizar el sustento de sus familias, los porcentajes se concentran en el polo negativo, el 34,11 % determinó estar nada de acuerdo, el 44,96 % respondió de acuerdo, al 12,40 % le resulta indiferente, el 7,75 % de acuerdo y por último el 0,78 % están muy de acuerdo con el planteamiento.

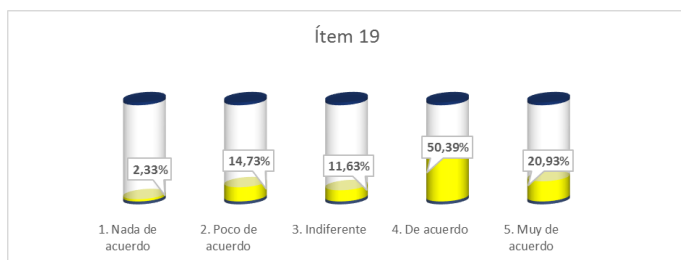
Ítem 18: Servicios sociales comunitarios.



Elaborado por: Investigadores del proyecto: Desarrollo de capacidades en intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa. 2022.

En el gráfico se puede observar que el 12,40 % se encuentra nada de acuerdo y que el 40,31 % manifiesta poco de acuerdo, representando a más del 50 % de la muestra. El 1,55 % muy de acuerdo y el 22 % de acuerdo, lo que no alcanza el 25 % del total.

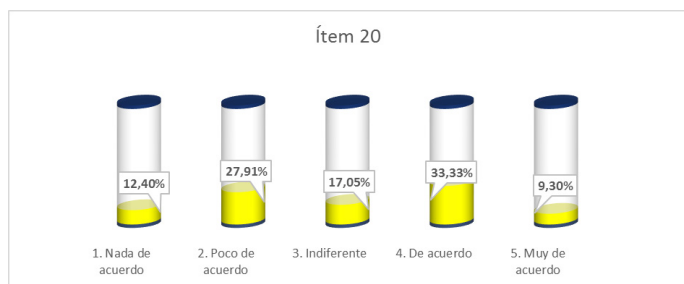
Ítem 19: Satisfacción con la educación recibida.



Elaborado por: Investigadores del proyecto: *Desarrollo de capacidades en intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.2022.*

Aproximadamente el 71 % del total de respuestas indican satisfacción con la educación que proporcionan las instituciones educativas; sin embargo, casi un 17 % no está satisfecho y la indiferencia ante la pregunta alcanzó el 11,63 %. El 2,33 % expresó estar nada de acuerdo; el 14,73 % poco de acuerdo.

Ítem 20: Garantía de la seguridad ciudadana.

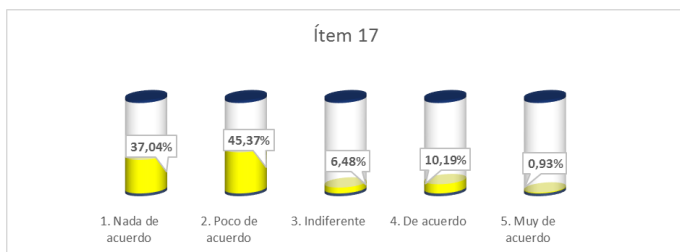


Elaborado por: *Investigadores del proyecto: Desarrollo de capacidades en intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.2022.*

Los estudiantes participantes ofrecieron como respuestas a esta pregunta en casi el 40 % del total que están nada y poco de acuerdo con el hecho de la garantía de seguridad ciudadana en sus entornos residenciales, mientras que cerca del 42 % si lo considera como aceptado y muy aceptado. Resulta interesante que es del 17,05 % el grado de indiferencia ante la pregunta.

Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ-Argentina).

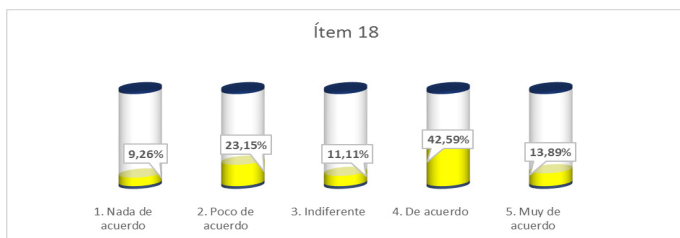
Ítem 17: Fuentes de empleo como sustento.



Elaborado por: Investigadores del proyecto: *Desarrollo de capacidades en intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.2022.*

El 37, 04 % de los participantes consideran en el extremo negativo que no existen las fuentes de empleo que garanticen el sustento familiar, acompañado del 45, 37% que comparte parcialmente el extremo negativo. Esto expresa que aproximadamente el 82 % de la totalidad de las respuestas reconoce la inexistencia de esta importante fuente de ingreso.

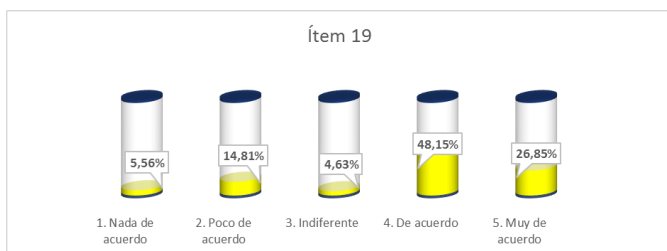
Ítem 18: Servicios sociales comunitarios.



Elaborado por: Investigadores del proyecto: *Desarrollo de capacidades en intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.2022.*

Según la gráfica, se puede establecer que los estudiantes reconocen la existencia de instituciones públicas que ofrecen servicios comunitarios en las localidades de residencia. Casi el 46 % de las respuestas indican estar muy de acuerdo y de acuerdo con ello. Sin embargo, no es poco el porcentaje de respuesta que apunta lo contrario: 32 % aproximadamente. Y un 11,11 % de indiferencia.

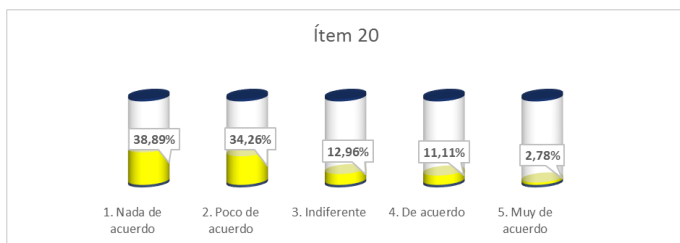
Ítem 19: Satisfacción con la educación recibida.



Elaborado por: *Investigadores del proyecto: Desarrollo de capacidades en intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa. 2022.*

Según los resultados se puede afirmar que tanto la familia como los estudiantes se encuentran satisfechos por la educación que les han brindado las instituciones educativas en Argentina, con una incidencia positiva del 26,85 % muy de acuerdo y un 48,15 % de acuerdo con la premisa, en contraste con un 14,81 % poco de acuerdo y en el extremo negativo con 5,56 % nada de acuerdo. Por último, se encuentra el porcentaje más pequeño con un 4,63 % como indiferente al cuestionamiento.

Ítem 20: Garantía de la seguridad ciudadana.

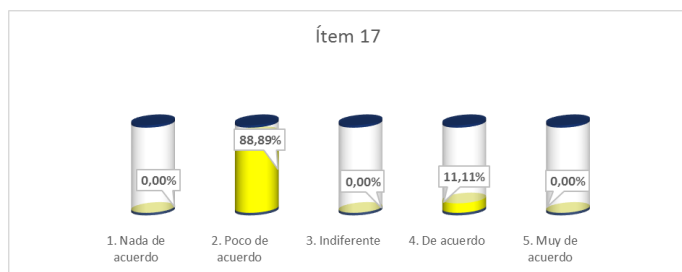


Elaborado por: *Investigadores del proyecto: Desarrollo de capacidades en intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.2022.*

De los estudiantes participantes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, el 38,89 % indicó que está nada de acuerdo sobre que el lugar donde residen garantiza la seguridad ciudadana; de igual manera en el polo negativo el 34,26 % se encuentra poco de acuerdo, lo que suma aproximadamente un 73 % aproximadamente. El 12,96 % se encuentra indiferente y en la vertiente positiva solo el 11,11 % se encuentra de acuerdo y el 2,78 % muy de acuerdo con lo planteado.

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UA-CJ-México)

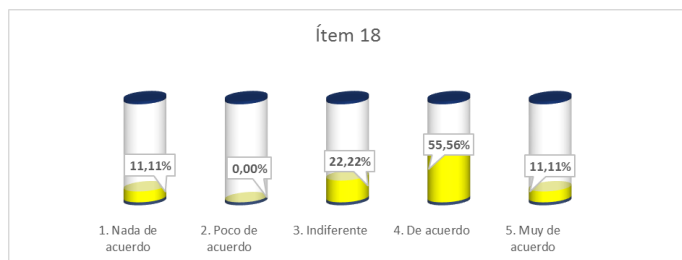
Ítem 17: Fuentes de empleo como sustento.



Elaborado por: Investigadores del proyecto: Desarrollo de capacidades en intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.2022.

En la UACJ-México vamos a observar respuestas muy consensadas en la pregunta 17, pues se puede determinar que los estudiantes consideran estar poco de acuerdo con que existen suficientes fuentes o plazas de empleo que les permita garantizar sustento a sus familias en un 88,89%, y plantean estar de acuerdo en un 11,11 %.

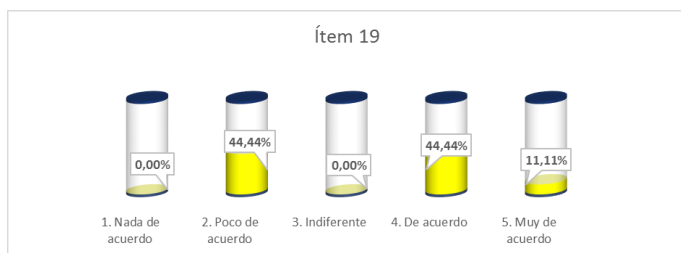
Ítem 18: Servicios sociales comunitarios.



Elaborado por: Investigadores del proyecto: Desarrollo de capacidades en intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.2022.

Los estudiantes participantes de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez establecieron en un aproximadamente 66 % la existencia de servicios sociales comunitarios en sus lugares de residencia. Un 22,22 % se muestra indiferente y el 11,11 % en desacuerdo.

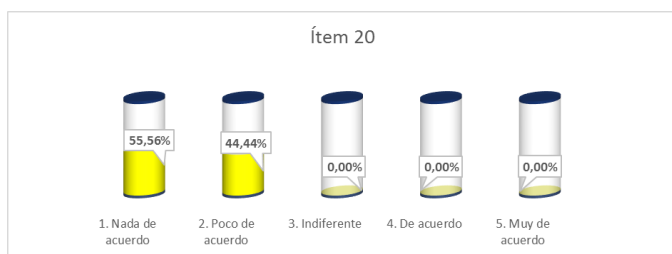
Ítem 19: Satisfacción con la educación recibida.



Elaborado por: *Investigadores del proyecto: Desarrollo de capacidades en intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa.2022.*

Dentro de los resultantes del ítem 19 podemos observar que está existiendo un punto en común entre todas las universidades. Es el indicador mejor calificado por los estudiantes. En el caso de esta universidad con 55 % de satisfacción con los servicios educativos recibidos, aunque el 44,44 % no lo considera así.

Ítem 20: Garantía de la seguridad ciudadana.



Elaborado por: *Investigadores del proyecto: Desarrollo de capacidades en intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa. 2022.*

Se reafirma la idea conocida a través de múltiples vías acerca de la inseguridad ciudadana que se vive en Ciudad Juárez. Las respuestas del ítem 20, indican que el 100 % de las respuestas reconocen este problema social.

Las respuestas examinadas en el instrumento aplicado a docentes corresponden desde la 15 a la 19, el análisis de esta sección permite interpelar y entender las relaciones dialógicas, la dinámica familiar y como tal el contexto comunitario en el cual se desarrolla el docente, quien muchas veces solo se considera en los procesos de inclusión educativa como un facilitador más, no como un agente y actor. Dentro de este análisis se busca visibilizar su labor para los procesos integrales educativos y de intervención.

Las preguntas analizadas fueron:

15. Los servicios de salud en mi comunidad siempre están disponibles cuando se necesitan.

16. Existen fuentes de empleo suficientes en mi comunidad de residencia que garantizan el sustento de mi familia.

17. Existen en mi comunidad de residencia, instituciones públicas que ofrecen servicios sociales.

18. Mi familia y yo estamos satisfechos con la educación que nos han brindado las instituciones educativas.

19. En el lugar donde resido se garantiza la seguridad ciudadana.

Resultados respuestas docentes

En este apartado se han integrado las respuestas de los docentes de las tres universidades ecuatorianas, precisamente por el alto porcentaje de coincidencias que tenían.

Pregunta 15. Los servicios de salud en mi comunidad siempre están disponibles cuando se necesitan.

De los 64 docentes participantes, 8 indicaron nada de acuerdo, 24 indicaron poco acuerdo, 7 se mostraron indiferente, 21 indicaron estar de acuerdo y 4 muy de acuerdo; con ello se denota que existe parcialidad de acuerdo en cuanto a la disponibilidad de los servicios de salud dentro de sus comunidades, sin embargo, la mitad de las respuestas, un 50 %, reconoce déficit de prestación de los servicios comunitarios.

Pregunta 16. Existen fuentes de empleo suficientes en mi comunidad de residencia que garantizan el sustento de mi familia.

De los 65 docentes participantes, 24 indicaron nada de acuerdo, 30 indicaron poco acuerdo, 4 se mostraron indiferente, 5 indicaron estar de acuerdo y 1 muy de acuerdo; mostrando una tendencia por el polo negativo de la caracterización, manifestando así que no existen fuentes de empleo suficientes en su comunidad y teniendo incidencia en la garantía del sustento familiar.

Pregunta 17. Existen en mi comunidad de residencia instituciones públicas que ofrecen servicios sociales.

De los 65 docentes participantes, 11 indicaron nada de acuerdo, 19 indicaron poco acuerdo, 18 se mostraron indiferente, 14 indicaron estar de acuerdo y 2 muy de acuerdo; manteniendo respuestas divididas en cuanto a las instituciones públicas que ofrecen servicios sociales dentro de sus comunidades con tendencia al polo negativo, lo cual invita a analizar el funcionamiento de estas y su eficiencia en atención.

Pregunta 18. Mi familia y yo estamos satisfechos con la educación que nos han brindado las instituciones educativas.

De los 65 docentes participantes, 51 indicaron nada de acuerdo, 9 indicaron poco acuerdo, 7 se mostraron indiferente, 32 indicaron estar de acuerdo y 11 muy de acuerdo. Contrastando con los datos obtenidos en cuanto al formulario estudiantes difiere en cuanto a la satisfacción que han brindado las instituciones educativas, los docentes se mantienen en un polo negativo y los estudiantes en el polo positivo, aquello nos podría señalar que actualmente existe una mejora en la calidad educativa y conciencia docente.

Pregunta 19. En el lugar donde resido se garantiza la seguridad ciudadana.

De los 6 docentes participantes, 15 indicaron nada de acuerdo, 27 indicaron poco de acuerdo, 14 se mostraron indiferente, 6 indicaron estar de acuerdo y 2 muy de acuerdo. A partir de los datos obtenidos podemos señalar que existe inconformidad con la garantía de la seguridad ciudadana en las comunidades donde residen los docentes de Ecuador, que al analizarlo con el contexto nacional, demuestra existen diversas problemáticas locales y nacionales que afectan directamente a la seguridad ciudadana como sistemas institucionales deficientes, exclusión social, entre otros.

Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ-Argentina)

Dentro de los datos obtenidos en Argentina a partir de los talleres impartidos en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, ubicada en Florencio Varela, Argentina, se reflejan los siguientes datos:

Pregunta 15. Los servicios de salud en mi comunidad siempre están disponibles cuando se necesitan.

De los 80 docentes participantes, 6 indicaron nada de acuerdo, 37 indicaron poco de acuerdo, 4 se mostraron indiferentes, 30 indicaron estar de acuerdo y 3 muy de acuerdo; Como se aprecia más de la mitad de los encuestados evidencian inconformidad con la prestación de este importante servicio.

Pregunta 16. Existen fuentes de empleo suficientes en mi comunidad de residencia que garantizan el sustento de mi familia.

De los 80 docentes participantes, 14 indicaron nada de acuerdo, 36 indicaron poco acuerdo, 8 se mostraron indiferente, 20 indicaron estar de acuerdo y 2 muy de acuerdo; esto muestra una tendencia del 50 % de los participantes por el polo negativo de la caracterización, manifestando así que no existen fuentes de empleo suficientes en sus comunidades.

Pregunta 17. Existen en mi comunidad de residencia, instituciones públicas que ofrecen servicios sociales.

De los 80 docentes participantes, 3 indicaron nada de acuerdo, 15 indicaron poco de acuerdo, 5 se mostraron indiferente, 48 indicaron estar de acuerdo y 9 muy de acuerdo; manteniendo respuestas afirmativas a la existencia de instituciones públicas que ofrecen servicios sociales, dentro del componente de su discurso está presente la importancia y el sostén comunitario para el desarrollo del territorio.

Pregunta 18. Mi familia y yo estamos satisfechos con la educación que nos han brindado las instituciones educativas.

De los 80 docentes participantes, 3 indicaron nada de acuerdo, 9 indicaron poco acuerdo, 5 se mostraron indiferente, 29 indicaron estar de acuerdo y 34 muy de acuerdo; manifestando satisfacción personal y familiar con el componente de educación en las instituciones educativas en las cuales han participado.

Pregunta 19. En el lugar donde resido se garantiza la seguridad ciudadana.

De los 80 docentes participantes, 28 indicaron nada de acuerdo, 27 indicaron poco acuerdo, 13 se mostraron indiferente, 11 indicaron estar de acuerdo y 1 muy de acuerdo; a partir de los datos obtenidos se puede señalar que existe inconformidad con la garantía a la seguridad ciudadana en las comunidades donde residen los docentes argentinos, lo cual denota similitud con el criterio de los docentes en Ecuador y los estudiantes de Argentina.

Universidad Autónoma Ciudad Juárez (UACJ - México).

Dentro de los datos obtenidos en México a partir de los talleres impartidos en la UCAJ, se reflejan los siguientes resultados:

Pregunta 15. Los servicios de salud en mi comunidad siempre están disponibles cuando se necesitan.

De los 85 docentes participantes, 2 indicaron nada de acuerdo, 29 indicaron poco de acuerdo, 12 se mostraron indiferente, 30 indicaron estar de acuerdo y 12 muy de acuerdo; con ello se denota que más de la mitad perciben tal disponibilidad, sin embargo, no es desestimable la cantidad que indica lo contrario y los que se muestran indiferentes.

Pregunta 16. Existen fuentes de empleo suficientes en mi comunidad de residencia que garantizan el sustento de mi familia.

De los 85 docentes participantes, 5 indicaron nada de acuerdo, 26 indicaron poco acuerdo, 8 se mostraron indiferente, 38 indicaron estar de acuerdo y 8 muy de acuerdo; mostrando una tendencia de los participantes por el polo positivo de la respuesta, manifestando que sí existen fuentes de empleo en sus comunidades, pero el 2do valor más alto es la respuesta de poco de acuerdo, lo cual resulta representativo.

Pregunta 17. Existen en mi comunidad de residencia, instituciones públicas que ofrecen servicios sociales.

De los 85 docentes participantes, 2 indicaron nada de acuerdo, 12 indicaron poco de acuerdo, 11 se mostraron indiferente, 50 indicaron estar de acuerdo y 10 muy de acuerdo; manteniendo respuestas afirmativas a la existencia de instituciones públicas que ofrecen servicios sociales dentro de sus comunidades, lo cual va en consonancia con el sistema de salud, que es pública en México.

Pregunta 18. Mi familia y yo estamos satisfechos con la educación que nos han brindado las instituciones educativas.

De los 85 docentes participantes, 1 indicó nada de acuerdo, 9 indicaron poco acuerdo, 7 se mostraron indiferente, 48 indicaron estar de acuerdo y 20 muy de acuerdo; manifestando satisfacción personal y familiar con el componente de educación en las instituciones educativas en las cuales han participado.

Pregunta 19. En el lugar donde resido se garantiza la seguridad ciudadana.

De los 85 docentes participantes, 27 indicaron nada de acuerdo, 39 indicaron poco acuerdo, 7 se mostraron indiferente, 9 indicaron estar de acuerdo y 3 muy de acuerdo; a partir de los datos obtenidos podemos señalar que existe inconformidad mayoritaria con la garantía del derecho de seguridad ciudadana.

Análisis:

El empleo en América Latina constituye uno de los principales problemas del desarrollo. Ello es consecuencia del sistema de contradicciones existente, cuya premisa esencial se encuentra en el estado de las fuerzas productivas y las relaciones de producción. Entre ambos elementos tiene lugar una asimetría, considerada por muchos como el problema de mayor envergadura: la contradicción entre el carácter social de la producción, el carácter privado de la apropiación, lo que se ha agudizado en las condiciones del neoliberalismo actual, en que a través de todos los modos posibles, pero específicamente la imposición del mercado como dispositivo de poder, descentralizado y desregulado, y utilizando otros dispositivos como las tecnologías y la información se desarticula el tejido social, fragilizando el histórico vínculo comunitario, base desde el surgimiento y desarrollo de la humanidad.

En estas condiciones es que el empleo queda atrapado en circunstancias enajenantes, prácticamente convertido en un privilegio que logran alcanzar grupos sociales que han logrado acumular bienes, capital. Los datos demuestran que los estudiantes se enfrentan a obstáculos a su desarrollo académico motivado por la falta de empleo de sus familiares, y en esas condicio-

nes, se sienten presionados entre ese estado de cosas y la necesidad de conseguir recursos para cubrir sus propios estudios y otras necesidades correspondientes a las etapas de su desarrollo.

La situación del empleo, en el caso de los estudiantes, se convierte en elemento de tensión entre la subsistencia de ellos y sus familias y las necesidades de superación para lograr insertarse laboralmente y formar parte de los procesos de movilidad social ascendentes. La experiencia contada en los talleres da fe de que es un proceso muy complicado para ellos, que afecta su poder de concentración y de cumplimiento eficaz de sus tareas y proyectos estudiantiles.

Este estudio confirma diversos hallazgos producidos por investigaciones latinoamericanas acerca del estado deficiente de los servicios públicos en la región. Con excepción de los servicios de educación, que expresan mejores porcentajes de reconocimiento y aceptación, el resto evidencia incumplimientos en su misión de servir.

La salud poblacional es la mayor o menor capacidad que desarrollan las personas para identificar riesgos, evitar que ellos se instalen en la vida cotidiana o al menos atenuar el efecto de los existentes. Para que esto tenga lugar, evidentemente, se hace necesario el desarrollo de la labor promocional-preventiva por parte de las instituciones de salud de manera especial, aunque es una responsabilidad intersectorial.

La poca efectividad de esta política y sus correspondientes servicios obstaculiza la inserción exitosa de la ciudadanía en los procesos sociales, y especialmente en el disfrute de la distribución que se produce

socialmente, lo que significa que la excluye del goce al derecho que le asiste en términos de salud.

Esta problemática tiene a su vez un impacto negativo en la inclusión educativa universitaria, tanto de estudiantes como de docentes. La salud es lo primero, si ella resulta avanzar en el cumplimiento de las metas y su garantía en términos de derechos es una obligación de todos los Estados.

Pero no solo se trata de la atención a la salud. Los servicios deben estar cercanos a la ciudadanía en sus espacios más inmediatos de vida cotidiana. La lógica de actuación de los Estados debe centrar la virtud, la capacidad de servir. Se trata de facilitar los procesos de vida cotidiana, de incidir en la satisfacción de las necesidades sociales para que la ciudadanía pueda producirse y reproducirse en condiciones óptimas como merecen todos, solo por su condición humana. Ello es clave para la inclusión educativa, sobre todo de aquellos estudiantes que han construido sus nuevas familias y que se abren paso con mucho esfuerzo para que esas condiciones de vida les sirvan de apoyo en el cumplimiento de sus metas personales y familiares.

Se reflexionó en los talleres acerca de cómo la inclusión educativa cambia la perspectiva enfatizando en el entorno, las barreras y los prejuicios en las relaciones que generan disparidad, comprendiendo que la inclusión educativa se orienta a la obtención de igualdad y equidad en la comunidad educativa, sin discriminar ni marginar las diferencias, como: género, racismo, religión, situación socioeconómica, identidad

de género y orientación sexual. La inclusión educativa es considerada un modelo integrador que mejora la armonía de la sociedad.

Dentro del taller se construyeron posturas y se permuta que la comunidad tiene que contribuir mediante la escucha activa, análisis, comprensión y participación en el cambio de las problemáticas de su realidad, por eso el desafío de los países latinoamericanos se encuentra en lograr una sola sintonía entre dirigentes y dirigidos.

Se compartieron y construyeron cuestionamientos que detonan y traspasan nuestra realidad comunitaria y es que, como se expresó en los talleres:

los constructos sociales son evidenciables en la comunidad, pues justamente es donde tenemos que mirar o analizar, dicho de otra manera, analizar la cuestión de la comunidad y de su influencia en relación con el entorno... debemos hilar tal vez muy fino en esta cuestión, pero es que la comunidad es el grupo humano que manifiesta su forma de ser, de ser o existir dentro de un territorio y ese territorio pues va influir positivamente o negativamente en relación de sí mismo y en sociedad.

Esta pregunta a nivel de Ecuador sugiere reflexiones importantes, aunque no es privativo el asunto de Ecuador. Estamos en presencia de un incremento de las políticas e intervenciones profesionales de corte asistencialista y con ellas de servicios sociales paternalistas que lejos de propiciar la transformación desde

la conciencia crítica y la participación ciudadana, están empeñadas en producir fragmentación social y quietud respecto al orden socialmente establecido. Las universidades deben estar claras de esto, deben enfocar hacia la emancipación y dignificación su planificación estratégica.

Como profesionales es imprescindible entrar a una comunidad y es necesario recalcar que la información viaja en dos vías, así como nosotros enseñamos, nosotros también recibimos conocimiento empírico, pero lo recibimos práctico con un componente muchas veces intergeneracional y ancestral. No podemos desconocer los conocimientos de la comunidad e imponer mediante pseudo técnicas rígidas y discriminatorias.

Otra cuestión de suma importancia lo constituye la percepción estudiantil sobre la seguridad ciudadana. En todas las universidades se plantearon ideas muy críticas al respecto. Se reconoció el incremento de la ola de violencia estructural y simbólica que caracteriza a la región latinoamericana. Esta situación tiene un punto más agudo en el contexto de Ciudad Juárez.

La violencia estructural se sostiene también sobre la base de las características de los modelos de desarrollo asumidos por los gobiernos de turno y la falta de centralidad en esas políticas del bienestar real de la población. Por otra parte, se alimenta cultural y espiritualmente de pautas culturales nocivas que se sustentan en la diferenciación para inferiorizar a unos grupos en relación con otros, y sobre esa base estigmatizar y discriminar, lo que se conoce como el triángulo de la violencia.

Las reflexiones en los talleres permitieron desarrollar la criticidad y el compromiso de los participantes en el sentido de no esperar por la respuesta, sino de exigirla y construirla colectivamente. En este sentido se destacó la participación de estudiantes, docentes y trabajadores no docentes de la universidad argentina, donde hay mayores logros en el trabajo universidad-territorio.

Dentro del taller se discutió por los participantes, tanto estudiantes como docentes, esta perspectiva de territorio y cooperación, y se dijo que vincularse con el entorno es entonces fundamental para la inclusión educativa y establecer relaciones de sinergia es la base para la intervención profesional.

Por eso los participantes recalcan la importancia de crear universidades de cercanía, lejos de modelos tradicionales que dividen a la comunidad de la academia, entendiendo que la inclusión es diversidad y esa diversidad está en los territorios y se debe poner la mirada en foco y se deben conocer los territorios para ser inclusivos.

Se dijo en la sesión que las necesidades de la comunidad las establece la comunidad y no el proyecto institucional... En todo caso el proyecto debe escuchar para identificar esas necesidades consensuadas y los puntos focalizados, considerando así a la intervención como la praxis, la escucha y el espacio para la organización y el direccionamiento.

En la UNAJ-Argentina se establecieron criterios sólidos a partir del eje comunitario que transversaliza a los diferentes enfoques de este proceso investigativo entendiendo que la comunidad es amplia y que hay que tener y/o desarrollar la capacidad de organizar en territorios para intervenir y no dejar a la inclusión en las aulas y en el discurso, sino más bien trasponerlo puerta hacia afuera, en diálogo y sintonía con la comunidad.

A partir del taller de México, se obtuvieron argumentos enriquecedores para el presente, es preponderante el motivar a las comunidades para que sean partícipes conscientes, en ese sentido, el papel y/o función de un profesional en la comunidad, es guiar, orientar, formar, ayudar y organizar a la comunidad, prepararlas con temas como autogestión y pasar a un proceso de facilitador siendo la comunidad los que presiden sus procesos, es fundamental que la comunidad vaya ejerciendo su papel de desarrollo, generar espacios de aprendizaje y corresponsabilidad en la comunidad mediante redes.

En la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, mediante un proceso crítico se establecieron concepciones y se obtuvieron a su vez modelos propositivos como medidas que debe adoptar la institución para crear programas educativos, comunitarios para una educación más práctica sobre la inclusión social, además de que se priorice el trabajo metodológico hacia la investigación acción

participativa y que no solamente es trabajar sobre la comunidad sino con la comunidad.

El pensamiento crítico

Pensar críticamente es un tipo de razonamiento que podría ser definido de diferentes formas, pero siempre la mayoría de ellas tiene alguna relación con el acto de cuestionar o valorar. La etimología de la palabra *crítica* procede del vocablo griego κριτήριον (kri), que implica establecer un juicio o tomar una decisión. Por tal razón, cuando se habla de pensamiento crítico, en términos generales, se hace referencia a ejercicios de cuestionamiento y de valoración, que permiten finalmente emitir un juicio o tomar una posición con respecto a un hecho, fenómeno o idea. (Morales Zúñiga, 2014).

Ennis y Lipman referenciados por (Solbes, 2013), han definido el pensamiento crítico como «... un pensamiento razonable reflexivo que busca decidir qué creer o qué hacer. (...) un pensamiento capaz y responsable en tanto que conduce al juicio porque se apoya en los criterios, es autocorrector y sensible al contexto».

El desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior alcanza importancia en la formación de profesionales, dotándolos de competencias y capacidades que contribuyan al análisis crítico de los problemas que se les presenten en su carrera profesional, y ofrezcan medios prácticos y efectivos para que se puedan desarrollar de acuerdo con las pretensiones

y necesidades que demanda el tercer milenio; así la sociedad se verá retribuida de manera equitativa e igualitaria.

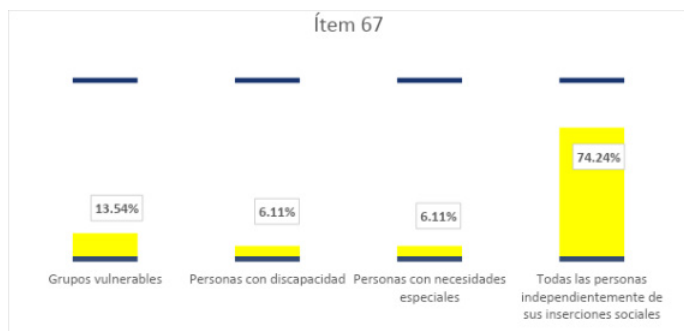
El pensamiento crítico es una condición necesaria para la inclusión educativa. Es verdad que, un primer paso, sería ofertar una educación adaptada a todos y todas, donde se tomen en cuenta tanto las realidades dispares que pueden tener los estudiantes, por motivos socioeconómicos o socioculturales, como las necesidades educativas y ritmos de aprendizajes de cada estudiante y sus características. Para alcanzarlo se requiere una transformación de las políticas educativas de los diferentes países y de los propios centros o instituciones educativas (García Barrera, 2017).

Fue en este sentido que el proyecto de investigación incorporó la tarea científica de indagar acerca de cómo los estudiantes y docentes universitarios perciben la inclusión educativa, cuál es la concepción que prevalece en ellos acerca del tema.

La muestra de estudio en la presente investigación estuvo conformada por 1 248 entre docentes y estudiantes de cinco universidades: Autónoma de México, Estatal de Santa Elena, Técnica de Manabí, Nacional de Loja y Nacional Arturo Jauretche de Argentina con una condición socioeconómica media, el 65 % de familias que pertenecen a hogares organizados papá, mamá e hijos y un mínimo porcentaje del 2 % viven solos. Ante la pregunta: ¿La inclusión educativa universitaria es un proceso que aplica a...?, las respuestas fueron:

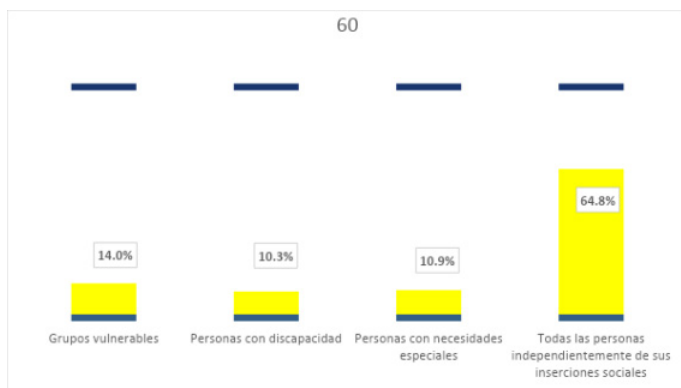
DOCENTES

Opciones de respuesta	67	Porcentaje
Grupos vulnerables	31	13,54 %
Personas con discapacidad	14	6,11 %
Personas con necesidades especiales	14	6,11 %
Todas las personas independientemente de sus inserciones sociales	170	74,24 %
Total general	229	100,00 %



ESTUDIANTES

Respuesta	60	60 (Porcentaje)
Grupos vulnerables	175	14,02%
Personas con discapacidad	128	10,26%
Personas con necesidades especiales	136	10,90%
Todas las personas independientemente de sus inserciones sociales	809	64,82%
Total general	1248	100,00%



De los resultados obtenidos en base a la encuesta aplicada a docentes de las universidades acerca de la inclusión educativa universitaria, se evidencia que el 74,24 % manifiesta que es un proceso que aplica a todas las personas independientemente de sus inserciones sociales, por lo que es importante que las universidades garanticen la educación para todos, poniendo en ejecución las políticas públicas y articulando acciones educativas vinculadas a todos los miembros de la comunidad, un 13.54 % de acuerdo a la percepción de los investigados señalan que aplica a grupos vulnerables porque las universidades cuentan con departamentos de orientación vocacional que tienen una base de datos, les ofrecen asesoría y orientación y especifican detalladamente el tipo de vulnerabilidad de los estudiantes; es necesario ampliar las políticas inclusivas para personas vulnerables, que las formas de ingreso a la educación superior no garantizan los procesos de igualdad, y el 6.11 % tiene una percepción

que aplica tanto a personas con discapacidad y con necesidades especiales; los docentes también manifiestan que vienen generando conciencia dentro de las aulas de clases con un trabajo disciplinario desde las asignaturas donde ellos imparten sus contenidos, dando una pauta de tolerancia y empatía.

En el caso de los estudiantes la percepción es más baja sobre inclusión educativa manifiestan que el 64.82 % aplica a todas las personas independientemente de sus inserciones sociales, el 14.02 % señalan que aplica a lo relacionado con los grupos vulnerables, el 10.90 % a personas con necesidades especiales y en un bajo porcentaje que representa 10.26 % señalan que aplica a personas con discapacidad; de acuerdo con el criterio de los investigados, los centros de educación superior exigen puntajes para el ingreso y dependen del cupo de que cada universidad dispone, lo que constituye un rechazo y falta de igualdad de oportunidades para el ingreso a las universidades, el entorno físico que no facilita el acceso de las personas con discapacidad constituye una barrera a la inclusión; el sistema educativo tiene que flexibilizarse para no excluir a ninguna persona por razones de género, etnia o procedencia, personas con discapacidad, madres solteras, afroecuatorianos, montubios, etc. No se puede negar a nadie sus derechos, para dar lugar a una educación inclusiva en la que prime el derecho a la educación de calidad, calidez para todos.

En general, los datos permiten comprender que un 52 % aproximadamente de los docentes y más de un 35 % de los estudiantes aún sostienen un enfoque

limitado de la inclusión educativa, y ello debe ser objeto de análisis en las universidades.

Sin embargo, las reflexiones compartidas en los talleres en cada universidad aportaron sustanciosos elementos al análisis de la inclusión educativa universitaria desde una perspectiva crítica.

Las categorías construidas a partir de la indización realizada reflejan los siguientes aspectos (texto citado de los documentos de categorización del discurso, elaborado a partir de las relatorías de los talleres en cada universidad participante en el proyecto):

El debate sobre la inclusión se caracterizó por su amplitud y puso sobre el tapete las diferencias de enfoques y de modos prácticos de su realización. En Argentina, las ideas compartidas fueron más profundas en su criticidad y contenían un grado de elaboración conceptual e integralidad mayor que en el resto de los países implicados en la experiencia.

«**Naturalizar la inclusión** fue una de las categorías construidas, la cual agrupaba ideas fuerza como: El problema hoy es que hay que diferenciar para incluir. Y el objetivo es naturalizar para no tener que diferenciar y así poder incluir sin obstáculos. Una pedagogía liberadora que permita entender las diversidades de las individualidades y poder construir proyectos colectivos. Indagar sobre la cultura del privilegio. Hay brechas en el desarrollo de capacidades humanas. La educación, la salud, la nutrición, el acceso a los servicios básicos. No habría que hablar de educación inclusiva, la educación por sí sola es un derecho y mientras tengamos

que trabajar la inclusión es porque hay una vulneración a ese derecho. La grupalidad y la atención a la diversidad son esenciales para garantizar la inclusión. Descolonizar la Inclusión. historizar la experiencia educativa para ser consciente de que en ciertos sentidos las estructuras educativas han sido pensadas de maneras prioritarias, de maneras hegemónicas para ciertas poblaciones, dependiendo de los contextos sociales e históricos de cada circunstancias, y eso me parece fundamental porque si pensamos en incluir esto sería como la excepción a la regla en todos los parámetros para la ciertas poblaciones que ingresan, y para esas otras excepciones que no ingresan en esta regla tenemos a la inclusión, por lo que hay un desafío en pensar a la inclusión educativa como algo transversal que no es para quienes no entran en la regla, sino que es el principio, es la esencia de cómo desarrollar todo el proceso educativo. Los organismos internacionales tratan de homogeneizar el pensamiento y si atendemos a la inclusión desde allí no resolveremos el problema. Saltar barreras para trabajar con la comunidad, no solo barreras físicas, sino sociales, culturales, tecnológicas. La exposición al diferente, al que necesita ser incluido, es contraproducente, lo victimiza. América latina incluye mientras el mundo es cada vez más excluyente. Mientras las universidades pelean por la inclusión los medios de comunicación desgranar a las personas. El "mundo civilizado» propone salidas individuales, tenemos que focalizar en

nuestros orígenes. La inclusión hay que pensarla también desde los estudiantes para los estudiantes entre los estudiantes.

Otro aspecto al que se le prestó mucha atención en el debate en las diferentes universidades fue el relativo a la relación universidad-territorio-localidad-comunidad, como un elemento sobre el que es necesario promover más conciencia y compromiso por su incidencia en el proceso de inclusión educativa.

En algunas universidades como la Universidad Técnica de Manabí y la Universidad Nacional de Loja, se construyó la categoría Vocación profesional para el trabajo comunitario, y como parte de ella se distinguieron ideas como: «El profesional que interviene debe ir al nivel de la comunidad si quiere avanzar en un desarrollo para mejorar la calidad de vida de las personas de la comunidad, y así lograr un cambio. No debe ir como alguien superior o alguien que viene de afuera. Lograr una vinculación empática. En procesos de intervención propiciar la formación y las capacidades instaladas de las personas, que autogestionen las oportunidades para salir adelante. Una intervención profesional militante más allá del profesional que va por un salario a realizar una tarea, se debe concebir el deber con su comunidad, una experiencia emancipadora con inclusión identitaria».

En la Universidad Nacional Arturo Jauretche de Argentina, con la categoría «Universidad y territorio» fueron identificados aspectos tales como:

Las instituciones deben generar instancias de finalización de ciclos, inauguran procesos, pero no ofertan los ciclos complementarios. La Universidad trabaja por la inclusión en un mundo que se la pasa excluyendo. Es fundamental fortalecer la relación universidad territorio que es donde están los excluidos sociales, de género, los que se sienten alejados, que no ingresan. Un trabajo colaborativo entre los claustros es necesario. Lograr una globalización para lo nacional popular, una universidad que luche. Desarmar el modelo de universidades canónicas. Hablar de Pluriversidad más que de Universidad. Desarmar la visión canónica de la Universidad para atender las necesidades locales, atender los diferentes lenguajes, cómo vemos la realidad y cómo percibimos o cómo verbalizamos la realidad. Contrarrestar la paradoja del paracaidista. No hay un pensamiento único de universidad como un objeto volador no identificado al territorio a bajar vida. No hay un único tipo de conocimiento, desde lo académico, tenemos que generar la habilidad necesaria para construir uno nuevo, resultante de la confluencia entre ambos. Intervenir es transformar, es el camino para mejorar la calidad de vida de los pueblos. El profesional se nutre de saberes y se deconstruye, reinventa nuevas formas de intervención. Tener un diálogo con el otro es también aprender del otro y tener la sensibilidad de que el otro está atravesando por ciertas situaciones. La universidad tiene modelos internos, es un ámbito de sistematización. Es un

modelo heredado. ¿Hasta dónde la universidad es capaz de tener esa reflexión propia antes de intervenir en el territorio?

Unido a lo anterior, en los espacios grupales hubo un reconocimiento explícito a la necesidad de revalorar la educación pública, la educación en derechos, comenzando por el derecho a la educación y reivindicar el carácter masivo de la educación como fenómeno social que no es antónimo de calidad, al mismo tiempo que se sometió a crítica los mecanismos de moda para evaluar (calificar) el trabajo de las universidades. Al respecto en el grupo de cursistas de las universidades de Loja y Manabí se propuso:

Fomentar la desvinculación de las universidades de los sistemas de rankings que determinan su categoría y demás para estar enloquecidos y enloquecidas detrás de algunas evidencias que de tan enloquecidos que estamos, las terminamos fabricando sin darnos cuenta de lo importante que es la labor de la intervención comunitaria, los aspectos de la de la investigación son como más valorados que los de la vinculación con la comunidad y somos presos de un sistema que en algún punto igual somos optimistas que la universidad latinoamericana rompe con esos baluartes euro-centrista, pero estamos adentro del sistema.

Lo anterior presupone un cambio universitario desde dentro, repensar las funciones de la educación supe-

rior, el propio concepto de universidad, dando riendas sueltas al pensamiento crítico, en primer lugar en las aulas, promoviendo la escucha activa, la comunicación dialógica y el intercambio respetuoso de saberes como elemento esencial del auténtico aprendizaje.

Como condición necesaria para alcanzar tales fines, se debatió ampliamente el papel de los docentes ante la inclusión educativa acotándose que: Los docentes deberían ser más creativos e innovadores para poder ayudar a promover el respeto y las opiniones de los demás, ser una persona abierta y holística que integre los conocimientos, cultivar su habilidad de liderazgo y crear estrategias para que los estudiantes sepan manejar los roles dentro de las intervenciones, crear y fomentar trabajos colaborativos con base en el respeto y la integridad. Crear un ambiente de aprendizaje didáctico que ayude a interactuar en niveles de complejidad, impulsar medidas que propicien valores y la resolución de conflictos a través del diálogo de los diferentes actores de la comunidad educativa.

De igual manera fue fructífero el análisis del rol de los estudiantes, alzándose voces comprometidas. Algunas de ellas referían:

¿Estamos todos dispuestos a comprometernos a sacar adelante a nuestro país y la inclusión educativa? Como estudiantes podemos alzar nuestra voz, el compromiso que queda en mí después de este taller como futura gestora social es ver más allá de lo que nuestros docentes nos enseñan, una visión que integre no solo a los estudiantes y a los docentes, sino también a nuestra propia familia y

el entorno. Me quedo con el compromiso de seguir colaborando, aprendiendo a trabajar con igualdad y equidad.

Abogaron por ser parte de programas en donde se trabajen los derechos que garanticen la inclusión social, de género, la educación integral. El primer desafío es poder quebrantar los paradigmas y estereotipos sociales con respecto a la clasificación de los seres humanos en sus diversos escenarios. El desafío más grande que puede tener la educación inclusiva es poder crear una sociedad más humana, justa, verdaderamente democrática, en la que exista una convivencia armónica. Es valioso reconocer las barreras para comprender la realidad educativa.

En todos los talleres se construyó consenso acerca de lo que a partir del discurso de los participantes de la Universidad Estatal Península de Santa Elena se categorizó como **Polisemia de la Inclusión y Diversidad**, y que abarcó ideas como:

La inclusión no solo consiste en insertar a las personas que tienen necesidades educativas dentro de la educación, sino de promover la igualdad de oportunidades para todas las personas sin ningún tipo de exclusión ya sea cultural, religiosa, étnica y diferencial. La diversidad descansa sobre dos pilares centrales de la educación inclusiva: la calidad de la educación y la equidad. La inclusión educativa todavía es parcial en el modelo educativo, es un modelo en construcción en el contexto actual.

Un tema al que se le concedió importancia en los talleres realizados fue el género. En algunos escenarios el debate se limitó al enfoque binario, por ejemplo, en la las UNL y UTM, donde se plantearon ideas tales como:

Se están logrando cambios, aunque queda un tramo para la eliminación de la violencia contra la mujer, este no solo es un trabajo de interés por parte de las mujeres sino también de los hombres que defienden esta causa. En la historia se han obtenido logros en mantener la igualdad y seguir luchando por los derechos de la mujer, porque aún sigue latente la desigualdad y la discriminación. Es evidente el maltrato entre hombres y mujeres, si no cambiamos nosotros se afecta a las generaciones futuras. Hombres y mujeres tenemos los mismos valores, mismos derechos para poder cambiar el sistema social y poder forjar la equidad de género. Proceso de emancipación de las mujeres basado en una mayor libertad de irrupción en el espacio público y de empoderamiento, que se visibiliza también en los cambios familiares. La cantidad de feminicidios en Ecuador durante el año 2021 se relaciona con los cambios en las estructuras y funciones de la familia y las relaciones de género. Tener una socialización sobre la protección de los derechos de las mujeres y los hombres, las clases de violencia para concientizar que la violencia abarca muchas fases y que a veces se las puede tener normalizadas.

En Argentina, que como se conoce hay más avances en la atención a estos temas a partir de las políticas y servicios públicos establecidos hace años, donde se han promulgado leyes más revolucionarias que involucran los derechos de los grupos LGBTIQ, se expresaron ideas como:

La importancia de la autopercepción en temas de género, de etnia, debe ser respetada. Indagar por qué en algunas comunidades argentinas la auto-percepción étnica no está en la agenda de temas sociales como la de género. Roles e imposiciones que se le atribuyen al hombre para llegar a ser el «más hombre». Las familias continúan desempeñando además un rol esencial en la producción y reproducción de la sociedad. Existen deficiencias e inconsistencias en el ejercicio de estas funciones que se dan en la familia. Contradicciones del contexto familiar. Al ingresar a la universidad se trabaja con la documentación binaria, el DNI termina siendo un número, no se visibiliza la cuestión de género. Se debe tener en cuenta la diversidad. Las personas no son trans, gay, son personas y hay que dirigirse a ellas como tales, sin descripciones de género.

Los talleristas reconocieron que para lograr los objetivos planteados en las sesiones de trabajo es imprescindible que los países latinoamericanos cierren las brechas de desigualdad existentes, lo que presupone superar las contradicciones principales, sobre todo las que tienen lugar en las esferas económica, político-jurídica y cultural-espiritual de las sociedades.

Bibliografía

- Acosta, M. (2018). *El pensamiento crítico y las creencias religiosas. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación.*
- Díaz Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 6 (13), 525-554. México.
- García Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. Recuperado el Jueves 28 de Julio de 2022, de <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/yfmMtbLhDPPSDmNHhqtbnF/?lang=es>
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional.* Le-Libros.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. Docencia e Investigación. Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Recuperado en agosto de 2022
- Mejía, A., Pastrana, J., & Mejía, J. (2011). XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. La autoestima, factor fundamental para el desarrollo de la autonomía personal y profesional. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Mora Montes, J. M. (2011). Masculinidad-Feminidad, Hoy. CAURIENSIA.
- Morales Zúñiga, L. C. (s.f.). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. (1-23). Commons. Recuperado el 28 de Julio de 2022, de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n2/a20v14n2.pdf>

- Ruiz, V., & E, J. (2011). *Juntos pero no revueltos. Sobre diversidad cultural, democracia y derechos humanos*. Departamento de Empleo y Asuntos Sociales. Dirección de Inmigración y Gestión de la Diversidad, Vitoria-Gasteiz. Gobierno Vasco: Edit. Fundación Ellacuría.
- Saiz , C., & Nieto, A. M. (2008). Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. 28. Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado en agosto de 2022, de <https://bit.ly/2fjb23Y/>
- Solbes, J. (2013). Contribuciones de las cuestiones sociocientíficas al desarrollo de pensamiento crítico(I): Introducción. *Enseñanza y divulgación de las ciencias*. Rev. *Eureka*. Recuperado el 28 de julio de 2022, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92025707009>

Capítulo 12

EL TRABAJO COLABORATIVO, ABORDAJE Y RESOLUCIÓN DE SITUACIONES PROBLÉMICAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

Autores

Sandra Josefina Andino Espinoza
Oswaldo Salomón Andrade Quimis
Gloria Stefania Bermúdez Farias
Bryan Adrian Suárez Pico
Julissa Jamilex Reyes Mateo
Jairo Andrés Tigrero Tomalá

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA

Este capítulo presenta el análisis de los resultados de la investigación dentro del proyecto: «Desarrollo de capacidades en intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa», en sus dos indicadores: trabajo colaborativo, y el abordaje y resolución de situación problémicas para la inclusión educativa universitaria.

Se plantean las diferentes ideas fuerzas que articulan la teoría con la práctica, construidas a partir del procesamiento cualitativo.

Citando a Marinoff (2000), «la escritura de éxito requiere arte y fidelidad para hacer que los asuntos más complejos sean asombrosamente sencillos» (p. 3), lo que ha sido posible con la participación de estudiantes y docentes de las universidades de Ecuador, Argentina y México, que se han involucrado en este proceso lleno de experiencias, realizaciones y sueños.

En América Latina aún es un desafío, por un tema social, político y cultural, el trabajo colaborativo entre la familia, el estado y la sociedad, dentro de las cuales se encuentran las universidades, que cada día más se van comprometiendo en establecer relaciones sinérgicas, basadas en la confianza, la colaboración, una escucha atenta, respetuosa, la comunicación dialógica, el compromiso y la responsabilidad mutua, la convivencia ante la diversidad y la adopción de decisiones y acuerdos sobre realidades comunitarias, familiares y de género; y su relación con el proceso de inclusión educativa.

La intolerancia y rechazo a lo diverso, es fuente de un sinnúmero de conflictos que son el resultado de las relaciones interpersonales que se dan en la convivencia diaria, que no son gestionados desde una cultura del diálogo y la paz, por lo que llegan a escalar hasta llegar a la violencia en todas sus manifestaciones. El diálogo como la actitud bien dispuesta a la búsqueda cooperativa de lo verdadero y lo justo para la resolución justa y pacífica de los conflictos. La paz entendida como el manejo adecuado de los conflictos, estableciendo las razones para obedecer y razones para rebelarse, la paz como cambios y transformaciones que vamos haciendo personal y colectivamente.

La colaboración en un mundo localmente globalizado que construye relaciones y espacios para una verdadera inclusión educativa en la educación superior

La necesidad y urgencia ineludible de promover y fortalecer la cooperación interlatinoamericana, mediante el diálogo para generar una identidad que construya necesidades y derechos a partir del conocimiento situado, lo territorial latinoamericano merece ser entendido como herramienta para la formación y construcción de un proyecto ético-político que se plasme en el convivir diario de una familia, institución, comunidad, país o región, que recupere la lucha política para integrar y hacer nuevas miradas que se vuelvan vida.

A partir del proyecto de investigación: «Desarrollo de capacidades en intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa», se consolida un trabajo colectivo interdisciplinario, con los diferentes equipos de investigación de las universidades participantes: Universidad Estatal Península de Santa Elena, Universidad Técnica de Manabí, Universidad Nacional de Loja (universidades de Ecuador); Universidad Nacional Arturo Jauretche de Argentina; y, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez de México.

Esta cooperación se formaliza, mediante la suscripción de un convenio marco de cooperación interinstitucional que tiene por objeto establecer relaciones de colaboración para el desarrollo de procesos de investigación científica, docencia de postgrado, publicaciones conjuntas en diversas áreas de conocimientos y el desarrollo de eventos científicos, para la consecución de los objetivos:

a) Fundamentar conceptualmente la intervención profesional comunitaria, familiar y de género, como eje transversal de la inclusión educativa en la educación superior.

b) Identificar las principales potencialidades y limitaciones asociadas a la preparación de profesionales y estudiantes de universidades latinoamericanas respecto a los principios y métodos de intervención profesional comunitaria, familiar y de género, como eje transversal de la inclusión educativa universitaria.

c) Diseñar un programa de capacitación que contribuya al desarrollo de conocimientos, habilidades y valores relacionados con la intervención profesional comunitaria, familiar y de género, como eje transversal de la inclusión educativa universitaria.

d) Crear la Red Internacional de Investigación: «Intervención profesional para la inclusión educativa universitaria».

Los apoyos internos y externos en el proceso de inclusión educativa requieren contar con bases legales sólidas, voluntad política y construcción de acuerdos que exijan el buen accionar de todos los actores de la comunidad educativa, de la familia y de la sociedad; que generen hábitos, estilos de vida y conciencia crítica que posibiliten mejorar la convivencia, aumentar la tolerancia y eliminar la supresión de los individuos por ser diversos y no encajar en un «modelo de normalidad» que niega la naturalización de la diferencia.

El involucramiento comprometido de la academia en el proceso de promover el sentido de pertenencia,

participación, justicia social, políticas sociales y respuestas innovadoras con un potencial solidario enfocado en la colectividad. Las autoridades universitarias tienen que crear alianzas para ejecutar actividades con alto potencial académico/social que permita replicar información sobre la inclusión educativa mediante redes estudiantiles que divulguen los trabajos investigativos en los diferentes espacios de comunicación de la universidad. La estructura administrativa universitaria tiene como reto expandir las ideologías y no limitarlas a teorías que no ejemplifican en la práctica y cada vez más se ve coartada por procesos burocráticos.

El rol familiar permite desempeñar la transformación del entorno educativo desde el hogar, que contribuya mediante relaciones horizontales al avance en los temas de género, discapacidad e inclusión. Por eso, la familia no es un factor aislado del proceso de inclusión educativa.

Los contextos comunitarios son espacios de formación, que, conducidos con ideas claras del concepto pedagógico y de la equidad, practicada en las leyes y en las políticas públicas, conducen también al cambio cultural que transforma los prejuicios y estereotipos en ideas y criterios no discriminatorios y flexibles sobre el respeto a la diferencia.

En cualquier ámbito la interculturalidad implica un proceso en el que se pasa de ser monoculturales (de hecho o como ideal), a pluri- o multiculturales (diversidad biológica, cultural, sexual, etcétera), y finalmente, interculturales (Albó, 2020, p. 378)

Derecho a la inclusión y participación en la educación superior

La educación inclusiva es un proceso diseñado para atender la diversidad de sus actores, aumentar su participación y reducir la exclusión educativa. Su finalidad principal es garantizar una educación de calidad a toda la comunidad universitaria, garantizando su presencia, participación y aprendizaje, con especial énfasis en aquellos que se encuentran excluidos o en riesgo de exclusión/marginación por diferentes motivos. La inclusión en el sistema educativo de la academia es lo que se aspira y anhela dentro de cada plantel, porque es una forma de contribuir a un correcto desarrollo social, enmarcado en la democracia y la justicia.

A través de estos procesos la integración educativa trasciende los marcos de la educación especial para formar parte de la sociedad, pues los procesos de integrar estudiantes a la educación básica, media y superior ha permitido la asimilación cada vez mayor del profesorado, de la necesidad de ser más incluyente. Es por ello por lo que se hace necesario que estos términos no solo sean de la educación especial, sino que sean una forma de inclusión en la sociedad, en todas las dimensiones de esta, muy específicamente educativa, social y laboral. (Santos et al., 2021, p. 3)

Es preciso enfocarnos en estos ejes de la educación para mejorar las desigualdades, barreras e incluso los obstáculos que se han ido visualizando en todo este contexto de exclusión, lo cual es importante para re-

forzar las estrategias de inclusión y así equiparar las oportunidades que se le pueden brindar a estudiantes, docentes, personal administrativo y de servicio para garantizar mejores condiciones laborales, académicas y de vida, en el marco de los derechos humanos internacional, interamericano y nacional de cada uno de los países. Asimismo, es necesario

Considerar el método dialógico de saberes como un proceso de construcción

colectiva de nuevos espacios vivenciales, sociales y culturales basados en

relaciones activas, continuas y en plano de igualdad entre los universitarios y el

conjunto de actores sociales y comunitarios (Jalil et al., 2022)

La exclusión educativa tiene muchas facetas o vertientes. Algunas de ellas, por su baja prevalencia en la población escolar, pueden tener un impacto doblemente negativo en quienes las experimentan. Aquí es donde el abuso de poder conduce a la igualdad de trato. La escuela necesita reformarse, reinventando estrategias y herramientas didácticas para poder responder positiva y auténticamente a la diversidad, considerando que la diversidad individual no es un problema sino una oportunidad para enriquecer el aprendizaje. El desafío está en naturalizar la diversidad sin tener que visibilizarla, para lograr un trato inclusivo.

El rol y desafíos de la intervención profesional

Antes que nada, debemos saber que el rol del profesional es tender puentes entre los mundos y las culturas, además de ser un vínculo de cohesión que acompañe en cada proceso de inclusión, para identificar alternativas que encaminen a una mejor intervención en diversos campos de acción.

Además, para poder fomentar una buena intervención el profesional debe enfrentar diversos desafíos a la hora de participar dentro de un entorno determinado, puesto que se delimita a ver un bajo aspecto susceptible en el mejoramiento de población, y en ocasiones se vuelve muy complicado de realizar acciones que faciliten los procesos de intervención en una localidad.

Se puede destacar que existen otros componentes que dificultan la realización de forma efectiva de la intervención profesional, como: la falta de comprensión sobre las diversas realidades, los posibles cambios y transformaciones de las sociedades, y las relaciones sociales entre los grupos e individuos.

Según María Barranco (2004), «la intervención de los trabajadores sociales está orientada a mejorar la calidad de vida de la población, contribuyendo a superar los problemas y a promover el desarrollo humano» (p. 86).

Durante diversos análisis cualitativos dentro del proyecto de intervención comunitaria, familiar y de género se pudo observar que la intervención profesional ha desencadenado una gran importancia en la toma de decisiones; además no implica una neutralidad de los

sujetos, sino que construye acciones que transforman su realidad.

La intervención profesional constituye un espacio de producción en las rupturas epistemológicas que tensionan los múltiples condicionantes de la vida social, por eso es importante que el profesional vaya al nivel de la comunidad, es decir, eliminar cualquier etnocentrismo que no permita afianzar los lazos comunitarios.

Por otro lado, debemos tener en cuenta que las acciones que debe cumplir el profesional social deben estar dirigidas a favorecer el crecimiento espontáneo de diversas ramas de los procesos de intervención, destacando que ellos deben aplicar su experiencia y capacidades para poder desarrollar aptitudes y actitudes que orienten su entendimiento y comprensión sobre diversas problemáticas sociales.

Desconocimiento ante lo diferente, concientización sensible e intervención para la inclusión

Dentro de las universidades se están generando espacios de inclusión, desde la infraestructura, adaptaciones curriculares, hasta campañas de socialización y concientización que sensibilizan a la comunidad universitaria a comprender más a fondo el proceso inclusivo en la educación.

El principal problema con la discapacidad es que muchas veces se enfrenta a ella sin conocer lo que necesita el otro lado, esto hasta tal punto que se llegan a cometer errores al momento de tratar con personas con discapacidad. En las universidades de Latinoamérica

el personal universitario en la mayoría está capacitado y tiene el conocimiento para tener una buena relación con las personas, sin embargo, la otra parte que no está capacitada llega a provocar recelo en las personas con discapacidad, de tal manera que el sujeto llega a sentir que no puede hacer las cosas por su propia cuenta.

De acuerdo con las encuestas realizadas a las cinco universidades dentro del proyecto de investigación, con un total de 1 477 encuestados entre estudiantes y docentes, el 55,94 % respondió que sostienen muy buenas relaciones con personas con discapacidad, el 34,38 % bueno, el 5,99 % indiferente, el 2,06 % contestó poco de acuerdo; y el 0,24 % del total de estudiantes respondió nada de acuerdo en sus relaciones con personas con discapacidad.

La inclusión es un término que divaga si no es intervenida correctamente, la inclusión es «una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad» (Cedeño Ángel, citado en Acosta, 2013 y en Ramírez, 2017, p. 215).

La intervención tiene como función principal poder establecer directrices que ayuden a mejorar una comunidad o sociedad, en este caso la inclusión del personal universitario; esto no simplemente se trata de una buena compañía o buenos tratos, la intervención para la inclusión es una pirámide en la instituciones, en lo alto están los directivos que proponen adaptaciones

curriculares para la inclusión, políticas universitarias, hasta abajo donde están los estudiantes que ayudan a que la intervención sea eficaz y eficiente. Dentro de esta inclusión debe prevalecer la concientización tomando el camino de la socialización, capacitación y con clases magistrales donde logren que los estudiantes y docentes conozcan más a fondo de la discapacidad, de identidades de género y de la inclusión en la educación superior.

«El accionar universitario para la inclusión educativa debe ser portador de un enfoque sistémico, de derechos humanos, de reconocimiento, respeto y aceptación de la diversidad, que complementa las acciones afirmativas y de igualdad de oportunidades» (Santos et al., 2022, p. 2).

En la encuesta aplicada a docentes se pudo evidenciar que solo el 29,26 % está muy de acuerdo en que la labor de los directivos universitarios facilita la inclusión en el proceso educativo, mientras que el 40,61 % está de acuerdo. Esto quiere decir que no toda la docencia universitaria se siente cómoda con el programa que manejan las universidades para un óptimo proceso educativo.

Por otra parte, un poco menos de la mitad, el 46,27 % de los estudiantes y docentes, están de acuerdo en que la relación de los docentes propicia la inclusión educativa, dando a entender que esta relación únicamente es buena de tal manera, cuando lo que se quiere es llegar a muy buena o excelente.

Acuerdos para mejorar la inclusión educativa en los contextos comunitario, educativo y familiar

Lo comunitario, educativo y familiar siempre han requerido de acuerdos que propicien ambientes seguros, libres y sin exclusión para las personas; si bien se habla de normas y reglas que regulan comportamientos en los hogares, instituciones educativas y sociedad, esto no es consecuente cuando se trata de respetar la diversidad, no es constante en las prácticas de inclusión y es indiferente para la formación de futuros profesionales.

Reforzar el tema de inclusión educativa en los diferentes contextos se está quedando atrás, los valores éticos y morales están atravesando una reconceptualización errónea que instaura un pensamiento estructural sobre la ambivalencia de que lo que es correcto para unos, para otros no; esto último se entiende como una excusa que se utiliza para librarse de la responsabilidad con los semejantes, por eso cuando se establecen acuerdos para mejorar la inclusión educativa, no solo se habla de meros escritos que nadie cumplirá, sino que se comprometen los esfuerzos de actores sociales para restaurar la convivencia sostenible.

En el contexto comunitario, la comunicación y promoción es necesaria para valorar aportes que ejemplifiquen el accionar del profesional ante situaciones de discriminación. La comunidad tiene que ser entendida como el máximo mecanismo de organización en territorios, los problemas no son iguales para la comunidad como lo son para un individuo; por eso el accionar de la intervención profesional no debe ser

invasivo. Mórtola y Fernández (2021) entienden a la intervención profesional como: «las actividades que desarrollan los profesionales cuando ofrecen elementos de análisis que facilitan a los sujetos de su acción» (p. 51). Además, agregan que la intervención profesional trata de identificar contradicciones en los entornos de los individuos para trabajar con las necesidades consensuadas en los puntos focalizados.

En el contexto educativo recae el peso de formar profesionales que transformen comunidades, el 85,15 % de los participantes en los talleres están de acuerdo en que la intervención profesional comunitaria es correcta cuando se unen las universidades y localidades, para generar sinergias y vínculos que favorezcan los mutuos aprendizajes y transformaciones necesarias para el proceso de inclusión en los diferentes contextos.

Dentro de los currículos de enseñanza los conceptos de «inclusión», «comunidad», «intervención» y «familia» no son tratados en todas las disciplinas. La preparación de la comunidad universitaria para comprender, valorar y entender los impactos de las problemáticas tratadas en el proceso de inclusión educativa, representa la primera fase de reflexión sobre el deber ser de los estudiantes en la comunidad. La educación colectiva juega un papel decisivo en las conductas y actitudes, así como en el planteamiento de relativismo cultural que promueve la aceptación de los grupos sociales, lo que permite favorecer el desarrollo de las relaciones que se comprometan a la búsqueda del diálogo, organización y respeto mutuo, entendiendo a la educación como un derecho, más que como una

oportunidad, es por ello que se considera a la inclusión parte del proceso educativo.

El contexto familiar es comprendido como el núcleo base para la formación de todo ser humano, y desempeña su rol de transformación desde el entorno educativo generado en el hogar, supone la contribución mediante las relaciones horizontales; de hecho, «la realidad familiar de la región hoy se caracteriza por el incremento de la desigualdad, cambios en el cumplimiento de las funciones familiares y predominio de relaciones patriarcales marcadas por la supremacía de la masculinidad hegemónica (el machismo)» (Rivero et al., 2022). Lo anterior se contrapone a lo expresado por los participantes, el 90,39 % indica que la comunicación con respeto en condiciones de igualdad se genera siempre y cuando desde la familia se compartan responsabilidades por igual, prevaleciendo el afecto y el buen trato, además de satisfacer necesidades de los integrantes familiares presentadas durante la etapa de desarrollo, es por eso que garantizar la participación en la toma de decisiones, se traduce en un gran paso en las relaciones familiares.

Sobre estos temas se reflexionó que la construcción desde la realidad de los estudiantes aporta a mejorar las condiciones de inclusión en la comunidad, educación superior y familia, comenzando con la identificación de situaciones problemáticas individuales como: cualquier tipo de discriminación, no reconocimiento, intolerancia hacia la diversidad y el desestimo de participación en todos los contextos antes mencionados. Muchos de los participantes coinciden en que los estudiantes piden

ayuda silenciosamente, pero no existe el compromiso de las personas e instituciones en gestionar al menos un diálogo que comprenda la incertidumbre del afectado.

Actualmente, se considera que el discurso de inclusión educativa universitaria se está quedando en eso, un *discurso*, por lo que, a este paso los acuerdos no serán suficientes para trabajar el proceso de inclusión educativa. Es necesario incluir la responsabilidad, respeto, compromiso, empatía, resiliencia y muchos más principios, valores y cualidades que se encuentran ligadas a la ética y moral intrínseca de cada persona.

Condicionamientos e integración para la inclusión educativa

Los sistemas educativos actuales vienen afrontando el reto de la calidad y excelencia educativa superior en una era compleja con diferentes cambios sociales. Así, hacer énfasis de inclusión educativa es indagar en una formación de calidad y excelencia en todas las instituciones, lo que involucra una formación que también debe de ser inclusiva, sustentadora de valores, principios, convicciones democráticas y solidarias.

Ahora bien, es de suma importancia mencionar que existen barreras para el acceso y permanencia en la educación superior, puesto que es una realidad sistemática muy latente en las instituciones superiores. Para ello resaltamos algunos factores de condicionamientos en la inclusión educativa.

Cultura educativa: Según Hernández et al. (2015),

...la cultura de calidad educativa entonces incluye mejora, excelencia, valores, que en esta particularidad del ámbito educativo, trasiega volitiva y axiológicamente hacia principios gestores de inclusión, pluralidad, equidad, eficacia, efectividad, y en conjunto se garantice el derecho educativo para todos los niños, jóvenes, adultos, por igualdad de condiciones, desde un ejercicio docente pleno y comprometido con la filosofía institucional. (p. 9)

En este sentido, una cultura educativa está orientada hacia la creación de una comunidad educativa segura, acogedora, colaboradora, en la que cada miembro que la conforma sea valorado como fundamento primordial, y así todos los estudiantes universitarios reciban una educación de calidad y puedan obtener mayores logros en su vida profesional.

Políticas educativas: Las políticas educativas en muchos sentidos son compensatorias, y por ello han surgido programas que buscan remediar la diferencia. Estimular económicamente la entrada de los niños a la escuela ha demostrado que favorece su acceso y permanencia, y quizá dicha estrategia marca diferencias importantes, pues se ha logrado el ingreso y permanencia en muchos casos, se estimula el esfuerzo y se resta importancia a las condiciones de distribución del ingreso. (Monzón, 2015, p. 10)

En este sentido, las políticas educativas son importante en la vida de un estudiante ya que son parte de su formación y aprendizaje que van adquiriendo día a día; además cabe recalcar que todo es un proceso,

puesto que se las va aplicando mediante la formación del estudiante y el desarrollo de sus capacidades.

Prácticas educativas: Los estudios en torno a las prácticas muestran, en primer lugar, su escasa relación con los saberes pedagógicos y didácticos. En realidad, muchos saberes prácticos se relacionan, más que con otra cosa, con las mismas experiencias construidas a lo largo de los años por los docentes, a partir de su conocimiento como alumnos o actores del sistema educativo. (Cruz & López, 2014, p. 144)

Las prácticas educativas son el reflejo de la cultura y políticas que se brindan en las aulas de clases y, sobre todo, lo que enseña el maestro, ya que es en aras del bienestar al estudiante formar su conocimiento desde temprana edad.

La integración educativa asume la existencia de una única institución educativa que ha de acoger a todas las personas, sean cuales sean sus necesidades educativas o tengan o no algún tipo de discapacidad. La integración supone, por tanto, un avance, aunque fuerza a las personas con discapacidad a adaptarse para poder responder a las demandas de un sistema educativo que les recibe, en ocasiones con resignación, pero que no se siente obligado a realizar ningún cambio para favorecer su incorporación. De hecho, se basa en el reconocimiento de la igualdad de oportunidades en educación.

La inclusión escolar, por tanto, es la última fase en ese proceso lógico y ético de incorporación de las personas que son diferentes de los entornos educativos. Es un modelo teórico y práctico de alcance mundial

dirigido a la mejora del sistema educativo, que nace desde la Educación Especial y defiende la necesidad de promover las universidades para todos, en las que todos puedan participar y ser recibidos como miembros valiosos de las mismas.

Análisis crítico de la discriminación oculta y el respeto a la diferencia

Cuando se habla de discriminación oculta se alude a la intención o acción del sujeto que tiene por discriminar, la cual no es relevante ni necesita ser demostrada, lo único que tiene un significado es el resultado, el cual tiende a ser discriminatorio; por su lado, el respeto a la diferencia o diversidad denota la capacidad profunda propia para comprender y aceptar que todos los seres humanos tienen derecho a participar en las mismas condiciones, a la vez que se reconocen las particularidades de las personas como posible potencial de desarrollo colectivo.

El abordaje de la discriminación oculta en la educación, familia y comunidad posee una mirada intersectorial e interdisciplinaria, por lo tanto, el analizar por sí solos todas estas aristas podría causar sesgos en la garantía de la transversalidad de políticas públicas aplicadas a favor de la inclusión educativa. El asociar de manera unilateral las problemáticas con los cambios macrosociales implica no reconocer que existen contradicciones que tiene relación directa con el funcionamiento de las personas en todos los espacios de desarrollo, lo que podría repercutir en el incentivo

de conductas o comportamientos agresivos que no representan la tolerancia hacia la diferencia.

El respeto a la diferencia ha dejado de abarcar solo las necesidades de las personas con discapacidad, para traer consigo el concepto de inclusión educativa que aborda más realidades y se amplía según la visibilización de problemas y concientización de derechos vulnerados a lo largo de la historia. El 51,53 % de las personas manifiestan que poseen una adecuada comprensión y explicación de la diversidad en las actuales relaciones comunitarias, familiares y de género, pero casi la mitad afirma lo contrario, propiciando cierto grado de preocupación al no tratar abiertamente estos temas en los ambientes de socialización; además, el 48,03 % indica que estas problemáticas no se analizan, argumentan, ni discuten sobre cuestionamientos críticos o bases legales suficientes que permitan posicionar posturas adecuadas hacia la diferenciación individual, lo que ocasiona actitudes de discriminación oculta.

La experiencia educativa ha demostrado ser hegemónica dependiendo de las circunstancias sociohistóricas; para entender la diversidad desde individualidades y colectividades es imprescindible naturalizar la inclusión como forma de respeto.

La inclusión educativa es un tema de acuciante atención que necesita ser promovido en todas las instituciones educativas independientemente del nivel; por lo consiguiente, la aceptación de diferencias individuales trabaja como un factor protector de la discriminación oculta. En este sentido, la comunidad universitaria

tiene la responsabilidad de hacer realidad la inclusión, considerando la heterogeneidad en los estudiantes y propiciando contextos aptos para la expresión de estas particularidades. Para Santos et al. (2022) «se necesita un cambio de mirada desde el proceso socioeducativo que involucre a la escuela, la familia y la sociedad, de ahí que el proceso de inclusión no está en el tipo de escuela sino en el logro de los objetivos social y educativo para todos los alumnos(as)» (pág. 5). Los autores explican que, la sociedad en la que se vive es altamente diversa, entender que todas las personas son distintas y ser capaces de ver esas diferencias, hace del periodo de adaptación al entorno un aspecto fácil de asimilar, y en el caso de los estudiantes les proporciona la integración educativa y favorece la competencia social.

Se llega a concluir que los seres humanos tienen características y riquezas innegables en su accionar. Toda persona es titular de derechos humanos, sin que sus divergencias propias sean excluidas del ejercicio de los mismos. En suma, somos diferentes pero iguales en derechos. Lastimosamente, en la práctica, la diversidad humana ha sido vista como sinónimo de desigualdad, exclusión y discriminación, puesto que en la actualidad eres rechazado por ser heteróclito y esto tiene consecuencia directa sobre la persona o grupo discriminado. Una sociedad donde la discriminación es permitida, es una comunidad donde se priva de ejercer libremente su potencial.

A partir de esto se genera la importancia del respeto a la diferencia, ya sea de etnia, cultura, religión, orientación sexual, estilo de vida, discapacidad,

identidad de género, entre otras que personifican los valores aprendidos en hogares, instituciones educativas y comunidades, promoviendo la aceptación y reconocimiento mediante el trato amable y cortés en todos los contextos.

Estimular el empoderamiento y conocernos para emanciparnos

El empoderamiento implica establecer objetivos que aporten al desarrollo personal de las capacidades, que favorezcan a crear confianza y compromiso con uno mismo, para obtener un protagonismo sobresaliente, que aporte a impulsar cambios positivos.

Las dificultades que tiene una persona no empoderada, es que se le complica aprovechar al máximo las oportunidades, le cuesta tomar decisiones y limita su autoconfianza a crear una barrera entre sí mismo y la sociedad, es por eso que debemos apropiarnos de experiencias y conocimientos que nos aporte a convivir más abiertamente con los demás.

Gómez et al. (2014), dicen que, «para fundamentar el empoderamiento de las personas, debemos dejar que ellas busquen soluciones a sus problemas, pero que al mismo tiempo desarrollen habilidades interpersonales para influir positivamente en sus interrelaciones, y contribuya a generar entornos de aprendizajes colaborativos» (p. 156).

Para promover el empoderamiento se necesita en primera instancia considerar que hombres y mujeres tenemos los mismos valores, mismos derechos

para poder cambiar el sistema social y poder forjar la equidad, además de considerar la toma de decisiones, como una herramienta que se encuentra estrechamente entrelazada con el fortalecimiento de la conciencia de las personas, haciéndolas más flexibles y eficientes al momento de organizar las ideas sobre diversas situaciones.

Rowlands (2005), en su trabajo nos quiere decir que para empoderarnos debemos empezar por el «yo», para coordinar nuestras facultades destacando que somos autosuficientes para lograr nuestros objetivos, tras eso tener relaciones y conexiones que nos proporcione incluirnos dentro de un círculo social activo, esto nos conllevará a lograr un mayor impacto, a crear lazos afectivos con los demás. Esto quiere decir que los procesos de empoderamiento están estimulados por dimensiones personales y colectivas pues, como bien sabemos, esta sucesión de poder está conectado con el asumir riesgos que fortalezcan a promover convicción más firmes y seguras, orientados a crear un cambio en el estilo de vida, impulsando a transformar las relaciones sociales para reducir la vulnerabilidad de nuestras debilidades.

Al conocernos mejor a nosotros mismo, estamos emancipándonos para tomar de manera más autónoma nuestras propias decisiones sobre lo que queremos hacer en un futuro, destacando que somos dueños de nuestra propia vida, pero a la vez somos responsables y conscientes de las acciones que realizamos.

Es por ello que estimular el empoderamiento y ser consciente de la realidad en que vivimos, es un beneficio que nos aporta a la vida diaria, que corresponde a regular cualquier actividad irregular y nos ayuda a reflexionar sobre la legitimidad que tenemos dentro de la sociedad.

Desafíos institucionales en las universidades. Repensar la permanencia, revincular el egreso, reinventar los trayectos

Posiblemente, estemos frente a una de las brechas más grandes de la industria entre lo que se sabe, lo que se debe hacer y lo que se termina haciendo. En este momento, la aplicación de los conocimientos en la práctica educativa depende de la voluntad e inclinaciones personales del docente. Nos encontramos con verdaderos ‘genios’ de la enseñanza, conviviendo y trabajando de forma concurrente con aquellos que continúan aplicando un enfoque basado en una ‘visión personal’ de las dificultades de aprendizaje.

El deseo de cambio y la creación de soluciones y alternativas para las necesidades emergentes deben ser identificados y atendidos dentro de la propia comunidad educativa. Para ello, hay que fomentar la implementación de mecanismos que nos permitan aprender de nuestras propias experiencias, creando canales de participación y comunicación entre todos los actores: familias, comunidad, alumnado y docentes.

Podemos empezar por preguntarnos en cada una de nuestras comunidades educativas, cómo podemos hacerlo mejor, cambiando nuestras creencias y actitudes, y partiendo de una visión compartida de las comunidades educativas para «nuevas formas de entender y comprometerse con la educación». Desde la posición que cada uno/a ocupa en la organización, existe el compromiso a contribuir a este objetivo.

...es necesario que los profesionales universitarios, especialmente los docentes, cuenten con conocimientos, habilidades y valores que les faciliten desarrollar la labor de «intervención profesional». Es decir que se espera que «profesionales» con titulaciones diversas «intervengan» en las «comunidades» para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación superior para las mayorías. Se han entrecomillado los términos «profesionales», «intervención» y «comunidades» pues no son transparentes ni cuentan con un sentido unívoco. No se afirma nada novedoso al sostener que son palabras polisémicas, lo cual expresa su pertenencia a una discursividad social no exenta de disputas profundas de sentidos. (Mórtola y Fernández, 2021, p. 49)

Los autores consideran que hay un camino más grande por recorrer del que ya se ha recorrido, y es creer en la capacidad innata de aprender y desarrollarnos como comunidad educativa, y de optimizar la entrega de

capacidades que respondan satisfactoriamente a todos los estudiantes.

Propuestas de estrategias y políticas institucionales para las personas implicadas

El abordaje y resolución de situaciones problemáticas, asociadas a lo comunitario, familiar y de género que se presentan en el marco de la inclusión educativa universitaria, requieren de desarrollar una conciencia crítica y propositiva desde el protagonismo y autodesarrollo de las personas implicadas, en los diferentes contextos de los países latinoamericanos.

Facilitar procesos grupales con la familia para que esta contribuya al desarrollo integral desde el hogar, dando respuestas de calidad, y mejorar las relaciones educativas; con mayor involucramiento de las familias en el sentido de la inclusión, porque la inclusión debe empezar en la familia y a veces es el espacio e institución más compleja, para aceptar la diversidad y crear las mismas oportunidades para todos sus miembros.

La noción de comunidad está estrechamente vinculada con la cuestión identitaria. Los individuos que participan —o se perciben partícipes— de una comunidad dan cuenta de un «nosotros», cierta idea de colectivo, de experiencias comunes que los aglutina. Es decir, que la percepción de pertenencia comunitaria requiere sentidos compartidos y supone un «nosotros» que se funda en códigos comunes, o sea, en formas simbólicas que permiten clasificar, categorizar y nombrar distintos fenómenos de la vida en esa comunidad.

Pero, como toda identidad compartida por un colectivo humano, la comunidad también pone de manifiesto límites, inclusiones y exclusiones, interiores y exteriores que expresan procesos de diferenciación de «otros» distintos a «nosotros.» (Margulis, 1997, como se citó en Mórtola y Fernández, 2021, p. 52)

La intervención comunitaria se realiza conociendo las realidades de cada lugar, involucrándose de manera participativa en el quehacer diario. Según Jalil et al. (2022) dentro del proceso de intervención comunitaria en el contexto universitario se requiere de ciertos lineamientos que permitan alcanzar los objetivos deseados, entre los que se considera: una política institucional en la que los procesos y funciones sustantivas de las universidades se articulen entre sí de manera cotidiana y se oriente el aprendizaje en base a la reflexión de conocimientos y problemática sobre los conflictos y su gestión dentro del marco de la cultura de paz. Otro aspecto a tomar en consideración es el abordaje inter, multi y transdisciplinario de la inclusión educativa, por su complejidad. El diálogo de saberes, desde un enfoque intercultural y de género, es un imperativo para establecer relaciones de colaboración y confianza entre todos los actores de la comunidad educativa, la familia y la sociedad.

La educación superior se convierte en un espacio propicio para aportar a la construcción de una conciencia crítica para naturalizar la diversidad y que los derechos se puedan aplicar, a más de ser un mandato constitucional y legal, crear una cultura que favorezca la convivencia para la inclusión educativa.

Las propuestas de parte de docentes, estudiantes, personal administrativo y autoridades son diversas, depende de cada contexto, para crear mecanismos de intervención comunitaria, desde un enfoque ínter, multi y transdisciplinario.

Universidades de Ecuador, Argentina y México plantean estrategias y políticas institucionales, tales como:

- Crear mecanismos de participación directa de los familiares y de los propios estudiantes. La función del profesional que interviene en la comunidad está ligada mucho a su ética y a seguir generando esa empatía y ese interés de desarrollar una responsabilidad hacia su comunidad.
- Incluir el acompañamiento de los docentes y autoridades universitarias en el proceso de facilitar intercambio de conocimientos a los estudiantes con situaciones de vulnerabilidad.
- Regular el proceso de inclusión educativa mediante la garantía de acceso a ciencia, investigación y educación de los grupos que son marginados. Reajustar la distribución de recursos que permitan reasignar presupuestos en los temas de investigación, becas y proyectos de las universidades.
- Creación de áreas de gestión como Dirección de Género y Derechos Humanos; Consejo Social Comunitario.
- Reformas curriculares para integral como un eje transversal en todas las carreras el abordaje del manejo de conflictos con un enfoque intercultural y de género.

- Son estratégicas las universidades de cercanía, la creación de instituciones nuevas con otra lógica descentralizada, menos burocráticas, amplitud de modalidades y horarios ofertados; programas que generen accesos a tecnología, dispositivos. La posibilidad de que los estudiantes puedan comunicar sus necesidades a través de mecanismos informáticos de la universidad, en las inscripciones y en otras etapas del proceso. Estar en sintonía con las necesidades, intereses y problemáticas sociales, la inclusión educativa es una de ellas, desde un enfoque intercultural y de género.
- Preparación del Docente para afrontar este tipo de inconvenientes que realmente nos sobrellevaron sobre la marcha, prepararnos para poder llegar a nuestros estudiantes y aquí creo que todos nos sentimos en ese momento como grupos vulnerables, grupos con necesidades educativas tecnológicas, que no las poseíamos y que nos tocó insertarnos. Cursos de formación para la inclusión educativa para docentes.
- Formarse en el lenguaje inclusivo.
- Se deben generar estrategias para que los proyectos se sostengan en el tiempo más allá de los cambios en políticas públicas.
- Políticas institucionales para que las escuelas secundarias dialoguen con la universidad sin importar las regiones si son zonas vulneradas o no.
- Políticas públicas nacionales que se articulan con la comunidad universitaria, becas, alimentación y transporte.

Conclusiones

El trabajo colaborativo entre el estado, la sociedad, la academia y la familia es vital para contar con estrategias y políticas que construyan relaciones y espacios para una verdadera inclusión educativa, a partir de un enfoque de derechos.

Contar con universidades de cercanía, que permanentemente se reinventen y provoquen transformaciones en sintonía con las necesidades y demandas sociales, para una educación emancipadora.

Promover y desarrollar capacidades en los actores de la comunidad universitaria en el abordaje de la inclusión educativa desde un enfoque intercultural, familiar y de género, que se vea reflejado en acciones concretas en el quehacer institucional y comunitario, desde el abordaje multidisciplinar.

La construcción de acuerdos familiares, institucionales y comunitarios para el abordaje y resolución de situaciones problemáticas, mediante el abordaje de la naturalización de la diversidad.

Bibliografía

Albó, X., (2020). Nuestro gran desafío: Ser iguales y solidarios en la diversidad. En Comboni Salinas, Sonia - Compilador/a o Editor/a; Juárez Núñez, José Manuel - Compilador/a o Editor/a; (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco,

- DCSH/UAM-X. <http://biblioteca.clacso.org/Mexico/dcsh-uam-x/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf>» (pp. 377-391).
- Barranco Expósito, M. d. (2004). La intervención en trabajo social desde la calidad integrada. Alternativas. *Cuadernos de Trabajo Social*, p. 86.
- Cruz, P., & López, K. (2014). Obtenido de <https://altheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/215/185>
- Gómez Barreto, I. M., Lledó Carreres, A., & Perandones González, T. (2014). El empoderamiento como estrategia de éxito en la formación inicial del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, p. 151-160.
- Hernández, J., Meléndez, Y., Chumaceiro, A., & Aguilar, A. (2015). Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/321302657_Calidad_y_cultura_educativa_Tendencias_de_la_inclusion_en_el_siglo_xxi
- Jalil, N., Zambrano, J., Mawyin, F., Naranjo, Ch., y Alcívar, S. (2022). El diseño de proyectos de desarrollo comunitario para favorecer la inclusión educativa en el nivel universitario [manuscrito presentado para publicación] Universidad Técnica de Manabí.
- Marinoff, L. (2000). *Más Platón y menos Prozac*. Rústica Ediciones B-2000.
- Mórtola, G., y Fernández, M. (2021). La intervención profesional comunitaria para la inclusión educativa en el nivel universitario: una experiencia extensionista y formativa de cinco universidades

- de América Latina. *Educación y Sociedad*. 2 (4), 48-57. DOI:10.53940/reys.v2i4.74.
- Ramírez Valbuena, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Cuadernos de Lingüística Hispánica (vol. 30, p. 211-230). doi:<https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>
- Rivero, R., Andino, S., y Padilla, E. (2022). Familias, Género e Inclusión Educativa Universitaria: Aspectos Conceptuales para su Estudio. [manuscrito presentado para publicación]. Universidad Estatal Península de Santa Elena.
- Rizo, F. M. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. IBERO. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/270/27057946004/html/>
- Rowlands, J. (2005). El Empoderamiento a Examen. Comunidad Virtual de Gobernabilidad y Liderazgo, p. 1- 8.
- Santos, M., Molinar, J., Aguilar, D., y García, I. (2022). La inclusión educativa en la educación superior. Situación en Latinoamérica y particularidades en México [manuscrito presentado para publicación]. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

De los Autores

Vanessa Montenegro Hidalgo

Universidad Estatal Península de Santa Elena

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

Correo electrónico: vanemonhi@gmail.com

Doctora y magister en Políticas Públicas de la Facultad Latinoamérica de Ciencias Sociales – FLACSO Ecuador. Socióloga y especialista en Gerencia Social de la Universidad de Nariño. Actualmente cursa la maestría de Cooperación Internacional al Desarrollo y Gestión de Proyectos en la Universidad Nacional de la Rioja, es docente de la Universidad Estatal Península de Santa Elena y docente de postgrado de universidades de Ecuador y Colombia. Investigadora del Laboratorio de Políticas Públicas Comparadas (LPPC) de FLACSO Ecuador; Grupo de Investigación Economía, Gobierno y Políticas Públicas de la Universidad de Nariño y Grupo de Investigación Gestión Interdisciplinaria para el Desarrollo Inclusivo Local – Comunitario de la UPSE. Promotora del Ministerio Internacional de la Juventud (MIJ), miembro de la Organización Mundial de la Familia, socia fundadora de la Fundación Desarrollo y Paz – FUNDEPAZ- Colombia, y voluntaria en proyectos educativos y culturales. Ha publicado

artículos científicos y ha coordinado varios proyectos de investigación, consultoría e intervención en distintas áreas sociales.

Mariano Fernández Ameghino

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

Correo electrónico: mameghino@gmail.com

Magister en Ciencias Sociales con Especialización en Historia (Univ. Nacional de Luján), Profesor en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires) y Director de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, donde además es docente regular y coordina la asignatura de Movimientos Sociales en la Licenciatura de Trabajo Social. Es profesor del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires y docente titular en la Universidad Nacional Scalabrini Ortiz. Dirige proyectos de investigación, posee diversas publicaciones.

Sus focos de interés se centran en la construcción de los imaginarios sociales a través de la industria cultural. Su último libro *Tras un manto de películas. Malvinas y el cine durante los 80* es una investigación que aborda la problemática sobre el tratamiento de la Guerra de Malvinas en el Cine Argentino.

Andrea Edith Volpatti Ameghino

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

Correo electrónico: profesoravolpatti511@gmail.com

Especialista en Política Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional de la Ciudad de Bs As. Argentina. Licenciado en Educación por la Universidad Católica

de La Plata. Profesora de Geografía y Ciencias Sociales por el ISFD Olga Cossettini. Miembro de Equipo de Investigación Unipe en la especialización en política educativa, en relación con Escuela Secundaria y Pandemia.

Miembro de la Secretaría de Educación del Municipio de Florencio Varela. Provincia de Bs.As. Coordinando proyectos y programas educativos Municipales. Docente de nivel secundaria de gestión pública y privada. Trabaja actualmente en proyectos interdisciplinarios con impacto social comunitario y con las Olimpiadas de Medio Ambiente del Instituto Argentino de Energía y Petróleo y Gas, a través del fortalecimiento de los aprendizajes de los alumnos/as para su participación en las instancias locales, provinciales y nacional. Militante peronista.

Martha Liliana Arciniegas Sigüenza

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

Universidad del Azuay. Candidata a doctora en ciencias filosóficas y del arte en la especialidad de educación. Conferencista internacional con varias publicaciones y eventos.

María del Carmen Santos Fabelo

Código orcid: 0000-0002-4329-6791

Correo electrónico: masantos@uacj.mx

Doctora en Ciencias Pedagógicas en Educación Especial, Doctora en Medicina en la especialidad de Logopedia y Foniatría, Diplomado en Medicina Oriental, investigadora titular de tiempo completo de

las materias clínicas y pedagógicas de la Educación Especial en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Del 2007 al 2014 Coordinadora de la Maestría en Educación Especial con Enfoque Comunitario. Diseñadora y directora del Centro de Lenguaje y Aprendizaje en Ciudad Juárez, Chihuahua (2015-2016). Posdoctorado en restauración neurológica en La Habana (CIREM), Cuba enero 2018. Autora de 8 libros y 20 artículos en diferentes revistas nacionales e internacionales, todos sobre la Educación Especial, miembro del Registro Nacional de Evaluadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en el área de Humanidades y Ciencias de la Conducta. Ha sido premiada nacional e internacionalmente por sus aportes en el área de la Educación Especial y la Salud. En 2015 se le otorgó el título honorífico de Doctor *Honoris Causa*, por la Academia Mundial de Educación, la Universidad autónoma de Puebla y la Unesco, en Puebla, México. Ostenta la medalla Maestros Fundadores al mérito docente que otorga la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Judhit Molinar Monsivais

Licenciada en diseño de interiores 2009. Licenciada en educación preescolar 2012. Máster en educación especial con enfoque comunitario 2015. Doctorado en psicología 2019. Profesora titular e investigadora. Ha obtenido reconocimientos de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Dora María Aguilar Saldivar

Profesora e investigadora de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Socióloga y maestra en educación. Fundadora de la licenciatura en educación de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez Actualmente está a cargo de la dirección general de desarrollo académico e innovación educativa en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Ha publicado varios libros y artículos y participado en eventos internacionales

Iliana Ivonne García Cameras

Licenciada en educación por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Maestra en educación especial por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Docente en nivel superior en licenciatura y postgrado. Se desempeña en la gestión académica en nivel superior. Es responsable de la subdirección de innovación educativa. Dirección general de desarrollo académico e innovación educativa de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Gustavo Mórtola

Código orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0832-6051>

Profesor universitario, coordina área de formación docente UNAJ-Argentina.

Leandro Larison

Código orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8599-0298>

Profesor Universitario y Coordinador del Ciclo Inicial en UNAJ -Argentina.

Gabriela Gómez

Código orcid: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-2456-245X>

Historiadora (UBA), Directora de Asuntos Docentes en UNAJ, Profesora en UBA y UNAJ -Argentina.

Facundo Romero

Código orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6668-2986>

Lic. en Educación (UNQ), Profesor de Educación Popular en UNAJ y Dirigente Sindical Nodocente-Argentina.

Juan Pastor González (Milano Bicocca),

Código orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7055-471X>

Docente UNAJ, Coordinador Tecnicatura Gestión Universitaria en UNAJ- Argentina.

Nadya Judafeet Jalil Vélez

Código orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9772-9065>

Ph.D en Ciencias Sociológicas (Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas), Docente en UTM, Ecuador.

Francisco Antonio Mawyin Cevallos

Código orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7797-8582>

Magister en Gerencia Educativa (Universidad Estatal del Sur de Manabí), Docente en UTM, Ecuador.

Johanna María Zambrano Somoza

Código orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7264-1374>

Ph.D en Ciencias de la Educación (Universidad Autónoma de Madrid), Docente en UTM, Ecuador.

Christian Alberto Naranjo Flores

Código orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8604-3164>

Correo electrónico: christian.naranjo@utm.edu.ec

Ingeniero en sistema informáticos, con Maestría en Informática Empresarial, docente de la Universidad Técnica de Manabí y Analista Informático de las carreras online en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, inmerso en el proceso educativo, impartiendo herramientas digitales y metodológicas para involucrar a los docentes en el proceso de TIC's. Capacitador del proceso de enseñanza-aprendizaje de las herramientas tecnológicas para el desarrollo profesional docente, participante de varios simposios y congresos en educación e inclusión.

Valeria Liliana Ortega González

Correo electrónico: valerita_lili_27@hotmail.com

Estudiante de la Universidad Estatal Península de Santa Elena-Ecuador en la facultad de Ciencias Sociales y de la Salud, carrera de Gestión Social y Desarrollo, periodo académico 2022-1.

María Soledad De La A Oleas

Correo electrónico: soledad22delaa@gmail.com

Estudiante de la Universidad Estatal Península de Santa Elena-Ecuador, en la facultad de Ciencias Sociales y de la Salud, carrera de Gestión Social y Desarrollo, curso 6/1 del año **electivo 2021-2022.**

Ramón Rivero Pino

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

Correo electrónico: ramonriveropino@gmail.com

Máster en desarrollo comunitario. Doctor en Ciencias Filosóficas. Profesor titular de la Universidad Estatal Península de Santa Elena. Director del Centro de Investigaciones Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Salud. Profesor invitado de varias universidades extranjeras. Miembro de la Organización Mundial de la Familia. Premio de la Academia de Ciencias de Cuba.

Sandra Andino Espinoza

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

Correo electrónico: sjandinoespinoza@gmail.com

Docente-investigadora de la Universidad Estatal Península de Santa Elena. De formación doctora en Jurisprudencia y abogada de los Tribunales de Justicia de la República del Ecuador. Con estudios de postgrado en educación y derecho. Participante de la Red de Metodologías Participativas; la Red REMCI (Red de mujeres científicas del Ecuador-Nodo UPSE). Campos de investigación: género, inclusión educativa, gestión alternativa de conflictos, derechos humanos y liderazgo organizacional

Esthela Marina Padilla Buele

Código orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8775-7721>

Correo electrónico: esthela.padilla@unl.edu.ec

Profesora titular de la Universidad Nacional de Loja. Máster en desarrollo comunitario. Doctora en Ciencias Sociológicas. Investigadora titular. Ha publicado varios

artículos y libros y participado en diferentes eventos internacionales.

Edgar Fabián Cobos Alvarado

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

Correo electrónico: efabiancoa@gmail.com

PhD. en Ciencias Sociales y Jurídicas y Máster en desarrollo territorial y economía de la Universidad de Jaén. Máster en gestión, economía y derecho de la Universidad de Burdeos IV.

Docente titular en la Universidad Estatal Península de Santa Elena. Fue vicerrector de una institución de educación superior. Ha participado y dirigido proyectos de creación de nuevas instituciones de educación superior, doctorado (PhD) y maestrías con trayectoria de investigación y profesional, proyectos de investigación y vinculación.

Docente de Maestría en varias universidades. Autor y coautor de artículos, libros y capítulos de libro. Fue acreedor de dos premios internacionales por buenas prácticas en proyectos de integración educativa de personas en situación de migraciones internacionales y sensibilización social sobre integración de personas en situación de movilidad humana en contextos educativos.

Bryan Adrian Suárez Pico

Correo electrónico: bryan.suarezp@upse.edu.ec

Estudiante/investigador de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, de la Carrera de Gestión Social y Desarrollo, Facultad de Ciencias Sociales y de la Salud. Proyecto: «Desarrollo de capacidades en

intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa»

Oswaldo Salomón Andrade Quimís

Correo electrónico: oswaldo.andradeq@upse.edu.ec

Estudiante-investigador de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, de la Carrera de Gestión Social y Desarrollo, Facultad de Ciencias Sociales y de la Salud. Proyecto: «Desarrollo de capacidades en intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa»

Gloria Stefania Bermúdez Farias

Correo electrónico: gloria.bermudezfarias@upse.edu.ec

Estudiante-investigador de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, de la Carrera de Gestión Social y Desarrollo, Facultad de Ciencias Sociales y de la Salud. Proyecto: «Desarrollo de capacidades en intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa»

Julissa Jamilex Reyes Mateo

Correo electrónico: julissa.reyesmateo@upse.edu.ec

Estudiante-Investigadora en el proyecto: «Desarrollo de capacidades en intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa» de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Carrera de Gestión Social y Desarrollo, Facultad de Ciencias Sociales de la Salud.

Jairo Andrés Tigrero Tomalá

Correo electrónico: jairo.tigrerot@upse.edu.ec

Estudiante de sexto semestre de la Carrera de Gestión Social y Desarrollo de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Salud de la Universidad Estatal Península De Santa Elena. Estudiante investigador del proyecto de investigación «Intervención Profesional Comunitaria, Familiar y de Género Para La Inclusión Educativa» desde 2021 hasta la actualidad.

Hamilton Paul Rodríguez Borbor

Código orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6106-8397>

Correo electrónico: hamilton.rodriguezborbor@upse.edu.ec

Estudiante de la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Pamela Lizbeth Plaza Moreno

Código orcid: 0000-0001-83180884

Correo electrónico: pamelaplazamoreno@gmail.com

Estudiante de la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Kevin Jesús Narváez Maridueña

Código orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0819-5298>

Correo electrónico: kevinnarvaez@live.com

Estudiante de la Universidad Estatal Península de Santa Elena. Activista social y miembro de la Fundación Conservación Ambiental Santa Elena – COASE.

Melanie Michelle Méndez Malavé

Código orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2446-2926>

Correo electrónico: melanie.mendezmalave@upse.edu.ec

Estudiante de la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Yosbel Hernández de Armas (MsC)

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

Correo electrónico: yhernandez@upse.edu.ec

Licenciado en enfermería. Máster en sexología y sociedad. Profesor de la Universidad Estatal Península de Santa Elena. Especialista en cuidados intensivos de adultos y diplomado en cardiología. Ha publicado varios libros y artículos y participado en eventos científicos nacionales e internacionales.

Flor Villafuerte Carolina del Rosario

Código orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1941-5252>

Correo electrónico: flor.carolina27@hotmail.com

Universidad Estatal Península de Santa Elena

Stefanie Tamara Roca Vera

Código orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7555-023X>

Correo electrónico: tamara.rocav@hotmail.com

Odalís Esmirna Gómez Velasteguí

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7544-9297>

Correo electrónico: odae.gv@gmail.com

María Fernanda Reyes Malavé

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6498-596X>

Correo electrónico: maria.reyes29@hotmail.com

Universidad Estatal Península de Santa Elena

REGISTRO DOCUMENTAL FOTOGRÁFICO
DE EXPERIENCIAS DEL PROYECTO DE
INVESTIGACIÓN



FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE SALUD
Gestión Social y Desarrollo



Invitación:

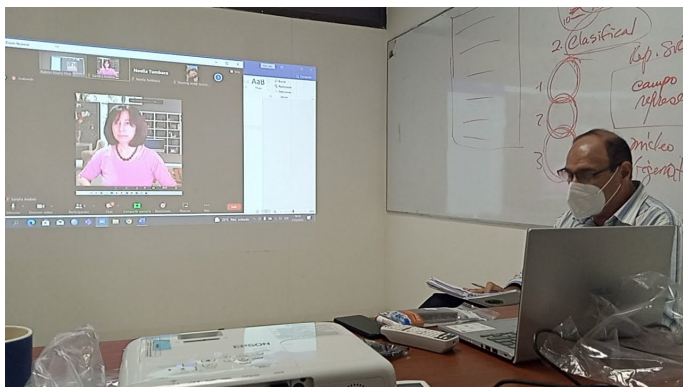
Reunión con Estudiantes que hacen parte del Grupo de Investigación.

Día: Martes 25 enero

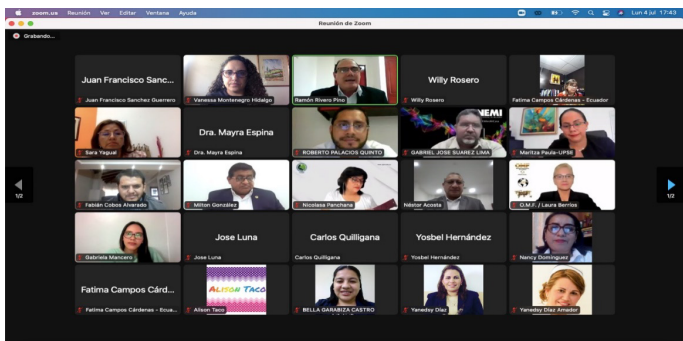
Hora: 5h30pm

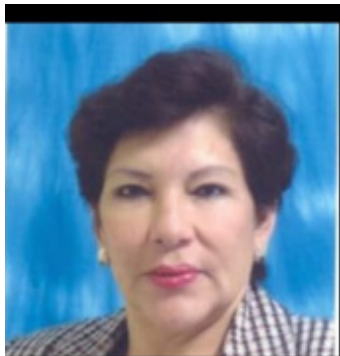
Llevar preparado: **¿Cuál es tu interés investigativo?** De acuerdo con alguno de los ejes del Proyecto de Investigación.











Esthela Marina Padilla Buele



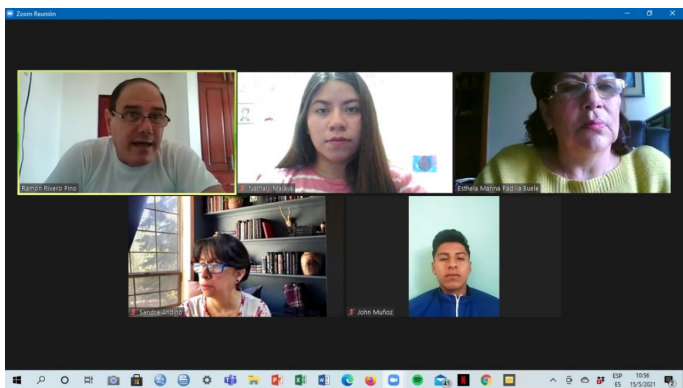
Ramón Rivero Pino

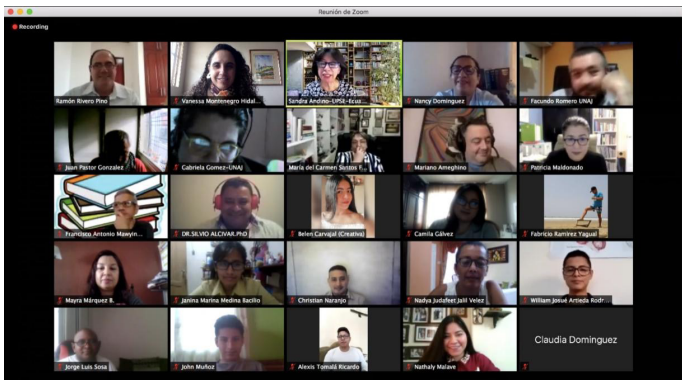
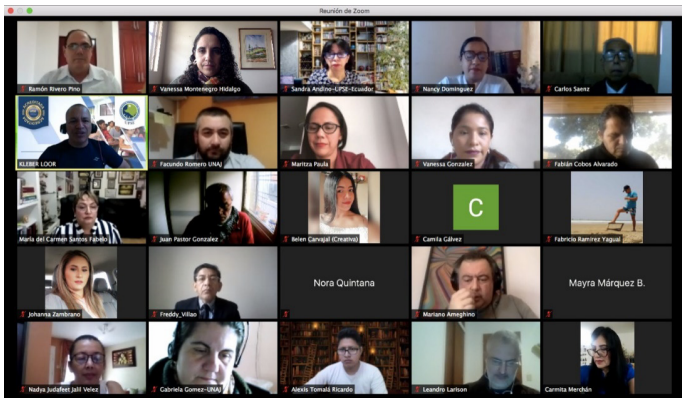


Sandra Andino



Christian Noranio





VIVO 547



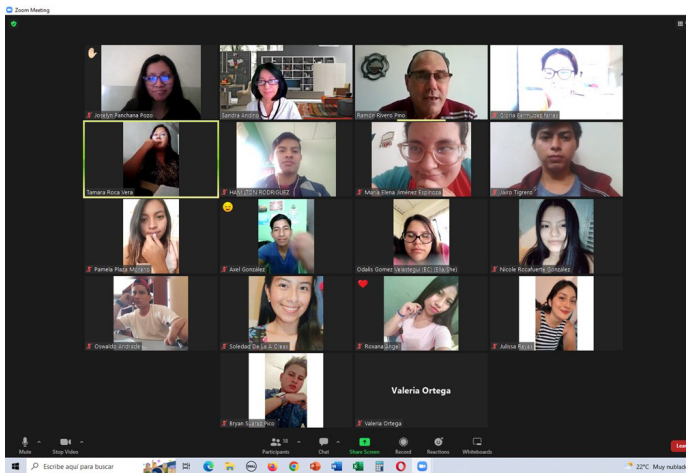
4. Reflexiones

- La investigación está en sintonía con las necesidades, intereses y problemáticas sociales, la inclusión educativa es una de ellas, desde un enfoque intercultural y de género.
- La articulación de las funciones sustantivas desde la investigación hoy es una realidad en la UPSE, así como: la inter, multi y transdisciplinariedad; lo que permite un mejor abordaje y planteamiento de soluciones a las demandas sociales.
- La implementación de la investigación en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, es un indicador que cada vez tiene mayor relevancia en la comunidad educativa.
- La divulgación del conocimiento científico y sistematización de las experiencias es un desafío actual, que da sentido al quehacer investigativo.













**Un abrazo a la distancia
Excelente trabajo!!!
Felicitaciones.**



Ramón Rivero

7 h ·

Hoy se desarrolló exitosamente la tercera sesión científica del Proyecto, en el marco del curso: "Intervención profesional comunitaria, familiar y de género". Esta vez tuvimos el honor de contar con la intervención de Ernesto Villanueva, Rector de la Universidad Nacional Arturo Jauretche de Argentina y conocer interesantes experiencias de docentes, estudiantes y trabajadores no docentes de las cinco universidades participantes en la investigación que realizamos.

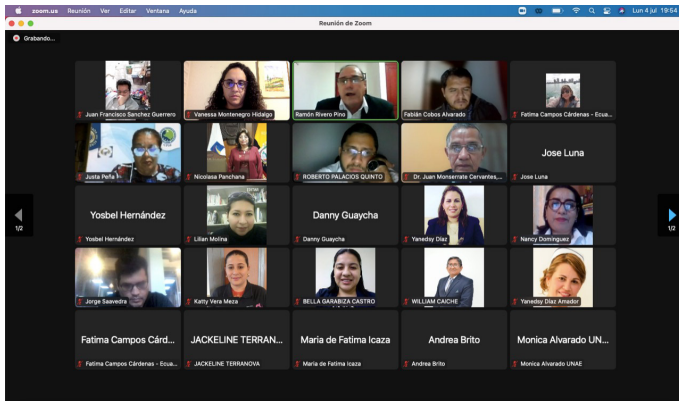


Elaboración propia

En la tabla y gráfico 36 tenemos que a la pregunta “Las condiciones externas a la universidad favorecen mi permanencia en la misma”, que el 27,95% de las respuestas se distribuye en la opción de Indiferente y el 23,58% en la opción De acuerdo.

Opciones de respuesta	36. Las condiciones externas a la universidad favorecen mi permanencia en la misma	Porcentaje
1 Nada de acuerdo	44	19,21%
2 Poco de acuerdo	50	21,83%
3 Indiferente	64	27,95%
4 De acuerdo	54	23,58%
5 Muy de acuerdo	17	7,42%
Total general	229	100,00%

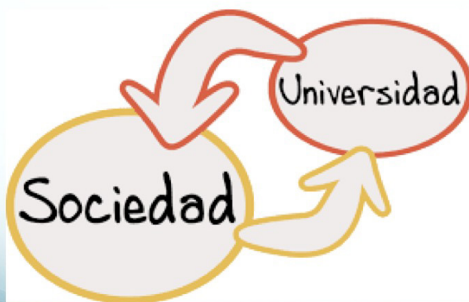
Fuente: Proyecto inclusión educativa UPSE (2022)
Elaboración propia





GRUPO1

Prof. Nadya y Mariano



- ¿Cuáles son los principales obstáculos que visualizan para la inclusión educativa en el nivel superior?
- ¿Qué entendemos por territorio? ¿Qué entendemos por comunidad?
- En relación a las acciones que las universidades realizan en los territorios. ¿Podemos diferenciar las experiencias a partir de las instituciones insertas en las grandes urbes y a las que están más cercanas a territorios específicos?
- ¿Son sostenibles en el tiempo de la misma manera todas esas intervenciones?

Índice

Parte I. Repensando la inclusión educativa universitaria
y sus retos / 33

Capítulo 1. El contexto de la inclusión educativa
universitaria / 35

Capítulo 2. Claves teórico-epistemológicas para
repensar la educación inclusiva universitaria / 69

Capítulo 3. La inclusión educativa en la Educación
Superior. Situación en Latinoamérica y particular-
idades en México. / 89

Capítulo 4. Intervención profesional comunitaria
para la inclusión educativa universitaria / 111

Capítulo 5. Familias, género e inclusión educa-
tiva universitaria: aspectos conceptuales para su
estudio. / 151

Parte II. Fundamentos metodológicos del estudio acerca del desarrollo de capacidades de Intervención Profesional Comunitaria, Familiar y de Género para la Inclusión Educativa Universitaria / 179

Capítulo 6. Características generales del estudio. Los enfoques cuantitativo y cualitativo de la investigación. / 181

Parte III. Resultados de investigación en el marco del proyecto: Desarrollo de capacidades de Intervención Profesional Comunitaria, Familiar y de Género para la Inclusión Educativa Universitaria / 249

Capítulo 7. Acceso y permanencia universitaria / 251

Capítulo 8. Participación y tipo de **vínculo** en el goce de derechos de inclusión en las universidades / 309

Capítulo 9. Apropiación de la experiencia inclusiva y mecanismos institucionales para potenciar la inclusión educativa / 355

Capítulo 10. La visión de la inclusión educativa universitaria con lentes de género / 473

Capítulo 11. Los contextos familiar y comunitario de la inclusión educativa. ¿Interpelados críticamente por docentes y estudiantes universitarios? / 559

Capítulo 12. El Trabajo Colaborativo, abordaje y resolución de situaciones problemáticas para la Inclusión Educativa Universitaria / 643

De los Autores / 675

Registro Documental Fotográfico de Experiencias del Proyecto de Investigación / 687

