



REPENSAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

**BRECHAS DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA:
UNA MIRADA DESDE SUS DIVERSAS DIMENSIONES
(Volumen III)**

Comp. Juan Pastor Gonzalez

REPENSAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

**BRECHAS DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA:
UNA MIRADA DESDE SUS DIVERSAS DIMENSIONES
(Volumen III)**

REPENSAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA

**BRECHAS DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA:
UNA MIRADA DESDE SUS DIVERSAS DIMENSIONES
(Volumen III)**

Compilador Juan Pastor Gonzalez



Ediciones UO

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

© 978-959-207-762-1, 2024

© Sobre la presente edición: Juan Pastor Gonzalez
Ediciones UO, 2024

ISBN: 978-959-207-762-1 (Volumen 3)

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

Ediciones UO

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

Santiago de Cuba, Cuba. CP: 90500

Telf.: +53 22644453

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

edicionesuo@gmail.com

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

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

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

ÍNDICE

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

PRESENTACIÓN/ 13

CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS ANTE
EL DESAFÍO DE LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR. Rocío
Araceli Duarte Baca/ 17

CAPÍTULO II. FACTORES QUE GENERAN EXCLUSIÓN EN LOS
JÓVENES BACHILLERES QUE IMPIDEN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN
SUPERIOR. José Israel Luna Encarnación, Arelis Marisol Romero Reina, Ana
Karen Tinitana Jiménez y Paula Elena Lucas Gómez/ 31

CAPÍTULO III. APORTES A LA EDUCACIÓN DE ENFERMERÍA, UNA
DESCRIPCIÓN SOBRE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR. Mariela Nievas, María de los Ángeles Larrieur, Sandra Quiroga y
Alicia Villalba/ 43

CAPÍTULO IV. INCLUSIÓN EDUCATIVA Y HÁBITAT. LAS DISPUTAS POR
LA CIUDAD Y EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN EL CONURBANO
SUR DE BUENOS AIRES. Juan Pastor Gonzalez/ 61

CAPÍTULO V. REPENSAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA
CON ENFOQUE DE GÉNERO, TRANSGÉNERO Y QUEER. Ramón Rivero
Pino, Bryan Adrián Suárez Pico, Henry Ismael Giler Suárez, Javier Andrés
Pitarqui Intriago/ 75

CAPÍTULO VI. LA BRECHA Y SUB-BRECHA DE SIGUALDADE EDUCATIVA
(MÉXICO) PARA INGRESAR A ESTUDIOS UNIVERSITARIOS. Julio

Rodolfo Grimaldo Arriaga/ 89

REFLEXIONES FINALES/ 97

VOCES E IMAGINACIONES. DILEMAS PARA PONER EN ESENCIA SU AUSENCIA

Aldo Ocampo González

aldo.ocampo@celei.cl

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

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

Advertencias incómodas, verdades confusas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hacia un cierre de aperturas

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

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

REFERENCIAS

Culp, E. (2023). *Figuras de la exclusión*. www.tensionessuperficiales.com

Ocampo, A. (2021). Ontología de la educación inclusiva: devenires neo-materialistas. *Revista Educação*, 46(1), 1-22.

Ocampo, A. (2022). La educación inclusiva como dispositivo heurístico. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 16, 159-176.

Ocampo, A. (2023). Epistemología de la educación inclusiva o la pregunta por sus dilemas de definición. *Escritos*, 31(66), 144-61.

Sandoval, Ch. (2002). *Methodology of the oppressed*. University of Minnesota Press.

Soto, A. (2014). Jacques Rancière, desajustes metodológicos en el tratamiento de las imágenes. *Aisthe*, 7(12), 35-51.

Soto, A. (2020a). *La performatividad de las imágenes*. Metales Pesados.

Soto, A. (2020b). Reivindicación de las apariencias en el trabajo de Jacques Rancière. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 79, 21-35.

Soto, A. (2020c). *Las imágenes como relación. Diálogo con Jacques Rancière*. http://www.editorialconcreta.org/Las-imagenes-como-relacion?fbclid=IwAR3iE-19DZdfT6Yn0S7ri_N_ZRMMb4QcE_aa1CS_hyGa6H3f8IK20DxWq8Q

Soto, A. (2023). *Imatges de resisteixen*. Conferencia impartida en La Virreina Centre de la Imatge, el día 23 de junio de 2023. https://www.youtube.com/watch?v=u_ve5657Iv0

PRESENTACIÓN

El presente libro fue elaborado en el marco del proyecto de investigación internacional *Inclusión Educativa Universitaria. Construcción de estrategia científico-académica para las instituciones que forman parte de la Red Internacional REDUPIES en el periodo 2023-2025*, de la Universidad Estatal Península de Santa Elena de Ecuador, institución que nos ha convocado a la tarea. En el marco del mismo se define a la inclusión educativa universitaria como la capacidad de las instituciones educativas de garantizar el pleno ejercicio de los derechos sociales, económicos y culturales de estudiantes, docentes y trabajadores, dando respuesta a las brechas de ingreso y calidad de la educación que se ofrece.

Es interesante remarcar el carácter internacional y multidisciplinario del proyecto de investigación que nos convoca a trabajar, ya que nos permite poner en juego distintas visiones relacionadas con las diversas trayectorias formativas de los integrantes del grupo. También, nos permiten poner en juego diferentes enfoques y poner en tensión conceptos que van mutando su significado según los diversos países de origen de cada investigador, lo que le otorga más riqueza a las discusiones y anuncia una producción final original e innovadora.

En el mismo sentido, lo anteriormente descrito no permite ir madurando conceptos, enfoques teóricos y epistemológicos que en principio parecen comunes, pero que en las discusiones grupales aparecen diversas y en determinados casos, contrapuestos. Ahí aparece otro elemento central, estamos pensando desde América Latina no para exponer sus particularidades sino para poder construir conocimiento universal justamente desde su heterogeneidad estructural constitutiva, en la que las políticas públicas tienen históricamente un lugar central.

Llegados a este punto también resulta destacable que el proyecto de investigación no esquiva una mirada situada respecto del problema de investigación, sin omitir la crítica política y social de nuestros respectivos países y los distintos ciclos (liberal, neoliberal, pos neoliberal, liberalismo tardío) que los mismos fueron atravesando. En definitiva, se trata de una mirada académica con un fuerte anclaje socio histórico que permite a los autores tomar compromisos políticos y sociales claros, habilitando una discusión sincera y abierta que sin dudas favorece mucho la construcción de conocimiento desde el pensamiento crítico.

Retomando el concepto de inclusión educativa, en nuestro caso particular nos centraremos en la dimensión brechas de exclusión educativa, que incluyen la exclusión social, la exclusión educativa universitaria, las brechas de desigualdad y de injusticia, la discriminación, la violencia y la vulnerabilidad.

En ese sentido, nos parece importante destacar que podemos, en una primera aproximación, delimitar sub dimensiones al interior de las brechas de exclusión

educativa, que tienen una relación directa con alguno (si no con todos) de los indicadores que trabajamos en el proyecto, como los de acceso y permanencia en la universidad, tipo de vínculo humano que se establece en el proceso de inclusión educativa y la apropiación de la experiencia inclusiva.

Estas sub dimensiones de las brechas de exclusión que se desarrollan en los distintos capítulos del libro son: la brecha socio económica, que tiene que ver con las condiciones de vida en una sociedad capitalista en la que tenemos parte de la sociedad integrada a un sistema económico que privilegia el individualismo, con otra gran parte excluida del mismo; la brecha socio política, que puede ser pensada en términos de la posibilidad real que tienen los sectores populares de participar plenamente de los procesos no solo de distribución de poder político a través de elecciones periódicas (derechos civiles) si no también en los procesos en los que también se redistribuyan los componentes materiales y culturales de la sociedad (derechos económicos, sociales y culturales); brecha socio histórica, que podría pensarse en el mismo nivel que la anterior, pero amerita una especificidad derivada justamente de las particularidades constitutivas de América Latina, su heterogeneidad estructural y su particular desarrollo consustancial al del capitalismo; brecha socio urbana, referida al hábitat en el sentido amplio, es decir a las condiciones habitacionales, pero también al acceso pleno y cierto al derecho a la ciudad, es decir transporte, trabajo, esparcimiento, cercanía a la universidad y otros centros educativos; brecha socio sanitaria, que refiere al acceso a la salud por parte del estudiante y de su grupo familiar, pero también al cuidado y prevención de patologías derivadas del acceso a una carrera universitaria, como el estrés y ansiedad debido a situaciones de examen entre otras varias; brecha tecnológica, referida fundamentalmente, en este mundo pos pandémico al acceso a las nuevas tecnologías y formatos digitales que llegaron para quedarse, como las clases virtuales y las cursadas en formato híbrido, que nos dejan a merced de tecnologías comunicacionales de las que aparentemente nos servimos pero que no controlamos.

Al respecto, en este libro compilamos trabajos de diversos investigadores e investigadoras de las Universidad Pedagógica de México (Centro Ciudad de México), Universidad del Estado de Chihuahua (México), Universidad Estatal Península de Santa Elena (Ecuador) y la Universidad Nacional Arturo Jauretche (Argentina).

Son seis capítulos en los que los y las autoras hacen un recorrido teórico acerca de las brechas de exclusión educativa desde perspectivas epistemológicas diversas pero que en esa diversidad nos permiten acercarnos a una visión común del problema que nos convoca, de manera de poder generar acuerdos metodológico básicos que nos van a servir en las siguientes etapas de nuestra investigación y en la generación de políticas públicas futuras al respecto, como expresamos más arriba.

En el capítulo 1, la autora nos presenta un trabajo que pone el eje en la formación docente, como herramienta fundamental para garantizar los principios de equidad y de igualdad de oportunidades respecto del acceso a la educación. Es decir que problematiza una cuestión central, que va en línea con otras dimensiones de la exclusión educativa, pero que muchas veces se soslaya o queda enmascarada por otras que parecen más evidentes como la brecha económica o la cultural.

En el capítulo 2, los autores hacen referencia a los factores que limitan el acceso a la educación superior, como una cuestión central ya que sostienen que la desigualdad en temas educativos tiene impactos negativos en los indicadores de desarrollo de una región y un país, generando brechas de desigualdad en la población. Si bien el estudio se centra en Santa Elena, Ecuador, resulta interesante leerlo en relación con los otros capítulos, lo que a mi juicio constituye un hallazgo de esta obra.

Respecto del capítulo 3, que refleja un trabajo sobre los y las estudiantes de la Licenciatura en enfermería de la Universidad Nacional Arturo Jauretche de Argentina, es interesante destacar que las autoras hacen una revisión teórica de las brechas de exclusión educativa a partir de la lectura de diversos actores para luego analizar las diversas estrategias que la UNAJ despliega para cerrarlas con éxito diverso (ligado este a los vaivenes políticos de los últimos años en la Argentina).

En el mismo sentido, en el capítulo 4 el autor analiza el impacto del hábitat en las brechas de exclusión educativa desde una perspectiva interdisciplinar, sustentable e inclusiva, de manera de poder fortalecer las estrategias para disminuir las mismas en el nivel superior, con datos preliminares de la Universidad Nacional Arturo Jauretche y su zona de influencia. Es interesante señalar que estas estrategias trascienden los programas que pueden implementarse desde las universidades, poniendo de manifiesto la necesidad de la integralidad, coordinación y la intersectorialidad de las políticas públicas.

En el capítulo 5, los y las autoras hacen una revisión bibliográfica de hallazgos investigativos asociados a diversas problemáticas de género, transgénero y queer de manera de visibilizar desde el punto de vista teórico, la relación entre estas experiencias y el proceso de inclusión educativa universitaria. Este trabajo apunta, en definitiva, de manera valiente y esclarecedora, a la necesidad de perfeccionar las políticas públicas en las diferentes escalas, incluida las instituciones educativas y sus programas, de manera de que tengan en cuenta las cuestiones relativas a las problemáticas mencionadas.

Finalmente, en el capítulo 6 el autor nos presenta otra mirada respecto de las brechas de exclusión, en este caso por las consecuencias de las políticas neoliberales en México desde los años '90, país en el que se verifica una incongruencia entre el sistema de competencias impuesto desde esa época y las exigencias para el ingreso a las instituciones de la educación superior, lo que representa una dificultad adicional que se suma a la desigualdad económica de las

familias de los estudiantes. En resumen, nos presenta una sub brecha de exclusión relativa a la formación recibida por los estudiantes y los perfiles exigidos para ingresar a la UNAM.

Finalmente, queda expresar que este libro intenta ser un aporte a la construcción de un corpus teórico respecto de las brechas de exclusión educativa que nos permitan aportar al conjunto del *Proyecto de Inclusión Educativa Universitaria* impulsado por la Universidad Estatal Península de Santa Elena que nos convoca desde hace varios años como tarea colectiva académica, pero también política y militante. No se puede defender lo que no se conoce, como tampoco se puede entender ni cambiar lo que no se ama.

CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS ANTE EL DESAFÍO DE LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Ms.C. Rocío Araceli Duarte Baca

rduarte@upnech.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-3588-4814>

Universidad del estado de Chihuahua, México

RESUMEN

La escuela del siglo XXI, ha de sustentarse en un enfoque inclusivo, en atención a la emergente perspectiva de derechos; a fin de garantizar el acceso, permanencia y participación en los aprendizajes de los jóvenes y adultos en la educación superior. Sin embargo, se identifican diversas brechas de exclusión educativa, que generan desigualdad entre los estudiantes, fundamentalmente en quienes se encuentran en situaciones de riesgo. Entre estas, se advierte en el nivel superior, a la formación docente como uno de los aspectos en los que se ha de prestar especial atención, dado el papel fundamental del profesor en la mejora de la calidad educativa, a través de las prácticas pedagógicas. Se apuesta a una educación inclusiva para hacer efectivo el principio de equidad e igualdad de oportunidades, como medio en la construcción de una sociedad más justa. Lo aquí escrito tiene como objetivo plantear algunas reflexiones en torno a la necesidad de atender la formación de los docentes de educación superior, dado el papel fundamental que tienen sus prácticas pedagógicas, así como sus actitudes, para acortar las brechas de desigualdad educativa presentes en los grupos considerados en situación de riesgo.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el término de inclusión se encuentra en diferentes ámbitos; en la comunicación, en las relaciones internacionales, en el mercado, en la salud, y en educación no es la excepción (Velasquez y Paredes, 2024). Es común escuchar discursos referidos a la educación inclusiva, sin embargo; la expresión en la docencia ha mostrado que el nivel de avance es disonante entre las concepciones y el desarrollo de las prácticas desde una perspectiva inclusiva.

El presente escrito pone de manifiesto a la formación docente en el nivel superior como una de las brechas de exclusión educativa, para la inclusión de los estudiantes en el contexto universitario. Para ello, se aborda como antecedente, algunos elementos conceptuales de la Inclusión, así como los hitos más significativos que dieron paso a la misma. Plantea las dimensiones de la calidad educativa con base en lo que refiere Rosa Blanco, dado que la educación inclusiva hace énfasis en esta.

Estos antecedentes, además de brindar un marco referencial conceptual, plantean la necesidad de la transformación del sistema educativo, como condición para generar procesos inclusivos. De la misma forma, refieren la importancia de las prácticas pedagógicas inclusivas cuyo origen es la formación del docente en este enfoque, así como la capacitación, en la que se incluya el desarrollo de competencias para la implementación de metodologías diversificadas, sin dejar de lado el acompañamiento de actitudes correspondientes. Desde aquí, se advierte que el avance hacia una educación inclusiva en todos los niveles del sistema educativo, incluyendo la educación terciaria o educación superior, tiene que ver con acciones que trascienden a la estructura social, sin embargo, las prácticas docentes son fundamentales para movilizar el proceso, y para ello, se requiere una formación coherente con el enfoque.

Para contextualizar este planteamiento se hace referencia a la situación que guardan las IES, respecto a las posibilidades de acceso, permanencia y egreso de toda la población, con ello se confirma que los grupos de personas que históricamente han sido excluidos, como las personas en situación de pobreza, pertenecientes a una etnia, con discapacidad, mujeres, migrantes, entre otros, continúan siendo marginados.

A pesar de ello, no se encuentra información que refleje acciones tendientes a la mejora de los procesos educativos inclusivos en este nivel, relacionados con políticas educativas que enfatizan la contratación de docentes coherente con esta necesidad.

Por último, se muestra algunos datos que hacen referencia a la formación que exigen las IES, estos reflejan la no exigencia de la formación pedagógica para el desarrollo de la docencia. A partir de ahí, se reflexiona respecto a las brechas de exclusión educativa que esta situación genera, así como la usencia de programas de formación continua orientados a la satisfacción de necesidades formativas en torno a las demandas de una educación inclusiva.

Se concluye con la identificación de algunas de las competencias que debe desarrollar el docente inclusivo.

DESARROLLO

Hablemos de Inclusión

¿Y cómo iniciamos el siglo XXI?, con enormes desafíos, y grandes expectativas que impregnaron de entusiasmo a quienes impulsan el avance social con sus ideas y las de los dirigentes internacionales, nacionales y locales, quienes se sintieron motivados a arrostrar tales desafíos. En educación coinciden discursos en este sentido.

Según Arnaiz (2012) a escuela del siglo XXI se encuentra con el objetivo ineludible de promover una educación democrática e inclusiva que garantice el derecho de todos los niños y jóvenes a recibir una educación de calidad basada en los principios de igualdad, equidad y justicia social.

El devenir histórico, social, per se trae consigo nuevos retos; de manera particular, el contexto actual ha sido signado por la globalización, fenómeno estrechamente ligado al capitalismo, que ha propiciado la interconexión de los diferentes países, que si se analiza desde el punto de vista económico, se advierten serias desventajas en los países denominados subdesarrollados, en estos las brechas de desigualdad se han ampliado, y afectado la cohesión social, dando vida de manera exacerbada a la competitividad e individualismo.

De la misma forma, las fronteras para el flujo de ideas se han desdibujado y con ello, diversos grupos de personas de diferentes nacionalidades coinciden en desnaturalizar hechos que atentan contra los derechos humanos; ante estos sucesos, se muestran inconformes y gestionan encuentros de análisis; la organización entre sí, promueve avances respecto a la conquista de los derechos que por siglos han sido soslayados.

A partir de estos movimientos han surgido fructíferos principios, políticas y programas que orientan las acciones de los diferentes gobiernos, para hacer efectivo los derechos humanos, fundamentalmente de los grupos menos favorecidos.

En este contexto, tiene lugar la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos (EPT) la cual tuvo lugar en Jomtién, Tailandia en 1990: esta, reconoce que aun cuando la Declaración de los Derechos Humanos afirma que a toda persona le asiste el derecho a la educación; hasta entonces, la realidad dista de esta proclamación, toda vez, que aún existían, más de 960 millones de adultos analfabetos y de estos, dos tercios de ellos son mujeres, además de otras poblaciones de edades diferentes en situación también de analfabetismo y/o rezago escolar.

Esta declaración (EPT), representó un importante antecedente para la generación de políticas orientadas a lo que hoy entendemos como educación inclusiva; plantea entre sus objetivos; la universalización del acceso a la educación y fomento a la equidad, sin embargo; es la Conferencia Mundial de Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad, llevada a cabo en Salamanca España en el año de 1994, la que se constituyó en el disparador para la educación inclusiva. En esta se analizaron los cambios requeridos en las políticas para favorecer un sistema educativo inclusivo, asimismo se planteó un Marco de Acción para todos los gobiernos, en el cual se ve reflejado las disposiciones y recomendaciones para garantizar el acceso a todos los niños y niñas, en particular; quienes presentan necesidades educativas especiales. (Unesco, 1994).

A partir de estos acuerdos, se ha refrendado en diversas convenciones el compromiso de los gobiernos para atender las diferentes problemáticas sociales, así como promover un sistema educativo que brinde una educación de calidad, con pertinencia y eficacia a todos los niños, jóvenes y adultos, con énfasis en los grupos que se encuentran en condición de vulnerabilidad.

Avanzando en el tiempo, en septiembre de 2015, se encuentra que; La asamblea General de la ONU, adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo sostenible, en la cual “los líderes mundiales, adoptaron un conjunto de objetivos para erradicar la pobreza, proteger el planeta, y asegurar la prosperidad, para todos” (ONU, s.f.)

La agenda contiene diecisiete objetivos, de los cuales el número cuatro se orienta a garantizar una educación equitativa, inclusiva, de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje para toda la vida. Representa este, una apuesta a la educación como medio para ascender a un mejor nivel de vida, de manera particular de quienes han sido excluidos no solo del acceso, sino de la participación y las oportunidades de aprendizaje.

Se renueva, con ello a nivel internacional, el compromiso respecto a la atención de todos los estudiantes, de manera tal que se satisfagan las diferentes necesidades educativas. Previo a este evento (Blanco, 2008) hace una puntualización coincidente "la inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos". (p.7)

Por tanto, adjetivar la educación con calidad, implica un proceso de transformación en el sistema educativo, profundo y complejo, que no se resuelve con garantizar el acceso, aun cuando este es consustancial a la educación desde una filosofía Inclusiva.

En el contexto de esta perspectiva, la calidad no es un enfoque neutro, a este le subyacen diferentes factores de índole político, económico e ideológico; mismos que lo convierten en un concepto; relativo, contextual y temporal.

La UNESCO (2008), reitera la calidad como una de las señales para identificar la educación inclusiva sustentada en el enfoque de derechos, le suma a ello la obligatoriedad y gratuidad: Tales señales se adoptaron en el marco de la Conferencia Internacional de Educación.

Con relación a ello: Rosa Blanco plantea que no puede haber educación de calidad cuando un porcentaje de la población se queda sin acceder a los aprendizajes (Educación Especial, 2009). Para identificar la calidad en la educación, es desde las cinco dimensiones que la misma autora caracteriza y se desarrollan en la tabla 1.

Tabla 1. Dimensiones de una educación de calidad desde la perspectiva de derechos

| ATRIBUTOS | DIMENSIÓN | PLANTEAMIENTO |
|----------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Relevancia | -Hace referencia al qué y para qué de la educación. -Tiene que ver con el sentido de esta, sus finalidades, y su contenido. -Una educación es relevante cuando promueve de manera equilibrada el desarrollo social y el propio proyecto de vida |
| | Pertinencia | La educación y el aprendizaje deben tener significado para diferentes contextos y culturas. Apropriarse de la cultura mundial (socialización) a la vez que se construyen como sujetos en su propia identidad (individuación) |
| | Equidad | No hay calidad sin equidad, ni equidad sin calidad. -La equidad aspira a democratizar el proceso de conocimiento. Ante las desigualdades, plantea recibir los recursos y apoyos que les permitan a todos los educandos estar en posibilidad de aprovechar las oportunidades de aprendizaje, en igualdad de condiciones, asimismo aprender a niveles de excelencia. |
| ACCIÓN PÚBLICA | Eficacia | Se refiere a la forma en que el sistema educativo utiliza los recursos para poder asegurar la relevancia, pertinencia y equidad en la educación |
| | Eficiencia | Cumplimiento de las metas educativas. |

Fuente: (Educación Especial, 2009)

La aspiración de una educación de calidad implica, la participación decidida de todos los gobiernos en la generación de políticas y programas que contribuyan a un cambio de carácter axiológico, como punto de partida para la transformación de las acciones.

En este sentido, la misma autora hace referencia a la definición que asume la UNESCO respecto a la educación inclusiva.

...proceso para responder a la diversidad de todos los estudiantes, garantizando su presencia, participación y logros; atendiendo especialmente a quienes, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, por lo que es necesario definir políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos (Blanco, 2008, p. 7).

En esta definición, se puede apreciar, que una educación con enfoque inclusivo contiene la participación de todos los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, entendida esta desde las dimensiones caracterizadas por Rosa Blanco.

Incursionar en esta dinámica implica asumir fuertes desafíos, principalmente una participación decidida de todos los gobiernos, en la generación de políticas y programas que contribuyan a un cambio de carácter axiológico como punto de partida para la transformación de las acciones. (UNESCO 2004)

La Inclusión en el nivel superior.

El proceso de globalización ha transformado la economía mundial y el acceso al conocimiento y la información, lo que implica nuevos desafíos para el sistema de educación superior y por tanto el papel del docente. La educación terciaria se ha convertido en un factor clave para el desarrollo humano y social, en correspondencia, la agenda 2030 plantea como meta garantizar el acceso equitativo y de calidad a este nivel educativo a los jóvenes y adultos.

Sin embargo, es tarea nada fácil; existen brechas y desigualdades que afectan mayoritariamente a los países con menos recursos y a los grupos sociales más vulnerables, como las mujeres, las minorías étnicas, las personas con discapacidad, los migrantes y los pobres. Por lo tanto, es necesario democratizar la educación superior, no solo facilitando el ingreso, sino también promoviendo la permanencia, y la calidad de los aprendizajes, como un imperativo para avanzar en la movilidad social, con el fin de formar ciudadano que participen activamente en la sociedad.

El reto permanente en este nivel ha sido, hasta hoy, el aumento de la matrícula, dato que se valida con la información que brinda el Instituto de Organización de Estadística de la (UNESCO-UIS), dice; la Tasa de Cobertura Bruta (TCB) en el periodo de 2000 a 2018 aumentó en los países de América Latina y el Caribe, pasó del 19 al 38 %; sin embargo, este aumento se concentra en los estratos más altos de la sociedad. (Valenzuela, 2022).

Esto significa, que la brecha socioeconómica en estos países representa una de las centrales para el acceso a la Educación Superior, sin dejar de reconocer a más de ellas, como la condición étnico-racial, la zona geográfica de residencia, las deficiencias académicas, la condición de discapacidad, el género, u otras relacionadas con el contexto en que suceden.

En respuesta; la mayor parte de los apoyos que algunos países brindan por parte de los gobiernos, para reducir estas brechas, se centran en el apoyo económico, el cual, innegablemente, tiene mayor implicación para los procesos de exclusión educativa, sean estos en el acceso, la permanencia y participación en los aprendizajes, no solo en el nivel de educación superior, sino también en los que le anteceden.

En algunos países, se adicionan apoyos a grupos en condición de riesgo concomitantes al económico, como las relacionadas con el género, territorio, condición étnico- racial y/o situación de discapacidad. Esta información se refleja en la Tabla 2.

Tabla 2. América Latina y El Caribe. Políticas Públicas Inclusivas para la Educación Superior.

| País | Nivel Socioeconómico | Sexo | Territorio | Condición étnico-racial | Situación de Discapacidad |
|--------------------------------|-----------------------------|-------------|-------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| Argentina | X | X | | X | X |
| Bolivia (Estado Plurinacional) | X | | | X | X |
| Brasil | X | | | X | X |
| Chile | X | | X | X | X |
| Colombia | X | | X | X | X |
| Costa Rica | X | | | | |
| Ecuador | X | X | | X | X |
| El Salvador | X | | | | X |
| Jamaica | X | | | | |
| México | X | X | | X | |
| Panamá | X | X | | | X |
| Paraguay | X | | | X | X |
| Perú | X | X | | X | |
| Rep. Dominicana | X | | | | |
| Uruguay | X | | | X | |

Fuente: (Valenzuela, 2022).

Nota: La información corresponde solamente a los países que la brindaron.

Por otra parte; se encuentran las brechas de exclusión educativa relacionadas con las instituciones, como las políticas de ingreso, permanencia, evaluación, titulación, modalidades de atención, así como las estrategias metodológicas para la atención de las diversas necesidades educativas presentes en los estudiantes.

El panorama muestra que la incursión en el nivel superior representa un desafío para los grupos históricamente marginados, ejemplo de ello son los datos referidos en la encuesta que se realizó en México por el INEGI en 2018, respecto al porcentaje que incursiona a este nivel.

En los jóvenes hablantes de lengua indígena solo el 3.5 % accede al nivel superior, mientras que las personas con discapacidad solo acceden el 4.9 %, no obstante, esta cifra puede tener sesgo, en tanto que no se sabe si accedieron antes o después de adquirir la discapacidad, dado que la mayoría de las personas no nace con ella, la adquieren mayormente en la tercera edad.

Se advierte además la diferencia de género; en el caso del género masculino de personas con discapacidad, tiene una mayor participación respecto al género femenino, el porcentaje es de 6.08 % contra 3.89 % respectivamente. Tales cifras dejan ver una notable exclusión educativa en estos grupos.

Los resultados de la investigación realizada en diferentes lugares de España, por; (Rodríguez, et al., 2023) respecto a la discriminación en el acceso a estudios universitarios en personas de bajo funcionamiento, parecen confirmar que el fenómeno de exclusión educativa, no es privativo de un país; encontraron que las personas con discapacidad tienen serias dificultades para acceder a una educación de calidad, lo que se acentúa en el nivel superior.

Un alto porcentaje de los encuestados, reportaron que por encontrarse en situación de discapacidad no recibieron ningún tipo de orientación por parte del centro educativo, lo que desencadenó un intento fallido de acceso y en otros casos de deserción, tomando como elemento fundamental la orientación para el acceso exitoso en las personas con discapacidad. Porcentaje que cayó a más de la mitad para la conclusión de los estudios profesionales; solo el 34.4 % tenían estudios en el nivel superior.

La formación docente en educación superior

Desde el enfoque de derechos, la educación debe adaptarse a la diversidad que se encuentra en las aulas para que nadie quede excluido del sistema educativo por cualquiera que sea su condición. En este proceso el papel del docente es fundamental para la evolución hacia una sociedad más igualitaria.

Es por ello, que la formación docente, supone una especial atención, de manera particular en el nivel superior, dadas las características que la singularizan. Estudiosos de las situaciones que sucede en el nivel superior, como (Hernández *et al.*, 2023) plantean que para enseñar en las Universidades no necesariamente se exige una formación pedagógica, pues basta con mostrar alguna experiencia en el aula.

Con base en este planteamiento, se asume que la práctica pedagógica, surge a partir del imaginario de esta, cuya construcción es a partir de experiencias vividas, así como de los estudios relacionados con la formación docente en este nivel, que comunican lo que se espera de esta.

Por otra parte, (Hernández *et al.*, 2023) plantean que “la acción de enseñar en las Instituciones de Educación Superior (IES) es una dinámica cambiante y con implicaciones personales, sociales e institucionales que construyen contextos y particularizan lo que hacen los y las docentes”. (p.6).

Por tanto, es de subrayar; la influencia de los organismos internacionales en la generación de políticas en el nivel superior, que impactan en el desarrollo de la docencia; en el perfil solicitado y la formación continua de estos.

La investigación como la columna vertebral para la mejora de los procesos educativos, en este caso, en el desarrollo de la docencia, debiera gozar del recurso necesario; no obstante el presupuesto destinado para ello, cada vez se ve más reducido; en tanto que el Banco Mundial es la instancia que otorga la mayor parte de los recursos en la esfera educativa, y este orienta la mayor parte al nivel de

educación básica; obligando con ello a los estudiantes del nivel superior a pagar un costo por su matrícula; gran parte de lo recaudado por ese concepto, se canaliza a los departamentos de los estados, cuyos funcionarios públicos, entienden poco de educación y autorizan el presupuesto con base a las necesidades que desde su perspectiva son. Solo una mínima parte es la que se queda en la institución, cuyo monto mayor se destina a gastos de mantenimiento y operación y que, frecuentemente, resulta insuficiente.

Esta baja en presupuesto repercute, entre otros, en la contratación de docentes, en programas de formación continua tendientes a la capacitación y actualización y por supuesto en la investigación; las necesidades atendidas de manera frecuente son las consideradas urgentes, en detrimento de las especialmente relevantes para la calidad educativa en el nivel, como la investigación y programas de formación y actualización.

El punto de partida para la mejora de la calidad educativa en las IES, es un cambio de paradigma; transitar de la lógica de la homogeneidad en la que tradicionalmente se ha instalado la práctica docente, a la lógica de la heterogeneidad.

La primera de estas contiene una visión estática del proceso enseñanza aprendizaje, en la que, supuestamente, todos los estudiantes aprenden lo mismo, a un solo ritmo y con las mismas estrategias, mientras que la segunda reconoce que la diversidad en el proceso educativo es una constante, lo cual implica el desarrollo de competencias relacionadas con la diversidad, cambios en estrategias metodológicas, en los objetivos y evaluación, conocimiento de los diferentes apoyos específicos, así como actitudes de aceptación y respeto a la diversidad. Expertos afirman que “La labor docente en la formación inicial; inicia con el desarrollo de las competencias para atender a la diversidad”, [...] “el docente en formación debe de integrar desde el inicio de la formación una concepción de prácticas inclusivas” (unADM, 2021, 16m25s).

Los estudios respecto a la formación docente en educación superior evidencian a esta como uno de los desafíos actuales, dado que la mayoría de los responsables de la práctica pedagógica carecen formación inicial pedagógica, basta con el dominio de la disciplina para el ejercicio de la docencia. Con relación a ello (Fajardo, 2017) sostiene que, “el desconocimiento sobre la temática por parte de los docentes que al no tener una formación de BASE generan barreras al aprendizaje, las barreras psicológicas y éticas (ignorancia y prejuicios) que se manifiestan en actitudes negativas hacia la Inclusión” (p. 193)

Acerca de la formación de los docentes en las IES, en México el INEGI (2020) reporta que:

el 29 % tiene formación en ciencias sociales, administración y derecho; 20 % en ciencias de la educación, 20 % en ingeniería, manufactura y construcción; 11 % en artes y humanidades, 8 %

en ciencias naturales, exactas y de computación; 6 % en algún campo académico relacionado con la salud y 4 % en agronomía y veterinaria.

Respecto a este hecho, la Figura 1, deja ver que la formación inicial de los docentes que laboran en el nivel superior es diversa; en sí mismo, puede resultar favorecedor respecto al conocimiento especializado, requerido por los estudiantes, a fin de afrontar los desafíos que les plantea el futuro; sin embargo, para avanzar en la inclusión de todos los estudiantes en el contexto universitario, no basta con ello, demanda además, bases de tipo pedagógico que posibilite al docente, el desarrollo de competencias para atender la diversidad, así como actitudes de respeto a la dignidad humana del otro.



Figura 1. Distribución porcentual de la población ocupada como docentes de enseñanza superior por campos de formación académica 2019

Fuente: (INEGI, 2020)

La carencia de formación pedagógica inicial en la que se desarrollan competencias para atender a la diversidad se traduce en barreras que limitan el acceso y propician la deserción de los estudiantes, fundamentalmente de quienes se encuentran en alguna de las diversas situaciones de vulnerabilidad, cuyas condiciones concomitantes en algunos de ellos, agudizan la situación de riesgo para el acceso, permanencia y participación en los aprendizajes.

Aunado a la formación inicial base, la inclusión demanda, el desarrollo profesional durante el ejercicio de la docencia, en el entendido de que en esta confluyen experiencias de tipo práctico, pero también teórico, que, al ser retroalimentadas en doble sentido, orientan la intervención educativa.

Fajardo (2017) refiere que, hasta hoy, existe falla en la forma de dar cuenta de los procesos pedagógicos, que si bien, se ha hecho énfasis en la importancia estos para la mejora en los procesos educativos, la carencia, tiene que ver con las políticas en Educación Superior,

Por otra parte, se hace referencia a la suma del componente actitudinal, tal como lo plantean, (Leguizamón y Medina, 2018) al coincidir con Pruzzo (2011, p. 108) cuando cita que:

la incorporación de espacios de práctica no garantiza por sí misma la transformación de la formación, porque necesitamos un cambio que vaya más allá de la inclusión de materias o espacios curriculares [...]. La transformación será posible desde el corazón y la comprensión de los docentes, capaces de reflexionar sobre su propia práctica de enseñar.

Se destaca aquí la reflexión en y desde la práctica como estrategia para la transformación de esta. Es fundamental, propiciar espacios colegiados con este fin, para generar procesos educativos inclusivos, documentarlos y sistematizarlos, de tal forma que se reflexione sobre la acción. No solamente se avanza en la transformación de la practica propia, sino en la generación de conocimiento a través de la divulgación de experiencias las cuales se constituyen en referentes para otras IES.

La socialización de prácticas pedagógicas, ha propiciado que el ejercicio docente evolucione a través del tiempo, hasta considerarse como hoy; una profesión. Para Hortal (2004) las profesiones son formas de prestar un servicio a la sociedad a través de actividades ocupacionales, institucionalizadas, formando con otros colegas el monopolio de la profesión, adquirido a través de un largo proceso de capacitación teórica y práctica, de la cual depende la acreditación para ser ejercida.

En este contexto que reclama por derecho una educación inclusiva, debe incluir la profesión docente, elementos de formación y profesionalización con una visión inclusiva. Es entonces válido considerar la perspectiva evolucionista que hace Spencer al respecto; sostiene que las profesiones no son solamente para la preservación de la vida, sino para la mejora de esta (Spencer, 1909) “El profesor, tanto por la instrucción que suministra como por la disciplina que impone, hace a sus alumnos capaces de adaptarse a cualquier ocupación de un modo más efectivo y obtener provechos para su subsistencia, y aumenta la vida” (p. 316).

Lo planteado tiene relación con los objetivos de la agenda 2030, al asumir la educación inclusiva, como la estrategia para construir sociedades más justas, donde las brechas de desigualdad se vean cada vez reducidas.

Avanzar en el cumplimiento de estos objetivos, específicamente en el 4, referido a la educación inclusiva; es prestar atención a la formación docente; en consideración a la importancia que tiene el aula, como el espacio donde se concretan las acciones ético-pedagógicas, de tal forma que cuenten con los elementos necesarios para atender las diferentes necesidades educativas de los estudiantes. Asimismo, contar con programas flexibles y adaptables a la diversidad de los alumnos y que les permita desarrollar sus potencialidades.

Otro aspecto a considerar es la identificación y atención a las necesidades de actualización, relacionadas con las demandas de una educación que incluya en todo el tránsito educativo a los estudiantes.

Por otra parte; es un imperativo considerar las políticas que proporcionen a los docentes condiciones de tipo laboral para fomentar su arraigo y en la medida de lo deseable la exclusividad en la institución de tal forma que se encuentren motivados al cambio, con una actitud abierta y flexible que dé cabida a una concepción de la enseñanza en la que tanto docentes como estudiantes, asuman un rol activo.

Este último planteamiento responde a las serias deficiencias que se advierten en los países donde las brechas son mayores. El Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad (2000) atribuye la baja calidad de la educación en las IES a causas relacionadas con el ejercicio de los docentes como; a la mala concepción del mecanismo de los incentivos, baja remuneración económica, respecto a otras profesiones, políticas de evaluación externa, que tienden a remunerar el desempeño individual, exclusión de personas talentosas a otros espacios y el multiempleo, a raíz de los bajos salarios, además de la endogamia académica generado por favoritismos.

Situación que genera un panorama que ponen en tensión, la necesidad de un sistema universitario inclusivo, en el que la formación inicial y permanente de los docentes es prioritaria, así como políticas que mejoren las condiciones laborales de los docentes y una realidad permeada de normativas y políticas derivadas del fenómeno de la globalización, tendiente a la exclusión, de quienes no se ajustan a estándares y normas considerados equivocadamente, regulares.

En este contexto y desde la convicción de una preocupación genuina por la inclusión por parte de los centros escolares; la gestión es una condición indispensable para formar a los docentes en nuevas competencias como el uso y dominio de la tecnología como recurso didáctico, estrategias metodológicas y de evaluación, dinámicas y diversificadas, mayor interacción con los estudiantes, sin dejar de lado el componente actitudinal, como eje transversal. Ello supone un enfoque humanista, en el que se ponga al centro al estudiante como persona única y diferente y que además esa diversidad se visualice como riqueza para el grupo, de la misma forma; centrarse en el aprendizaje, prestando atención a todos y cada una de las diferentes necesidades educativas del estudiante, y por parte de los profesores, saber trabajar con otros y desarrollar trabajo colegiado entre los docentes, asimismo responsabilizarse de su propia formación.

CONCLUSIONES

El siglo XXI ha llegado acompañado de transformaciones tecnológicas, sociales y culturales, que han impactado a la sociedad, y en particular a la educación.

Es irrefutable, que el fenómeno de la exclusión en general y en educación superior en específico, es de naturaleza estructural, y reducir las brechas es de enorme relevancia; conduce a la reducción de las asimetrías existentes que han traído consigo resentimiento de determinados grupos, así como la falta de solidaridad y cohesión social.

Esta tarea dista de ser simple; demanda el análisis con detenimiento de las barreras generadas para que los grupos que por historia han sido excluidos puedan acceder al pleno goce de sus derechos, sin embargo; favorecer la inclusión, sobrepasa la conciencia y voluntad individual, se requiere la intervención del estado para la generación de políticas que atiendan la plena garantía y ejercicio de sus derechos.

En este sentido, el derecho a la educación y ejercicio de este es fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades, cuya expresión social es en una mejor calidad de vida; en un sentido individual, mientras que colectivamente tiene repercusión económica y social.

A razón de ello la educación inclusiva, pone énfasis en brindar una educación de calidad para todos, independientemente de su origen, raza o condición, como una estrategia para construir un nuevo tipo de sociedad; en la que todas las voces sean escuchadas, se respeten los derechos de todos y se viva en condiciones de mayor equidad; frente a esto surge la interrogante respecto a la solvencia de los docentes para favorecer el acceso y permanencia de los estudiantes en el nivel superior

En consecuencia, se habla de un nuevo paradigma en educación, en el que se exige la reinención de la práctica, sin ser esta lo único que explique el tránsito a un modelo de escuela inclusivo, pero se reconoce al docente como agente protagónico en el contexto escolar por el impacto directo con los estudiantes, a través de sus acciones, actitudes y estrategias metodológicas que plantee.

Dada la diversidad de las condiciones en cada institución, no existe propuesta común a todas, sin embargo, aquí se ha destacado la importancia de la formación inicial, a través de la cual se desarrollan las competencias pedagógicas y actitudinales para atender la diversidad, así como la formación continua de quienes se encuentran en el ejercicio de la docencia, la generación de espacios colegidos para el análisis y reflexión de esta a través de la auto y hetero crítica, cuyo propósito sea la mejora y transformación hacia un enfoque inclusivo. De la misma forma se fortalezcan estos procesos a través de generación de políticas intra e interinstitucionales y normativas de apoyo, que propicien la investigación y el mejoramiento de las condiciones laborales de los profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI.*, 30 (1), 25-44.

Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación Inclusiva. En Unesco, *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres.* UNESCO. <https://www.studocu.com/es-mx/document/instituto-mexico-de-ciudad-juarez/filosofia-i/lectura-4-unesco-la-educacion-inclusiva/12276440>

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (1990, 5 al 9. Marzo). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESCO.

Educación Especial. (07 de marzo de 2009). *Parte 2. Educación Inclusiva. Un asunto de Derecho y Justicia Social*. <https://www.youtube.com/channel/UCKNmeXvtUoqmSF2YkP9M4cQ/about>

Fajardo, M. S. (mayo-octubre de 2017). La Educación Superior en algunos países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. (F. d. Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Ed.) *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>

Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad. (2000). *La educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y Promesas*. Corporación de Promoción Universitaria.

Hernández, M., Pompa, M., De Agüero, M., & Sánchez, M. (2023). La investigación en formación y profesionalización docente en educación superior: conceptos, responsables, fines y coyunturas. En I. E. *Coordinación de Universidad Abierta, Formación docente en las Universidades*. (p. 587). UNAM, Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia.

Hortal, A. (2004). *Ética General del as Profesiones*. Centro Universitario, de la Compañía de Jesús.

INEGI. (2020). *Estadísticas a propósito del día mundial de los docentes (enseñanza superior)*. INEGI.

Leguizamón, L. y Medina, M. (2018). El acompañamiento a los futuros profesores. Experiencias y articulaciones. En López, M. y Medina, M. *Saberes y prácticas en la formación de profesores reflexivos* (pp. 25-36). Universidad Nacional de Quilmes.

ONU. (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Organización de las Naciones Unidas .<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Rodríguez, Molina, J. & Marín, (2023). Acceso a University Studios: A New Form of Discrimination for Low-Functioning People. *Trends in Higher Education*, 3, 1-15.

Spencer, H. (1909). Origen de las profesiones y evolución de las profesiones. En H. Spencer, *Origen de las Profesiones* (pp. 316-325). Ed. F. Sempere y Compañía.

unADM. (10 de noviembre de 2021). *Formación docente: inclusión desde las aulas*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=yETvvRC5i70>

UNESCO. (2008). *Conferencia Internacional de Educación*. ed/bie/confinted 48/3.

UNESCO. (7-10 junio 1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. UNESCO.

Valenzuela, J. Y. (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*. Naciones Unidas.

Velasquez, L. y Paredes, J. (2024). Revisión sistemática sobre los desafíos que enfrenta el desarrollo e integración de las tecnologías digitales en el contexto escolar chileno, desde la docencia. *Región Científica*, 3(1), 2024226. <https://doi.org/10.58763/rc2024226>

CAPÍTULO II. FACTORES QUE GENERAN EXCLUSIÓN EN LOS JÓVENES BACHILLERES QUE IMPIDEN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Mg. José Israel Luna Encarnación

<https://orcid.org/000-003-2586-8319>

Arelis Marisol Romero Reina

<https://orcid.org/0009-0004-9335-5720>

Ana Karen Tinitana Jiménez

<https://orcid.org/0009-0000-6318-7931>

Paula Elena Lucas Gómez

<https://orcid.org/0009-0003-3700-1736>

RESUMEN

La desigualdad en temas educativos tiene impactos negativos en los indicadores de desarrollo de una región y un país, por tanto, es necesario la identificación de aquellos factores que limitan el acceso a la educación superior, de un gran porcentaje de población que culmina su etapa de bachillerato, lo cual tiene efectos en el desarrollo profesional, en ese sentido el acceso a la universidad ha sido afectada por factores socioeconómicos, demográficos y culturales que sumado a las políticas educativas han ocasionado una disminución en las tasas de matriculación, desde esa perspectiva se planteó la investigación, cuyo objetivo consiste, en describir los factores excluyentes que inciden en el acceso a la educación superior y generan brechas de desigualdad de la población que ha terminado su bachillerato. Teniendo en cuenta tales realidades que se repiten a nivel local, se consideró pertinente investigar esta problemática, cuya metodología aplicada fue de carácter cualitativa-cuantitativa, con alcance de tipo explicativo, se partió de una búsqueda de información de fuentes secundarias y visitas a las unidades educativas. Dentro de los resultados se demostró los motivos y causas que dejaron fuera del sistema educativo superior a un gran número de estudiantes y sus factores excluyentes en el cantón Santa Elena.

INTRODUCCIÓN

Uno de los derechos universales con mayor influencia en los jóvenes en su progreso como sociedad es la educación, que no solo les otorga conocimientos, sino que a la vez enriquece la cultura, los valores y todo lo que como seres

humanos se ha construido a lo largo de la historia (Santana-González, 2022), brindando igualdad de oportunidades para el mejoramiento de sus condiciones de vida y su desarrollo humano.

Como punto de partida para la investigación de los factores excluyentes, es importante entender el significado de la palabra educación que proviene del latín cuyo doble origen etimológico educere que quiere decir "conducir fuera de, extraer de dentro hacia fuera", desde esta teoría es desarrollar las potencialidades del sujeto, respecto al otro término educare "criar, alimentar", está vinculado con las influencias externas, se refiere a las relaciones en el entorno ambiental del aprendizaje, en conjunto es lo que se define como el proceso de enseñanza a todos los individuos que conforman la sociedad, permitiéndoles desenvolverse e integrarse en lo social, como una persona productiva; otorgándole a través de esta formación las bases para desarrollarse en una exitosa vida laboral y al mismo tiempo sea capaz de satisfacer sus propias necesidades (Del Pozo *et al.*, 2004, p., 46).

Desde esa perspectiva la investigación se centra en explicar los factores determinantes que provocan exclusión de los jóvenes bachilleres e impiden el acceso a la educación superior, dentro del cantón Santa Elena. El proceso investigativo contempla una primera fase que inicia con el marco teórico donde se detalla los conceptos básicos de educación, educación superior, exclusión, entre otros; además se describe el contexto donde se ubican las diversas unidades educativas con su respectivo nivel de enseñanza dentro del cantón Santa Elena, donde se realiza el estudio como también la contextualización para la descripción de los factores excluyentes que impiden el acceso a la educación superior de los jóvenes bachilleres. Como siguiente paso se detalla la metodología cuyo enfoque es de carácter mixto con un alcance descriptivo explicativo.

En la primera fase se busca recopilar información de fuentes secundarias como libros, revistas, artículos científicos, documentos oficiales, Planes de Ordenamiento Territoriales [PDOT], sobre las condiciones de acceso a la educación, la segunda fase incluye la realización de entrevistas de al menos 20 directivos de las unidades educativas que contemplan bachillerato en su régimen académico, adicionalmente se considera aplicar una encuesta en escala de Likert a una muestra representativa de 250 casos de una población dos mil bachilleres que culminan el bachillerato en el periodo lectivo 2023. Desde los resultados que se obtengan se puede caracterizar los factores excluyentes que limitan acceso a la universidad, teniendo como variables relevantes, condición socio-económica, cuyas dimensiones se pueden describir por el lugar de residencia, estado civil, aspectos culturales, desempleo entre otros, que pueden surgir dentro de la investigación. (Ministerio de Educación [MinEduc], 2022).

DESARROLLO

En Ecuador la educación tiene varias etapas por las que tienen que transitar los ciudadanos que tienen la posibilidad de acceder y permanecer hasta culminar su

formación académica. Sin embargo, existe un gran porcentaje que no culmina por varios factores excluyentes que conspiran con sus sueños y aspiraciones.

Para la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL, 2021), la educación es un proceso por el que se transmite conocimiento, hábitos, costumbres y valores de una sociedad a una generación, el fin que persigue es que los seres humanos desarrollen al máximo sus potencialidades. El aprendizaje de una persona comienza en la infancia y se extiende hasta la edad adulta, donde adquiere distintos conocimientos que lo preparan para la vida.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2010) la educación es esencial para un desarrollo humano, inclusivo y sostenible promovido por sociedades del conocimiento capaces de enfrentar los desafíos del futuro con estrategias innovadoras. En relación a la educación superior la UNESCO (1998) citado por Beltrán (2021) plantea que es “todo tipo de estudios, de formación académica o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otras instituciones de enseñanza superior que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado” (pág. 9)

La educación superior permite a los individuos potenciar sus conocimientos y habilidades, expresar de forma clara sus pensamientos tanto de forma oral como de escrita, entender y dominar conceptos y teorías abstractas, e incrementar su comprensión acerca de sus comunidades y del mundo (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2018).

En Ecuador la educación superior en teoría, es un derecho ineludible e irrenunciable de los ciudadanos, está amparada por principios como la universalidad, la igualdad y no discriminación, además de ser humanista intercultural y científica, de conformidad con la Constitución de la República se considera un bien que debe responder al interés público, estos preceptos que marcan la ruta para promover una educación inclusiva, en la práctica no siempre se cumplen porque la sociedad y el entorno generan algunas dificultades, sin duda alguna no todos y todas pueden aprovechar de manera equitativa las oportunidades que genera el sistema, por el hecho de ser diversos no siempre hay las condiciones propicias, en el proceso de avanzar en etapas donde se da el abandono de las metas, por múltiples factores de exclusión que en adelante se van explicar, lo que ha impedido el pleno ejercicio de sus derechos de manera integral.

Desde esa perspectiva, se explica la exclusión como una condición multifactorial incorporando el aporte de varios autores, que han contribuido para ampliar el panorama de esta temática. Según Tezanos citado por Contreras-Montero (2020) menciona que la exclusión comprende “todas aquellas personas que, de alguna manera, se encuentran fuera de las oportunidades vitales que definen una ciudadanía plena en las sociedades de nuestros días” (p. 3), en ese mismo orden se describe la exclusión social, que no es otra cosa que la desventaja social de los individuos, en el contexto socio-cultural y político, que coarta el acceso a los procesos de desarrollo humano (Jiménez *et al.*, 2009, citado por García y Contreras, 2019).

En ese mismo sentido es necesario el abordaje de la exclusión educativa, de acuerdo a UNICEF (2015) “es un proceso que responde a múltiples factores relacionados a la pobreza, marginación y rezago que tienden a perpetuarse en regiones abandonadas, tanto en zonas urbanas y rurales con poblaciones en situaciones de riesgo y vulnerabilidad” (p. 4).

En base a lo antes expuesto, la realidad educativa ecuatoriana es muy similar a otros países de Latinoamérica, también existen factores que excluyen e impiden que los jóvenes bachilleres, tengan la oportunidad de acceder a una educación universitaria de calidad en instituciones de tercer nivel como universidades, institutos o conservatorios. Más aún si estos vienen de sectores rurales o de periferias de las grandes urbes del país.

A pesar de las políticas sociales de acción afirmativa que se impulsaron en el país desde la Constitución y la nueva Ley de Educación Superior (LOES) estas no han sido suficientes, por cuanto en la actualidad no existe la voluntad política, para generar las condiciones especialmente de los grupos excluidos, como indígenas, afros, personas con discapacidad. Lo cual se refleja en los datos que reporta la Subsecretaría de Acceso a la Educación Superior (SEACES) donde se evidencia la disminución progresiva del acceso a las universidades e institutos de educación superior, cuya demanda para el año 2020 fue de 196.638 aspirantes y la oferta fue de 110.677 generando una brecha de exclusión de 85.961 personas que se quedaron sin estudiar, en el 2021 la demanda fue de 186.192 aspirantes, mientras que el los cupos que oferta la (Secretaría de Educación Superior Ciencia Tecnología e Innovación [SENESCYT], 2021)

Lo anteriormente expuesto conduce a indagar en varios factores claves para conocer el porqué de la exclusión de los jóvenes en la educación superior: el analfabetismo, demografía, la deserción escolar y el nivel socioeconómico determinan el impacto que tiene en el capital social de los ciudadanos y del país. Abordar los desafíos que tienen los adolescentes que culminan sus estudios secundarios y analizar dichos factores excluyentes que impiden el acceso a las instituciones universitarias proporciona una base para consolidar oportunidades que fomenten la inclusión, dando paso a las políticas sociales de acción afirmativa.

En el afán de mostrar la realidad del contexto local de la provincia de Santa Elena y que cuenta con tres cantones, Salinas, La Libertad y Santa Elena, donde el estudio sobre los factores excluyentes del acceso a la educación superior se centró en el cantón Santa Elena, un sector con mayor territorio, cuenta con 6 parroquias rurales: San José de Ancón, Atahualpa, Chanduy, Colonche, Simón Bolívar y Manglaralto. (Empresa Pública Universidad Península de Santa Elena [EP-UPSE], 2020).

Uno de los factores asociados a la exclusión educativa es el analfabetismo. Se lo conoce como la incapacidad de aprendizaje que se presenta en las personas que normalmente están fuera del sistema de educación. Al respecto existen 3 tipos de analfabetismo:

Analfabetismo funcional considerado un problema educativo fundamental. El cual tiene implicaciones económicas, sociales, políticas y culturales, y se destaca la importancia de adoptar una visión compleja y holística de la alfabetización. Se critica el enfoque reduccionista y unicausal de la ciencia inductiva y se defiende la necesidad de integrar la síntesis en el proceso de análisis. Además, se discute la evolución del concepto de alfabetización, desde su definición tradicional hasta su vinculación con la liberación política y cultural (Pérez-Escoda, 2017).

El analfabetismo digital en cambio se refiere a la falta de habilidades para utilizar la tecnología digital, como computadoras, teléfonos inteligentes, redes sociales e internet. El analfabetismo digital tiene un impacto significativo en la sociedad actual especialmente en los jóvenes de los sectores rurales sin acceso a la tecnología, ya que limita el acceso a la información, la participación en la economía digital, el desarrollo profesional y la capacidad de comunicarse eficazmente. Aquellos que sufren de analfabetismo digital tienden a quedarse rezagados en un mundo cada vez más digitalizado, lo que puede exacerbar la brecha entre personas con habilidades digitales y aquellas que carecen de ellas. Esta situación puede contribuir a la desigualdad social y económica, porque limita las oportunidades de educación y empleo (Del Pozo, 2019).

Finalmente se encuentra el analfabetismo absoluto que se refiere a personas que una vez que superó la edad escolar de 15 años y más no lograron las destrezas de lectura y escritura.

Por tanto, no saben leer ni escribir, en el cantón Santa Elena corresponde a una población del 5,1 % en hombres y 6 % en mujeres (INEC, 2021).

Siguiendo el análisis de los factores excluyentes es necesario explicar que significa bachillerato, secundaria o educación media, es el nivel educativo que precede a la educación superior. Es una etapa de formación académica que generalmente se realiza entre los 12 y 17 años de edad, durante el bachillerato los estudiantes adquieren conocimientos en diversas áreas como ciencias, humanidades, artes y tecnología, cuyo objetivo es prepararse para acceder a la educación universitaria o el campo laboral.

En el Ecuador, al igual que en varios países de Latinoamérica, se promovió el bachillerato unificado el cual se esgrime bajo un perfil de estudios manejados por el Ministerio de Educación (MinEduc), el cual busca favorecer alternativas a los estudiantes que hayan aprobado el bachillerato y tengan como objetivo prepararlos para su carrera universitaria (SITEAL, 2018 como se citó en (Simancas et al., 2023) es decir que los jóvenes deben vivir en democracia e insertarse al mundo laboral o del emprendimiento, además de consolidar sus estudios superiores.

Resultados y discusiones

Como ya se mencionó anteriormente, la profundidad del estudio está en relación al diseño metodológico de la investigación, en función del método relacional deductivo, con un enfoque y una técnica de recolección de datos de tipo cuantitativo, con una profundidad en el análisis e interpretación de los resultados de carácter explicativo, desde cuyo alcance permitió el detalle en cuanto a los factores que excluyen a los bachilleres el acceso a la educación superior, expresado en datos estadísticos (Kerlinge, 2019). Un segundo momento de la investigación se orienta a lo cualitativo, cuyas técnicas son aplicables en contextos complejos de medir, para lo cual se incorpora otros instrumentos de recolección de datos, que van desde textos, discursos, entrevistas que permiten profundizar en la problemática que enfrentan los jóvenes bachilleres, a través del diálogo con actores claves de las instituciones educativas.

Antes de enfocarse en los resultados de la investigación sobre los factores excluyentes que impiden el acceso a la educación superior de los jóvenes bachilleres del cantón Santa Elena, es importante mostrar algunas cifras nacionales de los diferentes grupos étnicos del país sobre el acceso a la educación de tercer nivel, publicadas por la (SENESCYT, 2021)

Tabla 1. Acceso a educación superior de los grupos étnicos desde el 2017 hasta el 2020

| Etnia | 1er semestre 2017 | 2do semestre 2017 | 1er semestre 2018 | 2do semestre 2018 | 1er semestre 2019 | 2do semestre 2019 | 1er semestre 2020 | 2do semestre 2020 |
|---------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Total | 85,545 | 103,253 | 99,927 | 109,577 | 114,624 | 117,756 | 112,130 | 113,745 |
| Afroecuatoriano | 1,874 | 2,412 | 2,618 | 2,673 | 2,838 | 2,888 | 3,009 | 3,074 |
| Blanco | 1,316 | 2,004 | 1,944 | 1,641 | 1,494 | 1,359 | 1,611 | 2,048 |
| Indígena | 1,953 | 2,902 | 3,066 | 3,880 | 3,700 | 3,924 | 3,708 | 4,370 |
| Mestizo | 74,964 | 93,460 | 89,837 | 99,241 | 103,334 | 106,596 | 100,626 | 100,279 |
| Montuvio | 1,454 | 1,470 | 1,483 | 1,255 | 1,238 | 1,391 | 1,710 | 1,931 |
| No registra/ No aplica | 3,911 | 910 | 821 | 809 | 1,881 | 1,474 | 1,148 | 1,696 |
| Otro | 73 | 95 | 158 | 78 | 139 | 124 | 318 | 347 |

Fuente: Dirección Nacional de Gestión de la Información (DNGI)

En esta tabla se puede apreciar que si bien se evidencia un incremento progresivo hasta el 2018, en el 2019 comienza un descenso paulatino de la tasa de ingreso, hasta el 2020, se entiende que producto del confinamiento y el vertiginoso cambio de modalidad de presencial a virtual, durante el tiempo que duró la emergencia por el COVID-19, provocó que un gran porcentaje de jóvenes se queden fuera del sistema educativo superior, por falta de acceso al internet o por no tener un dispositivo electrónico, para recibir clases.

En este contexto las instituciones educativas que cuentan con secundaria completa, graduaron un promedio de 2.530 bachilleres en el periodo lectivo 2021-2022, según informe del Distrito educativo. En relación a educación superior Santa Elena cuenta con una universidad pública con infraestructura propia, cuya

matriz está ubicada en el cantón La Libertad y dos extensiones en la parroquia Manglaralto y en el cantón Playas. En los años 2022 y primer ciclo del 2023 se ofertó 10.150 cupos, de los cuales se asignaron 8.721, generando una brecha de deserción de 1429 estudiantes en este primer filtro, en el proceso de matriculación solo acceden 8.265 y aprueban el curso de nivelación 6.093 estudiantes.

Tabla 2. No. de unidades educativas por periodos lectivos

| Nombres de las Instituciones Educativas | Período 2021-2022 | | | Período 2022-2023 | | |
|-------------------------------------------------|-------------------|------|-------|-------------------|------|-------|
| | Masc. | Fem. | Total | Masc. | Fem. | Total |
| Unidad Educativa Carlos Julio Arosemena Tola. | 29 | 27 | 56 | 20 | 17 | 37 |
| Unidad Educativa Santa Elena | 171 | 143 | 314 | 199 | 127 | 326 |
| Unidad Educativa Félix Sarmiento Núñez | 31 | 24 | 55 | 20 | 6 | 26 |
| Unidad Educativa Teodoro Wolf | 74 | 110 | 184 | 63 | 115 | 178 |
| Unidad Educativa Prof. Cleofé Apolinario Orrala | 9 | 8 | 17 | 6 | 11 | 17 |
| Unidad Educativa San Pablo | 50 | 23 | 73 | 32 | 21 | 53 |
| Unidad Educativa Otto Arosemena Gómez | 41 | 55 | 96 | 61 | 57 | 118 |
| Unidad Educativa Guillermo Ordoñez Gómez | 117 | 109 | 226 | 107 | 80 | 187 |
| Unidad Educativa Juan Alberto Panchana Padrón | 10 | 12 | 22 | 15 | 11 | 26 |
| Unidad Educativa Palmar | 51 | 41 | 92 | 35 | 41 | 76 |
| Unidad Educativa Santa María del Fiat | 54 | 57 | 111 | 49 | 57 | 106 |
| Unidad Educativa Ignacio Alvarado | 45 | 37 | 82 | 36 | 52 | 88 |
| Unidad Educativa Antonio Issa Yazbek | 17 | 47 | 64 | 15 | 14 | 29 |
| Unidad Educativa Francisco Pizarro | 30 | 32 | 62 | 60 | 52 | 112 |
| Unidad Educativa San Marcos | 25 | 24 | 49 | 26 | 25 | 51 |
| Unidad Educativa Francisco Campos Rivadeneira | 44 | 38 | 82 | 43 | 28 | 71 |
| Unidad Educativa Vicente Rocafuerte | 15 | 12 | 27 | 13 | 10 | 23 |
| Unidad Educativa Eugenio Espejo | 14 | 13 | 27 | 7 | 8 | 15 |
| Unidad Educativa Cesáreo Carrera Andrade | 34 | 32 | 66 | 33 | 26 | 59 |
| Unidad Educativa Valdivia | 123 | 106 | 229 | 93 | 78 | 172 |
| Unidad Educativa Emiliano Crespo Toral | 19 | 24 | 43 | 11 | 14 | 25 |
| Unidad Educativa Manglaralto | 65 | 53 | 118 | 62 | 45 | 107 |

| | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Unidad Educativa Dr. Cesáreo Lindao González | 13 | 10 | 23 | 7 | 9 | |
| Unidad Educativa Ancón | 70 | 57 | 127 | 62 | 47 | |
| Unidad Educativa Ayangué | 3 | 6 | 9 | 4 | 3 | 7 |
| Unidad Educativa del Milenio Ing. Agr. Juan José Castello | 17 | 19 | 36 | 20 | 17 | 37 |
| Unidad Educativa del Milenio Cerezal Bellavista | 30 | 18 | 48 | 22 | 11 | 33 |
| Unidad Educativa San Alberto Magno | 15 | 15 | 30 | 15 | 15 | 30 |
| Unidad Educativa Carrera Sánchez Bruno | 33 | 47 | 80 | 24 | 41 | 65 |
| Total | 1249 | 1199 | 2448 | 1160 | 1038 | 2199 |

Fuente: Distrito 24D01, Santa Elena, (2023).

Esta tabla muestra 30 instituciones educativas que cuentan con secundaria completa o también conocido Bachillerato General Unificado, las cifras reflejan la dispersión por la demografía del cantón Santa Elena, aspecto considerado como uno de los factores excluyentes, por la distancia de algunos sectores, que significa tiempo y dinero para movilización.

Previo al levantamiento de las encuestas, se realizaron entrevistas a los directivos de 16 centros educativos del cantón Santa Elena, que cuentan con bachillerato general unificado. Se aplicó un modelo de entrevista semiestructurada, con el objetivo de que el entrevistado/a provea de información sobre los factores que excluyen a los jóvenes de la educación superior en el territorio, se plantearon 7 preguntas semiabiertas, en relación a la situación económica, ingresos desempleo, situación demográfica, migración, aspectos culturales, analfabetismo, desmotivación, igualdad de condiciones para hombres y mujeres.

Se les preguntó a los directivos y representantes de los centros educativos ¿en qué porcentaje los jóvenes de su plantel educativo, que terminan el bachillerato van a la universidad a seguir estudiando?

Las respuestas van marcando una brecha entre los jóvenes bachilleres de sectores rurales, porque según las respuestas de los entrevistados de centros educativos urbanos aproximadamente un 40 a 45% van a la universidad, mientras los entrevistados de centros educativos rurales respondieron que apenas un 25 a 30% acceden a estudiar en una universidad, lo que deja entrever una brecha de exclusión, por los factores que se han explicado dentro del marco teórico, hallazgos que se corroboran según el estudio Situación de la Educación Rural en Ecuador donde se describe una serie de limitaciones que padece la educación rural que son de carácter estructural donde se requiere la intervención estatal (Contreras, 2015).

También se les consultó si ¿Hay jóvenes que trabajan y estudian a la vez en su plantel?

Las respuestas fueron bastante similares y coinciden en que hay un pequeño grupo aproximadamente un 5% de estudiantes que, sí estudian y trabajan, lo cual contribuye a la deserción escolar, incluso desistir de tener una profesión, a pesar que las normativas dicen que los jóvenes de 15 años en adelante si pueden trabajar, siempre y cuando no se interrumpa el curso normal de sus estudios y no limite sus derechos.

Al consultarles a los entrevistados: ¿Cuáles cree que son los factores que limitan o impiden que todos los jóvenes que terminan el bachillerato ingresen a estudiar en una universidad?

Ellos mencionaron tres aspectos importantes; bajos ingresos económicos de sus padres, aspectos demográficos que tiene que ver con las distancias y el modo de traslado a la universidad, aspectos culturales como casarse o comprometerse a temprana edad, embarazo no deseado, esto demuestra la poca intervención de las autoridades educativas con programas de prevención y conocimiento para el ejercicio de sus derechos sexuales. También manifestaron que existe una desmotivación, especialmente de parte de los varones, que pierden el interés de superación personal, esto contrasta con lo que sostiene Ramírez y Olmos (2020 como se citó en González et al., 2021) sobre la motivación en el contexto educativo para lograr el aprendizaje, “lo cual responde a factores personales o académicos que se conjugan con la actitud del docente y el entorno que le rodea al estudiante” (p. 2)

Al referirse al enfoque de género si tanto hombres como mujeres culminan su bachillerato en igualdad de condiciones y acceder a la educación superior, los entrevistados supieron expresar que los jóvenes tanto hombres como mujeres tienen las mismas oportunidades en la culminación de su educación secundaria, sin embargo, existe mayor interés en las mujeres, de continuar sus estudios superiores, esto evidencia el trabajo de los centros educativo, donde se inculca temas de valores, principios y el derecho a la igualdad entre hombres y mujeres, sin embargo sí existen algunas barreras, como la situación económica y la presencia de embarazos a temprana edad.

CONCLUSIONES

La investigación desde su propósito planteó caracterizar los factores de exclusión en los jóvenes bachilleres a partir del diagnóstico, conocimiento de la situación actual y su percepción en torno al tema.

Se utilizó como herramienta de levantamiento de información una entrevista y una encuesta, con lo cual se buscó descubrir cuáles son las situaciones socioculturales que generan inclusión de los jóvenes bachilleres, para acceder a la educación superior.

Para concluir, la investigación, la recolección de información a través de la entrevista, sobre los factores antes mencionados se ha corroborado las

aseveraciones de la UNESCO, la ONU y UNICEF sobre la exclusión educativa, al respecto los resultados son bastante precisos, porque provienen de fuentes primarias, sobre las condiciones en que se desenvuelven los jóvenes, sin duda alguna reafirma lo que se planteó en el marco teórico, incluso en las zonas rurales como también en las periferias de las ciudades de Santa Elena y La Libertad existen otros factores subyacentes que agravan el problema, se trata de la delincuencia, el tráfico y consumo de droga.

El factor más relevante que han coincidido los entrevistados son la situación socioeconómica, por el desempleo y el trabajo informal que se ha incrementado, situación que imposibilita y trunca el interés de muchos jóvenes, de estudiar una profesión. Sumado a esto está la desatención de la educación de parte del Estado central.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arizabaleta Dominguez, S. L., & Ochoa Cubillos, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45), 41-56.

Beltran, P. (2021). La Educación Superior Ecuatoriana: Una mirada desde la Política Pública. *Universidad Espiritu Santo UEES*, 9.

Contreras, A. C. (2015). *Situación de la Educación Rural en Ecuador*. https://siteal.iep.unesco.org/sites/default/files/sit_investigacion_pdf/1602.pdf

Contreras-Montero, B. (2020). *Una revisión del concepto de exclusión social y su aplicación a la Sociedad Española tras la crisis económica mundial. Una Visión de Proceso*. Global Social Work. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/tsg/article/view/13582/pdf>

Del Pozo, M. (2019). Analfabetismo digital: un desafío para la educación en el siglo XXI. *Revista de Educación*, 371(1), 177-194.

Empresa Pública UPSE. (2020). *PDOT Santa Elena*. http://www.gadse.gob.ec/gadse/wp-content/uploads/2020/05/Plan-de-Desarrollo-y-Ordenamiento-Territorial-Santa-Elena-20192023_compressed.pdf

García y Contreras, D. (2019). *La exclusión social en Ecuador, una mirada regional*. (s.e.).

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Ally and Bacon.

Gobierno Autonomo Descentralizado Cantonal Santa Elena. (2022). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial*. Empresa UPSE. http://www.gadse.gob.ec/gadse/wp-content/uploads/2020/05/Plan-de-Desarrollo-y-Ordenamiento-Territorial-Santa-Elena-20192023_compressed.pdf

Gobierno Autonomo Descentralizado Provincial de Santa Elena. (2009). <https://www.santaelena.gob.ec/index.php/historia/23-santa-elena/santa->

González Luna, F. y Gutiérrez Rico, D. (2015). *Más allá de la inclusión educativa: Elementos para su desarrollo en una institución de educación superior*. (Vol. Primera edición). (I. U. Español, Ed.) Instituto Universitario Anglo Español.

Guil Bozal, M. (2006). Escala Mixta Likert-Thurstone. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 5, 81-95.

Guillermo, N. N. (06 de 2016). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912016000100009

Herdoíza, M. (2015). *Construyendo Igualdad en la Educación Superior*. Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación - SENESCYT, Senescyt/Unesco.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (Vol. Sexta). McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. DE C.V. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Herrera Seda, C., Pérez Salas, C. y Echeita, G. (2016). Teorías Implícitas y Prácticas de Enseñanza que Promueven la Inclusión Educativa en la Universidad. *Instrumentos y Antecedentes para la Reflexión y Discusión*, 9(5), 49-64. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000500006>

Incheon. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO.

INEC. (2010). Sistema Nacional de Información. https://app.sni.gob.ec/sni-link/sni/Portal%20SNI%202014/FICHAS%20F/24_SANTA%20ELENA.pdf

INEC. (2021). <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/educacion/>

Janet, C. (2020). *Plan Nacional de igualdad y equidad de género*. República Dominicana: PLANEG III.

Kerlinge. (2019). Definición del enfoque cuantitativo. En F. A. Flores, *Fundamentos Epistémicos de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consensos y Disensos* (p. 5). <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>

Mejía. (2019). *Definición del enfoque cualitativo*. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>

Méndez. (2018). *Universidad Estatal Península de Santa Elena*. https://www.upse.edu.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=166

Muñoz Loayza, B. A. (2018). *Ventajas y desventajas del muestreo probabilístico y no probabilístico en investigaciones científicas*. Repositorio digital Utmach. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12838/1/ECUACE-2018-CA-DE00859.pdf>

Nieto Quinde, J. A. (2019). *Diagnóstico de la situación socioeconómica de la comuna Manantial de Colonche, parroquia Manglaralto, cantón Santa Elena, Provincia Santa Elena, año 2018*. Repositorio UPSE. <http://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/4892>

Olives Maldonado, J. C., Sáenz Ozaetta, C., Benavides Rodríguez, A., & Tomalá Uribe, J. X. (2022). *Vulnerabilidad socioeconómica en el cantón Santa Elena: Metodología de componentes principales periodo 2020*. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v9i2.443>

ONU. (marzo de 2018). *Organización de las Naciones Unidas*. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/educaci%C3%B3n-superior>

ONU. (19 de 11 de 2019). *Naciones Unidas*. <https://news.un.org/es/story/2019/11/1465571>

Pérez-Escoda, C. (2017). *Analfabetismo funcional: una revisión de la literatura*. Educación XXI.

Rivero Pino, R. (2021). *Desarrollo de capacidades de intervención profesional comunitaria, familiar y de género para la inclusión educativa*. Santa Elena.

Rivero Pino, R. (2021). *Instrumento para validación por especialistas de técnicas para la investigación "Desarrollo de Capacidades de Intervención Profesional Comunitaria, Familiar y de Género para la Inclusión Educativa Universitaria*. Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Sampieri, D. R. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGRAW W-HILL/ INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Santana-González, Y. (2022). ¿Por qué deben integrarse los psicólogos cubanos en el enfrentamiento a la COVID-19? *Medisur*, 20(2). <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/5175>

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. (s.f.). <https://www.educacionsuperior.gob.ec/nuevo-proceso-de-acceso-a-la-educacion-superior/>

SENECYT. (2021). https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2023/02/PROYECTO_SEAES.pdf

SENECYT. (2015). *Construyendo Igualdad en la Educación Superior*. Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.

Solís Sabanero, A. (2016). *La perspectiva de género en la educación. Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación*. 97-107.

Suárez Tomalá, J. (2011). *Estudio periodístico de la inversión en la educación y su repercusión en el analfabetismo puro de la población adulta en el cantón La Libertad en el año 2010*. Universidad Estatal Península De Santa Elena. <http://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/450>

Torres-Ortiz, J. A. & Duarte, J. E. (junio de 2016). Los procesos pedagógicos administrativos y los aspectos socio-culturales de. *Investigación, Desarrollo, Innovación*, 6, 179-190. <http://dx.doi.org/10.19053/20278306.4606>

UNESCO. (2010). *Educación*. <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Educacion.pdf>

Unesco. (2020). *América Latina y el Caribe: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020.

UNICEF. (2015). *Perfiles de la Exclusión educativa*. Instituto de Desarrollo.

Universidad Estatal Península de Santa Elena. (2023). *Reglamento de becas para los estudiantes de Grado de la Universidad Estatal Península De Santa Elena. La Libertad*. https://www.upse.edu.ec/secretariageneral/images/2023/REGLAMENTO_2023/RCS-SO-03-5.1-2023_REGLAMENTO_DE_BECAS_ESTUDIANTES_DE_GRADO-signed_1-signed.pdf

UTPL. (11 de ENERO de 2021). <https://noticias.utpl.edu.ec/la-educacion-actual-requiere-innovacion-y-liderazgo>

Welch & Comer. (1988). *Coefficiente de Alpha de Cronbach*.

CAPÍTULO III. APORTES A LA EDUCACIÓN DE ENFERMERÍA, UNA DESCRIPCIÓN SOBRE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Mariela Nieves

solangemarielianievas@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1281-8267>

Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina

María de los Ángeles Larrieur

marialarrieur@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-0759-0957>

Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina

Sandra Quiroga

sandra2013quiroga@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-7770-1861>

Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina

Alicia Villalba

aliciaavillalba@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-6765-4380>

Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina

INTRODUCCIÓN

Es notorio el agravamiento de las determinantes que condicionan el acceso a la salud y educación de las poblaciones en los países latinoamericanos, desde que fueron descritos y analizados en el Capítulo denominado el contexto de la inclusión educativa universitaria, producto de la primer fase de este proyecto, aquello que describe a la inclusión educativa, 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”. Recuperando desde este estudio ya en tiempos de pandemia, la inclusión educativa busca garantizar que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad, independientemente

de sus características personales o circunstancias socioeconómicas. Surgen así las medidas financieras y no financieras para fomentar la inclusión educativa en la educación superior en América Latina y el Caribe. Entre las medidas financieras, se encuentran las becas que cubren aranceles y manutención para estudiantes de bajos ingresos, indígenas o afrodescendientes, de sectores rurales o territorios alejados, mujeres y personas en situación de discapacidad.

Entre las medidas no financieras, se pueden mencionar programas que buscan facilitar el acceso y la permanencia de estudiantes de bajos ingresos (Dávila Panduro et al., 2024) y de aquellos que han cursado la secundaria en instituciones públicas. En general, las medidas descritas se enfocan en reducir las barreras económicas, geográficas, culturales y sociales que impiden el acceso y la permanencia de estudiantes en la educación superior, y promover la diversidad y la inclusión como valores enriquecedores de la educación universitaria.

Se entiende que la educación en Argentina funda sus bases en los principios de homogeneización y en la actualidad asistimos a la incorporación de herramientas normativas que impactan en nuestra cotidianidad y que apoyan la elaboración de un marco regulatorio para la educación inclusiva"[...]para que se logre avanzar hacia estas trayectorias educativas continuas, completas y que preparen para vivir en sociedades más complejas y plurales [...]" (Terigi, 2010, p.4)

Desde este punto de partida, encontrándose inmersa la institución de la cual formamos parte en el sur del conurbano bonaerense, cuya población corresponde a estudiantes de sectores populares, construimos nuestra reflexión a partir del texto de Baquero (2022) que describe como prioritarias las siguientes dimensiones para analizar las brechas de exclusión que subyacen aún a la instauración de medidas inclusivas en la educación superior, tales como el acceso , la permanencia , la calidad y los resultados obtenidos a partir de nuestras prácticas educativas .

- **Acceso:** Esta dimensión se refiere a la capacidad de los estudiantes para ingresar al sistema educativo y acceder a los recursos necesarios para su aprendizaje, como libros de texto, materiales escolares y tecnología. Las brechas en el acceso pueden estar relacionadas con factores como la ubicación geográfica, la situación socioeconómica y la discriminación.
- **Permanencia:** Esta dimensión se refiere a la capacidad de los estudiantes para permanecer en el sistema educativo y completar sus estudios. Las brechas en la permanencia pueden estar relacionadas con factores como la calidad de la educación, la motivación y el apoyo familiar.
- **Calidad:** Esta dimensión se refiere a la calidad de la educación que reciben los estudiantes, incluyendo la calidad de los docentes, los recursos educativos y el ambiente escolar. Las brechas en la calidad pueden estar relacionadas con factores como la falta de recursos, la falta de capacitación docente y la falta de apoyo institucional.

- **Resultados:** Esta dimensión se refiere a los resultados educativos de los estudiantes, como el rendimiento académico, la tasa de graduación y la preparación para la vida después de la escuela. Las brechas en los resultados pueden estar relacionadas con factores como la calidad de la educación, la motivación y el apoyo familiar.

Estas dimensiones no son exhaustivas, y las relaciones que se establecen pueden variar en cuanto al contexto, los objetivos y perspectivas desde las cuales se plantee su abordaje.

Por otro lado, al referirse a educación inclusiva no implica solo pensar en el acceso a alumnos que presentan alguna condición o discapacidad, sino también en aquellos que viven en la pobreza y la marginalidad, en quienes son discriminados por cuestiones de xenofobia, racismo o género. La inclusión y la exclusión se encuentran implicados, desde una mirada compleja en torno a la cultura de lo común, perspectiva aportada por Southwell (2022).

Por este motivo, es fundamental considerar que la tarea de educar sólo será humanista, como menciona Paulo Freire (2015), en el momento en que la persona que se pretende educar sea integrada a su realidad y en la medida en que pueda producir en el educando “(...) un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia, y a la vez, de solidaridad.” (p. 14).

De esta manera a continuación se abordarán algunos tópicos, de relevancia desde la perspectiva de la exclusión educativa.

Pensar en la diversidad actual, conlleva una opción ideológica desde la cual es necesario situarse y comprometerse desde todos los actores que intervienen en la educación superior.

En este sentido elaboramos nuestros aportes desde la perspectiva de la interpelación sobre la propia práctica docente como determinante en la brecha excluyente de los estudiantes de la licenciatura en enfermería, como carrera comprometida con la formación de futuros profesionales de la salud.

DESARROLLO

Dimensiones para analizar las brechas de exclusión

Acceso a la educación superior

Esta dimensión se refiere a la capacidad de los estudiantes para ingresar al sistema educativo y acceder a los recursos necesarios para su aprendizaje, como libros de texto, materiales escolares y tecnología. Las brechas en el acceso pueden estar relacionadas con factores como la ubicación geográfica, la situación socioeconómica y la discriminación.

Desde el acceso a la educación superior, las brechas se presentan en donde los docentes pongamos sobre las pizarras conocimientos para que construyan posiciones propias, entornos de diálogos y conversaciones que sean democráticos, la institución superior es un encuentro entre generaciones. Además de construir lo común, desplegar saberes y experiencias que faciliten el camino de todos.

Por este motivo, debatir en espacios educativos permite enseñar a ver el mundo en una forma de construcción, así como debatir y transformar desde la experiencia. El trabajo docente cambió, ya que la digitalización fue la protagonista en la post pandemia, la institución fue tensionada. El rol del docente y su trabajo permitió la transformación, así como incorporar nuevas habilidades desde un espacio educativo a través de la pantalla. Tal es lo ocurrido al presentarse la pandemia, que no se puede dejar de mencionar. Desde la suspensión de las clases presenciales y la necesidad de la continuidad pedagógica, nos vimos en la obligación de abordar a través de diferentes alternativas la implementación de nuevas estrategias para que los estudiantes no quedarán excluidos del sistema educativo, en los procesos de enseñanza aprendizaje, donde inclusive la carrera de enfermería se vio interpelada en el espacio educativo y asistencial. A su vez, los procesos de adaptación que se implementaron, generaron una nueva forma de ajustar y priorizar la enseñanza desde la virtualidad, sin poder negar la realidad de las instituciones. Sin lugar a dudas, emergió la desigualdad ocasionada por la brecha digital ligada al uso y al acceso a la tecnología, que afectó a los estudiantes y a nosotros mismos.

Permanencia en el nivel superior

En la dimensión de permanencia en la educación superior, se lleva a cabo el análisis que hace referencia el documento del Consejo Nacional de Acreditación y Evaluación Universitaria (CONEAU, 2023). La Secretaría de Políticas Universitarias identifica que, en Argentina, el 22,2 % de las nuevas y los nuevos inscriptas/os de grado en el año 2019 optó por otra carrera uno o dos años después de su ingreso a la Universidad, y el 10,2 % lo hizo a una rama del conocimiento diferente a la elegida inicialmente. Estas situaciones generan ciertas dificultades a la hora de contar con indicadores precisos.

Además, en la exclusión educativa es posible identificar diferentes factores que están relacionados al abandono, que se genera en la educación superior, del mismo modo analizar los posibles problemas que involucran a la deserción de los estudiantes en sus trayectorias educativas. La evaluación de acreditación genera una oportunidad para evidenciar dichas dificultades, siendo un momento de reflexión para mejorar las políticas institucionales.

Es importante desarrollar programas en torno al acompañamiento de las trayectorias estudiantiles para fortalecer los aspectos vinculados a la permanencia de los estudiantes desde una óptica de inclusión y así generar acciones que no excluyan a los estudiantes. En palabras de Schwamberger, “Esperamos poder

contribuir, a partir de estas reflexiones a pensar posibles intervenciones para transformar las escuelas en espacios inclusivos de aprendizaje para todos los y las estudiantes.” (Schwamberger, 2019. p.76).

Calidad en la educación superior

En primer lugar, entendemos la educación como una institución de carácter universal, por ese motivo realizar un análisis de los factores que involucran las brechas dadas en la educación superior impactan de algún modo, acortan distancias de la exclusión, buscando incluir.

En segundo lugar, tener en cuenta las relaciones entre institución y organización. Esta última será la acción donde se intentará saldar la distancia entre lo que se define, como educación y las manifestaciones que se dan en cada organización educativa en particular.

La institución y organización no son sinónimos ni uno adentro ni uno afuera hacemos énfasis en la relación, se observa una homogeneidad en los términos de exclusión e inclusión.

Además, de la ambigüedad de los términos y la necesidad de realizar un análisis a nivel institucional, la adaptación a los cambios es necesario, ya que los desafíos planteados en las propuestas de mejoras, brindan una oportunidad de alejarse de la situación y así brindar una propuesta de trabajo basado en mejorar la calidad de la educación.

En relación a los antedicho, en una conferencia Inés Dussel (2022) hace referencia que, durante la pandemia los docentes han tenido que adaptarse a un nuevo modo de enseñar y trajo aparejado adaptaciones. Cada establecimiento institucional, configura un ámbito en donde se reproduce en parte la configuración social general y donde se generan formas peculiares de organización e instituciones singulares que legitiman y organizan.

A partir de los conceptos planteados es necesario reformular el plan de acción de trabajo con el propósito de brindar calidad educativa, así evitar la exclusión de los estudiantes. Así mismo, reconocer que las instituciones responden a mandatos de la sociedad y cada una de ellas a los grupos humanos que allí conviven, hacen un proceso en el que van imprimiendo significaciones, símbolos normas de enseñar, poniendo en escena que lo instituido ya no se constituye de la misma manera emergiendo. Lo instituyente como oposición a ello. En las instituciones siempre hay una tensión entre lo instituido e instituyente es aquella fuerza que, oponiéndose a lo instituido será portadora de la innovación, el cambio y la renovación.

Las brechas visibilizadas en la calidad de la educación se evidencian, desde una relación entre los actores involucrados al momento de realizar las propuestas de educativa, para ello es necesario flexibilizar y socializar los informes de las instituciones como un proceso de cambio institucional.

Las brechas en la calidad pueden estar relacionadas con factores como la falta de recursos, la falta de capacitación docente y la falta de apoyo institucional.

Por otro lado, para generar espacios que sean una herramienta que lleven a mejorar la calidad educativa en los marcos normativos se podría hacer referencia a Villanueva (2010), que en un artículo afirma que el papel que cumple el organismo de acreditación crea un mecanismo para que la institución analice desde una “Cultura de la evaluación”.

Por esta razón, situados en esta perspectiva, la exclusión educativa puede analizarse cambiando la mirada, desde el análisis de la institución, para ello Dussel (2022) hace un análisis institucional cuando es convocada a pensar en la institución. El análisis institucional se interesa en las prácticas profesionales y permite comprender las dinámicas institucionales en las que los sujetos están implicados, desde la dimensión relacional para no anular el saber – hacer profesional.

Considerando el enfoque de Dussel (2022) que plantea un modo de concebir las instituciones en forma dialéctica, las instituciones se mueven, entre lo instituido y lo instituyente, se analiza el entramado colectivo institucional, y el mismo permite ser un proceso de cambio. Aunque las paredes del edificio no se muevan los tres momentos. Instituido, lo instituyente, la institucionalización, es la historia en acción.

En la línea de lo antes expuesto podemos reflexionar sobre algunos interrogantes que planearemos como análisis, ¿Cómo podemos responder ante los desafíos que plantea los cambios educativos? ¿Qué hacemos como docentes para evitar la exclusión en la educación superior?

Por otro lado, en la calidad pueden estar relacionados varios factores como la falta de recursos, la falta de capacitación docente y la falta de apoyo institucional. Pero lo antes expuesto, puede ser un modo de reflexionar y analizar el trabajo docente, como ser un docente que no excluya, repensar sobre los saberes, la didáctica el conocimiento y la autonomía en la formación docente. Revalorizar el trabajo colectivo, involucrar a los estudiantes en las propuestas.

Reflexionar sobre "hacer escuela" en nuevos escenarios implica otros desafíos que nos invitan a volver a pensar en la finalidad o los objetivos de la escuela y los docentes. ¿Podríamos pensar en que debemos perseguir una autonomía, a través de un acompañamiento? ¿Qué tipo de acompañamiento permitirá progresar en esta autonomía? Al respecto, pensar en un docente que aborde desafíos y diálogos con los estudiantes y las estudiantes, entre estudiantes y docentes incluso entre docentes. Un diálogo que implique una escucha que abra espacio a aquello que no sabemos, alejándonos de lo que creemos saber, de las certezas, y del poder que este conocimiento creemos que nos da.

Por esta razón, una escucha que no busque gobernar sino una empatía que no aniquile la diferencia (Blanco y Sierra, 2015). Este diálogo podría producirse si no

damos nada por supuesto, y nos abrimos a conocer a otro/a para la transformación propia sin juicios de valor, sino con preguntas para la reflexión.

Sin embargo, para realizar reflexión en acción es necesario construir espacios de escucha activa, mencionar la relación entre política y educación, van acompañadas de un proyecto institucional, asimismo que los estudiantes, docentes requieren de compromiso social, desde la perspectiva de acompañar las actividades y la construcción de un proyecto político académico, la participación ciudadana en diferentes espacios de participación, ello requiere de compromiso en acción así como construir redes de trabajo.

Además, educar en los contextos actuales reviste gran complejidad y presenta desafíos a nivel institucional y profesional de cada educador que elige esta tarea. Además de proponer y generar instancias de reflexión y capacitación, mediante talleres que habiliten saberes teórico -prácticos y la creación de condiciones para la construcción de prácticas inclusivas, para “Que nadie se vea obligado a ser quien no es. Es el deseo de que todas y todos puedan construirse” (Contreras, 2002, p. 64). De esta forma, se generan espacios de inclusión y evitan las brechas de exclusión.

Desde este diálogo, podremos acompañar a los/as estudiantes en la construcción de sus propios puntos de vista. Se trata de pensar juntos/as, reconociendo y valorando todas las miradas que puedan construirse sobre un problema. Acompañar a nuestros/as estudiantes a construir su propio proyecto buscando el desarrollo de su autonomía y no la respuesta a nuestra influencia.

Las conclusiones a las que arribamos están en algunos puntos encontradas con aquello que Inés Dussel (2022) refiere al hablar de escuela como acto político. La escucha, el diálogo y el acompañamiento que estos nos permiten realizar, favorecerá un enseñar a luchar y defender una propia visión del mundo, como menciona la autora al finalizar su conferencia, construir una perspectiva propia, a través de una conversación colectiva que se va dando en las escuelas.

Finalmente, de este modo, nos pararemos frente a estos desafíos de hacer escuela en nuevos espacios desde un enfoque clínico, que implique un “estar ahí”, un interés, sin juzgar, aceptando la posibilidad de fracasar, pero siendo honestos percibiendo a nuestros/as estudiantes como sujetos (Cifali, 2018. p. 1)

Resultados de estrategias implementadas

Después de haber planteado las dimensiones que involucran las brechas de exclusión, es importante presentar las estrategias de acompañamiento que enmarcan a la Universidad Nacional Arturo Jauretche como facilitador de la accesibilidad de las/os estudiantes de Florencio Varela y zonas aledañas a la educación universitaria. De esta manera, puede además afirmarse que la universidad representa para los jóvenes que provienen de sectores socioeconómicos históricamente postergados la posibilidad no solo de estudiar, sino de iniciar un proyecto de vida asociado

a los valores de la educación y de la cultura del trabajo. A su vez, se constata un porcentaje importante de la matrícula que corresponde a ese grupo de “demanda histórica” mencionada que no han iniciado o proseguido sus estudios por razones diversas, entre ellas, las dificultades del traslado en términos económicos, por las distancias geográficas (por costo y tiempo en caso de quienes trabajan) y por la oferta académica en otros casos.

En este sentido, cabe mencionar que, durante el 2011, el 94 % de las/os alumnas/os era primera generación de estudiantes universitarios en su familia, lo que implicó la necesidad de un acompañamiento que permita el tránsito por la vida universitaria y que ello no se convierta en un factor de deserción. Si bien este porcentaje ha disminuido, la universidad continúa frente al desafío permanente del desarrollo de las estrategias pedagógicas para la inclusión con calidad.

Además de los dispositivos relacionados con el diseño de los planes de estudio, la integración curricular, el dimensionamiento de los grupos, el perfil y la formación docente y el apoyo administrativo, la universidad pone en juego una serie de estrategias para sostener y contener a las/os estudiantes en la institución. Se han institucionalizado los siguientes:

- Programa de Tutorías Universitarias.
- Programa de Tutores Pares.
- Programa de Acompañamiento al Estudio (PAE).
- Programa de Nacional de Becas Universitarias (PNBU y PNBB) y PROGRESAR.
- Programa de Becas de ayuda económica y formación.
- Programa de Becas de Estímulo a la Vinculación.
- Programa de Orientación Vocacional.
- Acompañamiento a estudiantes con discapacidad.
- Programa de Apoyo a la graduación.

El Programa de Tutorías Universitarias⁵

El Programa de Tutorías es una herramienta destinada a todo el estudiantado y de carácter voluntario. Viene implementado desde el año 2011 y está integrado por diferentes equipos de tutoras/es docentes de la universidad, divididas/os por grupos que acompañan el tramo del ingreso y equipos que realizan seguimientos más específicos en los niveles más avanzados de las carreras. Las/os tutoras/es docentes pertenecientes al Instituto de Estudios Iniciales son quienes llevan a cabo y concentran el acompañamiento de las/os estudiantes ingresantes, así como del tramo referente al primer año de las distintas carreras. Todas las acciones que se desarrollan apuntan a abordar las problemáticas propias de la inserción

5 Este Programa está contemplado en la Resolución del Rector Organizador 271/13.

institucional y apropiación de nuevas normas y contenidos, incluyendo aspectos sociales, personales y vinculares. La modalidad de la tutoría es tanto individual como grupal y con una fuerte tendencia a ser de lo más personalizada según cada caso. Cada problemática es derivada a los espacios pertinentes de atención ya sea dentro de la misma institución, así como también dentro del territorio. Con el objetivo de fortalecer y orientar las acciones tutoriales en pandemia, se elaboró un repositorio digital con herramientas y recomendaciones para el acompañamiento y la contención de las situaciones de la vida académica en la virtualidad (preguntas relativas a calendario académico, modalidades de evaluación de aprobación de materias, fechas de exámenes finales, retorno a la cursada presencial así como también dificultades técnicas, entre otras), sobre los diferentes apoyos que ofrece la universidad y algunas indicaciones que orientaban a la hora de abordar situaciones de violencia de género, salud mental y adicciones.

El Programa se sostiene con presupuesto propio, y desde 2011 ha crecido en cantidad de docentes tutoras/es, todas/os docentes pertenecientes a las plantas de los Institutos. Se continúa trabajando en una mayor articulación de este programa con las estrategias pedagógicas que atienden al rendimiento de las/os estudiantes a fin de lograr un mayor impacto.

Además, se continuó trabajando de manera articulada junto con el Área de Discapacidad, el Programa de Orientación Vocacional y el programa de Acompañamiento al Estudio para las demandas que así lo requerían.

Programa Tutores Pares

Desde el año 2015 se implementa este programa en el marco de Acciones Complementarias PNBB (SPU-Ministerio de Educación) apuntando al seguimiento de estudiantes ingresantes que percibían las becas PROGRESAR, PNBB y PNBU. Si bien en 2019 dejó de recibir financiamiento se retoma en el 2021 con un equipo de 30 estudiantes avanzados de la UNAJ que recibiendo una capacitación continua y un seguimiento sistemático a cargo del equipo del DOE (Departamento de Orientación Estudiantil) realizan tareas de apoyo y acompañamiento de ingresantes en general y de ingresantes becarios en particular. Mediante atención en redes, talleres virtuales sobre distintos aspectos de la vida académica (discapacidad visual y accesibilidad, régimen de aprobación de materias en la cursada virtual y presencial, orientación para recorrer la página web de la UNAJ, lectura de los planes de estudio y claves para la organización de la cursada) y seguimiento de becarios, este programa resulta estratégico para disminuir los índices de deserción en el ingreso y el primer año.

Durante el año 2022, el equipo de tutoras/es pares llevó a cabo las acciones e intervenciones propuestas en el “Programa Re-conectándote con la UNAJ” las cuales estuvieron orientadas a atender la re vinculación con la universidad de aquellas/os estudiantes que habían perdido la regularidad en marzo 2022, concentrándose en los estudiantes ingresantes en periodo de pandemia 2020 y 2021

(poniendo foco en la afiliación universitaria y desarrollo del oficio de estudiante), y en las estudiantes mujeres que ya se encontraban cursando previamente a la pandemia, y que habían abandonado materias durante la misma (poniendo foco en las especificidades de género para la continuidad de los estudios). Finalizado el programa en junio de 2022 y como resultado de su implementación, 6618 estudiantes se reincorporaron a la UNAJ.

Programa de acompañamiento al estudio

La UNAJ brinda clases de apoyo y/o talleres de acompañamiento a las/os estudiantes, tanto a lo largo de las cursadas como también en momentos específicos como son las fechas de finales. Se trabajan los temas de las materias que presentan mayor dificultad en los aprendizajes, así como también, las herramientas y habilidades necesarias para abordarlos. Estas clases se dictan de manera gratuita para las/os estudiantes, como una estrategia más de acompañamiento y sostén de las/os estudiantes durante su trayecto en la universidad. Las clases son requeridas por las/os propias/os estudiantes o propuestas por las/os docentes ante la detección de dificultades particulares.

Las/os mismas/os docentes de las asignaturas dictan las clases, que son organizadas y registradas por el Dpto. de Orientación Educativa. Este programa se sostiene con financiamiento propio. Es un espacio muy solicitado y valorado tanto por las/os docentes como por las/os estudiantes que asisten. Año a año el programa se afianza y las/os estudiantes se apropian del mismo.

Programa de Becas de Ayuda Económica y Becas Formativas

La universidad cuenta con un Reglamento de Becas de Ayuda Económica y Becas Formativas aprobado por la Res CS 33/15 (modificatoria de la Res REC N° 273/13) para promover el sostenimiento de las trayectorias en condiciones de mayor equidad. Todas las modalidades incluidas se financian con fondos propios.

Entre los diferentes dispositivos previstos como Becas de Ayuda Económica se consideran:

- Becas de ayuda a padres y madres: Una de las acciones concretas en materia de política de género que se ha implementado. La misma consistía en una ayuda económica otorgada con financiamiento interno y se mantuvo de manera consecutiva durante 9 años, siendo interrumpida durante 2020 y 2021 en el contexto de pandemia y con la cursada virtual. Su objetivo era atender a la población estudiantil con hijas/os de entre 45 días y 3 años de edad, que no perciban otro tipo de beca de estudios (PROGRESAR), otorgando un monto de dinero que contribuye al gasto por cuidados de sus hijas/os durante los períodos en que tuvieran que realizar las cursadas presenciales en la universidad. Esta experiencia, como respuesta concreta frente a la problemática de las tareas de cuidado y su desigual distribución no sólo tuvo como fin el

subsidio monetario, sino que permitió realizar un trabajo de seguimiento, reflexión y orientación de esta población estudiantil, que en su mayoría estaba compuesta por estudiantes mujeres y jóvenes. En este sentido, se articuló el acompañamiento de las becarias con el programa de Tutorías para que recibieran orientación y asesoramiento a la hora de organizar la vida universitaria y mantener los requisitos para la renovación de la beca (estar cursando al menos una materia en cada cuatrimestre, independientemente de su aprobación). Asimismo, en los años de implementación de la beca se planificaron talleres grupales a cargo del DOE en donde se trabajaban y se problematizan las experiencias que forman parte del ser “madre” ó “padre” dentro de la universidad pública, creando su identidad particular como estudiantes de la UNAJ. Si bien la ayuda económica que representó la beca de madres y padres por sí sola no resolvía la problemática estructural de trasfondo respecto de los cuidados, se trataba de una política universitaria concreta con perspectiva de género que dio lugar a fomentar la permanencia y sensibilizar al claustro estudiantil en esta temática.

- Las Becas Formativas o de Asistencia Técnica: prevén un estipendio por el desempeño de actividades asociadas a su formación disciplinar, y están enmarcadas dentro de un proyecto específico con docentes tutoras/es.

Asimismo, los egresados gozan de exenciones para el pago del arancel por título y certificado analítico. Los beneficiarios deben estar encuadrados dentro de alguno de estos criterios: Asignación Universal por Hijo – AUH, Asignación Universal por Embarazo, Monotributo Social, Pensiones por discapacidad, Pensiones no contributivas nacionales o provinciales, Plan Más Vida (Provincia de Bs As).

Programa Nacional de Becas Universitarias

La Dirección de Bienestar Estudiantil de la Secretaría General brinda asistencia administrativa a las/os estudiantes para la presentación a las Becas Progresar y Becas Manuel Belgrano financiadas por el Ministerio de Educación de la Nación, con una tutoría personalizada en las aulas de informática para la inscripción *on line*.

En relación al perfil socioeconómico de las/os estudiantes que asisten a la universidad, y la necesidad de apoyo para la continuidad de sus trayectorias, el número de beneficiarios de estos programas ha crecido de manera constante.

Becas de estímulo a la investigación y Becas BIEI-UNAJ

Las/os estudiantes de pregrado y grado de la UNAJ acceden a las Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), y a las Becas de Inicio a la Investigación financiadas con fondos propios de la UNAJ.

Estas últimas están destinadas a promover la formación inicial en investigación de estudiantes avanzadas/os de carreras de pregrado y grado en el

marco de proyectos de investigación acreditados, vigentes y radicados en nuestra Universidad, se realizan por convocatorias específicas y tienen una duración de doce meses. Las/os estudiantes reciben un estipendio para dedicarse durante doce horas semanales al desarrollo de sus trabajos de investigación.

Programa de Orientación Vocacional

Desde el año 2012, el Programa de Orientación Vocacional ofrece distintas propuestas de acompañamiento para la elección y toma de decisiones de carrera. Actualmente, y producto del incremento de estudiantes que consultan por cambios de carrera y simultaneidad, así como también en función de las demandas de la comunidad en la que se encuentra emplazada la UNAJ, se presentan los siguientes espacios:

- Procesos de orientación vocacional grupales y abiertos a la comunidad.
- Actividades, con presencia en Expo Vocacionales.
- Jornadas de Orientación Vocacional para estudiantes del último año de escuelas secundarias, en el marco de Puertas Abiertas, evento en que la Universidad abre sus puertas a la comunidad.
- Talleres temáticos.
- Capacitación a docentes de escuelas medias, que abordan el trabajo en orientación con sus estudiantes.
- Entrevistas grupales e individuales de orientación para estudiantes de la UNAJ, sea por cambio de carrera o simultaneidad. En el marco de estas actividades, se articula el trabajo con referentes de las distintas carreras para promover el acceso a la información ocupacional y al perfil del graduado/a de cada carrera.

Acompañamiento a estudiantes con discapacidad

Los casos de estudiantes con discapacidad se manejan en forma personalizada buscando los apoyos imprescindibles para que los alumnos pudieran desempeñarse sin dificultades. A partir del año 2014 el número de alumnos con discapacidad se incrementó e impulsó un trabajo específico con docentes y no docentes.

En 2013 se organizó la Comisión de Integración de las personas con discapacidad, integrada por representantes de los cuatro Institutos que conforman la Universidad y representantes de los Departamentos de Bienestar estudiantil y Orientación Educativa del CPE (actual Secretaría Académica), y de la Secretaría de Política y Territorio. Hacia 2014 se conformó el Área de Discapacidad dependiente de la Dirección de Gestión de Alumnas/os y de Orientación Educativa, que trabaja de manera transversal con todos los departamentos y lleva a cabo todas las actividades referentes a la temática.

Además, resulta importante señalar que desde hace dos años el área lleva adelante el proyecto de voluntariado “Textos Accesibles para todes”. En el marco del mismo, un grupo de estudiantes que perciben las Becas Manuel Belgrano realiza la producción de audio textos, lo que representa un significativo avance en materia de accesibilidad académica.

Por otra parte, cabe destacar que durante el período de inscripciones se encuentra disponible un formulario de preinscripción, que permite registrar de manera voluntaria la situación de discapacidad del aspirante. Posteriormente, en articulación con el Departamento de Idiomas y con el Equipo de Apoyo a la Inclusión, se llevan a cabo entrevistas individuales a las/os estudiantes con la finalidad de diseñar las estrategias de acompañamiento más adecuadas. En todos los casos, se trabaja con las/os coordinadores de materias y las/os docentes a cargo de las comisiones en las que están inscriptos las/os estudiantes, elaborando posibles dispositivos para la integración del trabajo en el aula.

En cuanto a las personas sordas que estudian en la universidad, son acompañadas con intérpretes LSA-e que trabajan como pareja pedagógica en las aulas, con tutoría especializada de una/un asesora/or Sordo, promoviendo las mediaciones e intercambios lingüísticos de un aula multicultural, inter-pluri-plurilingüe, además de un taller de Español Lengua Segunda para el desarrollo de estrategias de lectura y escritura académicas. Se trabaja de manera transversal e integrada entre áreas promoviendo la accesibilidad y orientando a la/os docentes de cada materia.

En el caso de estudiantes en situación de discapacidad visual y/o auditiva, se despliega desde el año 2018 un dispositivo de apoyo que comienza al momento de la inscripción; avanza con la detección de las estrategias de estudio y aprendizaje que las/os estudiantes poseen y vienen desplegando y de los apoyos necesarios para la progresión de sus estudios; y por último se ubica en el trabajo de enseñanza: acompañamiento a docentes con acciones de formación, colaboración con el diseño y despliegue de entornos de enseñanza accesibles y con la adecuación (acceso y contexto) del diseño didáctico de herramientas de enseñanza y evaluación, además de la exploración e investigación de nuevas herramientas y tecnologías de enseñanza. También se desarrollan apoyos necesarios para el desarrollo curricular: herramientas y actividades, planificaciones, estrategias y materiales. Estos apoyos se coordinan desde el Equipo de Inclusión Educativa de la Dirección General de Pregrado, Grado y Pedagogía Universitaria de la SA.

Desde la Biblioteca Central (SA) se brinda apoyo a las/os usuarias/os con discapacidad visual mediante la búsqueda de textos accesibles en las herramientas disponibles de terceros solicitando los textos a otras universidades centrándonos principalmente en la herramienta BDU Accesible del SIU/CIN. A su vez, desde el 2019 nos conectamos mediante procedimiento interno a la colección de TIFLONEXOS para poder acceder a los textos accesibles disponibles pero que en su mayoría no son académicos.

Programa de Apoyo a la Graduación

El Programa de Apoyo a la Graduación (PAG) de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional Arturo Jauretche fue creado mediante la Resolución CS n° 106/19 con la finalidad de implementar dispositivos de acompañamiento a los y las estudiantes ingresados a la carrera de enfermería con plan de estudios 2011 y 2015. Tenía como propósito que la mayor cantidad posible de estudiantes lograra finalizar sus estudios dentro de los planes originalmente establecidos al momento del ingreso, a través de la culminación de las tesinas.

El problema se relacionaba a la baja graduación de licenciados en enfermería de estudiantes inscriptos en planes de estudio 2011 y 2015 y la brecha existente entre la duración real y teórica siendo mayor a la esperada. En base a lo anterior, el programa se propuso favorecer la graduación demorada de 381 estudiantes (cantidad que representa el 93,39 % del total de 408 estudiantes bajo planes 2011 y 2015). Del total de la población objetivo se alcanzaron 340 estudiantes lo cual representa casi el 90 %, dado que el porcentaje restante no respondió a la convocatoria.

En líneas generales, se trata de una población altamente feminizada con inserción en el mercado de trabajo como personal de enfermería con titulación técnica o profesional (más del 50 % tiene entre 6 y 10 años de ejercicio profesional). El promedio de edad entre 31 y 40 años concentra casi al 38 % de tesistas; le sigue de cerca un 34 % que se ubica entre los 41 y 50 años de edad; casi un 21% declaró una edad menor a 30 años y un 7 % más de 50 años.¹

El análisis del rendimiento académico y la graduación universitaria conlleva dificultades inherentes a que el objeto de estudio son personas con peculiaridades e infinitas situaciones de vida que modelan e inciden en las trayectorias y el rendimiento académico. Es por ello que para elaborar el Informe se utilizaron herramientas que relevaron aspectos cualitativos y de proceso. No obstante, se utilizaron indicadores cuantitativos muy sencillos, útiles para mensurar algunos resultados. Los datos cualitativos fueron recolectados a partir de cuestionarios auto administrados dirigidos a tutores, directores y tesistas; reuniones periódicas con equipos de tutores; reuniones de trabajo con coordinadoras de la carrera de Enfermería y de Secretaría Académica; comunicaciones personales con tesistas, directores/as, tutores/as y jurados/as. Los datos cuantitativos fueron brindados por el personal no docente asignado al Programa. (Testa, 2022)

El resultado obtenido a través de la puesta en marcha del Programa de Apoyo a la graduación logró conformar una masa crítica de tutores expertos en temas metodológicos que trabajaron en articulación con los expertos en los temas específicos y los directores de tesina, cuya fortaleza fue la experticia en temas específicos de la Enfermería.

La utilización de una rúbrica o instrumento de precalificación fue beneficiosa para consensuar criterios de evaluación y sostener marcos valorativos en común relativos a la pertinencia y a la calidad de la producción científica esperada.

La realización de tesinas permitió también la visualización de posibles futuros investigadores y así como de temas en los cuales la UNAJ puede realizar trabajos investigativos y transferencia en el campo de la enfermería. Pero se debe continuar impulsando actividades que promuevan una mayor articulación entre los docentes, investigadores y los estudiantes próximos a graduarse y recién graduados en torno a temas de interés investigativo y metodológico.

Este Programa desplegó estrategias de apoyo eficaces para lograr la graduación. De acuerdo a la visión de los tesistas, el proceso fue arduo, pero resignificó sentidos sobre las diversas maneras de pensar y ejercer la enfermería; afianzó saberes y abrió horizontes de posibilidades, imaginadas en el presente y en el futuro inmediato. Además, arraigó sentimientos de reconocimiento hacia la universidad con clara conciencia sobre el impacto de transformación en sus trayectorias profesionales y personales.

Mecanismos de seguimiento de graduadas/os:

Desde la creación del Dpto. de Graduados en 2019 se realizaron las siguientes actividades orientadas exclusivamente a Graduadas/os de Enfermería:

- Taller de Tesistas y Graduadas/os de Enfermería.
- Encuentro de Fin de Año de Egresadas/os y Graduadas/os de la Carrera de Enfermería.
- Charla sobre Residencias en Equipos de Salud para Enfermería.
- Orientación en proceso de Matriculación en la Provincia de Bs. As. (RUP).

Las mismas se orientan principalmente a: la colaboración entre Graduadas/os y estudiantes; el fortalecimiento del vínculo entre las/os egresadas/os y la universidad; La construcción de herramientas para la inserción laboral; y el seguimiento de las experiencias.

Las políticas institucionales con relación a los graduados

La creación de nuevas universidades, como el caso de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), ha impulsado un fenómeno educativo con gran impacto en las comunidades que las contienen y los sujetos que las componen. Esto ha desatado una gran cantidad de interrogantes que demandan exploración, seguimiento y análisis. Entre ellos, uno de los más recientes, se pregunta sobre las características que poseen los graduados, en diferentes sentidos y direcciones.

Este seguimiento de las trayectorias laborales de las/os graduadas/os universitarias/os y la vinculación con su universidad de origen, es un eje central de evaluación de las universidades en todo el mundo, desde la declaración del proceso de Bologna. En nuestro caso, además de considerar estándares reconocidos a nivel mundial, se incorporaron otras variables vinculadas al desarrollo humano sustentable de la región y al crecimiento de la Nación por medio de la producción

de conocimiento. Nociones que son parte de la misión institucional de la UNAJ y que tienen un correlato en el abordaje de los egresados de la institución.

Para el cumplimiento de estas necesidades, en 2019 la UNAJ creó el Dpto. de Graduada/os, el cual tiene por objetivo promover y fortalecer el seguimiento y la vinculación continua de la institución con sus graduados/as, favoreciendo los procesos de inserción profesional en las áreas de incumbencia, la actualización y formación continua en su campo disciplinar. Además, busca una retroalimentación permanente de las experiencias y trayectorias de los graduados para mejorar los diseños curriculares, la investigación científica y la vinculación territorial, tecnológica y social con el entorno desde una fuerte identidad institucional.

Por otro lado, se consideran las trayectorias académicas, teniendo en cuenta que estas/os egresadas/os son (justamente) quienes han logrado egresar con éxito. Es decir, sortear los procesos de adaptación durante el ingreso a la universidad, permaneciendo durante todo el trayecto académico hasta superar los desafíos de la graduación que en muchos casos implica el desarrollo de trabajos finales, tesinas o prácticas pre-profesionales. Por ende, sus experiencias resultan fundamentales para la retroalimentación de los diseños curriculares, las estrategias institucionales de inclusión y permanencia y la correspondencia de las competencias adquiridas con las demandas del mercado laboral.

CONCLUSIONES

En el ámbito social encontramos la desigualdad a través de la discriminación entre individuos, ya sea por su posición económica, raza, religión o sexo, entre otros múltiples factores. Esto se genera por la dificultad que presenta un grupo de individuos al acceso a la educación, tecnología, conocimientos, inequidad que provoca que un grupo de la sociedad se sienta en condiciones más vulnerables y pasibles de sufrir otras consecuencias como el rechazo y/ o la exclusión en el sistema educativo.

El estudiante afronta y transita diferentes roles en su vida laboral, profesional y personal, pudiendo en cada una, ser parte de transformar la realidad del otro, acortando las brechas de desigualdad, cosas que se logran a través del compromiso, no sólo con el otro, sino consigo mismo.

Diariamente trabajamos con situaciones de vulneración de derechos, de exclusión, de discriminación hacia lo que es diferente, y es desde ese lugar donde se ponen en juego las perspectivas y prácticas profesionales para lograr un abordaje que en cada caso tenga la mirada puesta en el desarrollo de la persona y de su entorno familiar. No se puede dejar al azar las formas de intervención y menos aún la resolución de una determina problemática.

Desde cada área institucional se trabaja en pos de encontrar los mecanismos necesarios para acortar las brechas de desigualdad, en primera instancia, a través

de Políticas de Estado Inclusivas Transversales y de restitución de derechos, que redunden en esa mentada igualdad de oportunidades.

En el conocimiento hallamos las herramientas fundamentales que nos permiten ver al otro como sujeto de derecho, que significa identificar a la persona, darle entidad y valorar su historia de vida, pudiendo de esta manera evaluar nuestras maneras de actuar en un sentido más amplio.

En ese sentido, rescatar capacidades para los que no tuvieron oportunidad de desarrollarlas es una forma de inclusión.

La participación es la que legitima a la política social, y desde allí se puede producir transformaciones, para vencer las brechas de exclusión desde el abordaje territorial, con los diferentes actores que intervienen en el ámbito formativo.

No existe oportunidad más importante que la de poder participar y comprometerse. Una comunidad activa y un Estado presente, tienen que caminar asociados, sin eludir responsabilidades.

La Universidad asume un rol fundamental para alcanzar una comunidad igualitaria, otorgando, además, un lugar privilegiado a la sensibilización ciudadana sobre derechos, la visualización de micro violencias y la reparación de grupos sociales hasta hoy excluidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, 4(9), 71-85.
- Carranza, K. (2022). *Diversidad e inclusión educativa en el nivel superior*. Grupo Sedeci.
- Cifali, M. (2018) *Comprometerse para acompañar. Valores de los oficios de la formación*. PUF.
- CONEAU. (2022). *Permanencia de estudiantes en la universidad argentina. Permanencia de las y los estudiantes en la universidad*. (s.e.).
- Dávila Panduro, S. K., Dávila Arbaiza, G., & Li Loo Kung, C. A. (2024). La herramienta Jamboard en la mejora de las exposiciones virtuales universitarias. *Región Científica*, 3(1), 2024256. <https://doi.org/10.58763/rc2024256>
- Dussel, I. (2022). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una postura posestructuralista. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, 28(2).
- Dussel, I. (2022, octubre). *Escuelas y docentes frente a los desafíos de la digitalidad*. xx Congreso de la AMCE. [xx Congreso de la AMCE - Conferencia de clausura de Inés Dussel]
- Langer, E. (2019). *La salida es por arriba: una historia de juventud, pobreza y educación*. Grupo Editor Universitario.
- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32(mayo-agosto), 1-24.
- Paquay, L. et al. (2008). *La formación profesional del Maestro. Estrategias y competencias*. CFE.

Rivero Pino, Y. *et al.* (2022). Repensando la inclusión educativa universitaria. En *Desarrollo de capacidades para la inclusión educativa universitaria* (pp. 1-20). Ed. Feijoo.

Villanueva, E. (2010). Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros. *Perfiles Educativos*, 32(129), 86-101.

Testa, D. (2022). *Programa de Apoyo a la Graduación de Estudiantes de LEN – ICS – UNAJ*. Repositorio Institucional Universidad Nacional Arturo Jauretche. Argentina.

CAPÍTULO IV. INCLUSIÓN EDUCATIVA Y HÁBITAT. LAS DISPUTAS POR LA CIUDAD Y EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN EL CONURBANO SUR DE BUENOS AIRES

Dr. C. Juan Pastor Gonzalez

pastorgonza@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7055-471X>

Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la
Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina

RESUMEN

La temática del hábitat, los estudios sobre el derecho a la ciudad y la inclusión educativa universitaria constituyen campos de estudio y de producción en las ciencias sociales que son abordados desde distintas disciplinas. La articulación entre el hábitat entendido de manera integral con sus distintas variables (territorio, vivienda, trabajo, salud, transporte, educación) y la influencia de las mismas y la inclusión educativa universitaria nos va a permitir una aproximación a políticas públicas en distintos niveles (nacional, provincial y municipal) que nos permitan cerrar una de las dimensiones de las brechas de exclusión educativa universitaria. El objetivo general del trabajo es analizar el impacto del hábitat en la inclusión educativa desde una perspectiva interdisciplinar, sustentable e inclusiva, para fortalecer las estrategias para disminuir las brechas de exclusión educativa en el nivel superior. Como las brechas son percibidas de diferente manera según sea el sector social involucrado, vamos a utilizar el concepto de matriz social, que comprende “una delimitación territorial, construida a partir de una configuración espacial subjetiva, la descripción de la composición social, un modelo de desarrollo identificable en el tiempo y un determinado tejido asociativo que da cuenta del entramado de organizaciones instituciones existentes en el territorio”, es decir, un concepto construido socio históricamente.

INTRODUCCIÓN

En el marco del proyecto de investigación internacional *Inclusión Educativa Universitaria. Construcción de estrategia científico—académica para las instituciones que forman parte de la Red Internacional REDIPIES en el periodo 2023-2025* definimos a la inclusión educativa universitaria como la capacidad de las instituciones educativas de garantizar el pleno ejercicio de los derechos sociales, económicos y culturales de estudiantes, docentes y trabajadores, dando respuesta a las brechas de ingreso y calidad de la educación que se ofrece.

Dentro de ese concepto, en nuestro caso particular nos centraremos en la dimensión brechas de exclusión educativa, que incluyen la exclusión social, la exclusión educativa universitaria, las brechas de desigualdad y de injusticia, la discriminación, la violencia y la vulnerabilidad.

En ese sentido, nos parece importante destacar que podemos, en una primera aproximación, delimitar sub dimensiones al interior de las brechas de exclusión educativa, que tienen una relación directa con alguno (si no todos) de los indicadores que trabajamos en el proyecto, como los de acceso y permanencia en la universidad, tipo de vínculo humano que se establece en el proceso de inclusión educativa y la apropiación de la experiencia inclusiva. Estas sub dimensiones de las brechas de exclusión a explorar en este trabajo son:

Brecha socio económica: tiene que ver con las condiciones de vida en una sociedad capitalista en la que tenemos parte de la sociedad integrada a un sistema económico que privilegia el individualismo. En consecuencia, cada persona forma parte de una gran empresa llamada sociedad y en ella el triunfo y el fracaso solo dependen del esfuerzo individual. Pero este tipo de organización social basada en el mercado genera que parte de la sociedad, los que fallan, los que no tienen el capital social, relacional, cultural o educativo viva en los márgenes de esa sociedad, condenada a funcionar con la lógica del cazador que depende cada día de lo que consiga para subsistir (Merklen, 1997).

Brecha socio política: podemos pensarla como aquella en la que pasemos de un Estado en el que solo se redistribuye el poder periódicamente a través de las elecciones (Estado de Ciudadanía) a otro en el que también se redistribuyan los componentes materiales y culturales de la sociedad (Estado de Ciudadanía Social) (Pinto, 2012).

Brecha socio histórica: podría pensarse en el mismo nivel que la anterior, pero amerita una especificidad derivada justamente de las particularidades socio históricas de América Latina, su heterogeneidad estructural y su particular desarrollo consustancial al del capitalismo.

Brecha socio urbana: referida al hábitat en el sentido amplio, es decir a las condiciones habitacionales, pero también al acceso pleno y cierto al derecho a la ciudad (Harvey, 2012), es decir transporte, trabajo, esparcimiento, cercanía a la universidad.

Brecha socio sanitaria: referida al acceso a la salud por parte del estudiante (Ramírez Montes, 2024) y de su grupo familiar, pero también al cuidado y prevención de patologías derivadas del acceso a una carrera universitaria, como el estrés y ansiedad debido a situaciones de examen entre otras.

Brecha tecnológica: referida fundamentalmente, en este mundo pos pandémico al acceso a las nuevas tecnologías y formatos digitales que llegaron para quedarse, como las clases virtuales y las cursadas en formato híbrido, que nos dejan a merced de tecnologías comunicacionales de las que aparentemente nos servimos pero que no controlamos.

DESARROLLO

Brecha socio económica

Si bien partimos de la base analizar las brechas de exclusión educativa, y para eso la descompusimos en sub dimensiones, debemos decir que esta división funciona solo a los efectos de una consideración teórica, puesto que todas están interrelacionadas. Tanto es así, que podemos postular que todas derivan de la brecha socioeconómica, que de alguna manera influye de manera determinante sobre todas las demás.

En este sentido, referido a esta brecha, es que vamos a presentar el concepto de Estado de ciudadanía, que es aquel que integra los derechos civiles con los sociales económicos y culturales. (Pinto, 2012)

Al respecto, tomaremos lo expresado en el documento Nuestra Democracia (PNUD-OEA, 2010), que dice que “para lograr un verdadero avance hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos es necesario que los países de la Región cuenten con Estados capaces, eficaces, incluyentes y por supuesto democráticos”. Es decir que lo que se plantea es construir un nuevo tipo de Estado que integre la ciudadanía social y la política, mejorando y aumentando ambas, cuestión que resulta de utilidad para los gobiernos y las sociedades en la búsqueda de procesos de desarrollo social y político que tengan como horizonte disminuir las brechas socio económicas de nuestras sociedades latinoamericanas.

Este Estado de ciudadanía postulado debe ser democrático en sus formas, con capacidad de gestión, eficaz e inclusivo en la formulación e implementación de políticas públicas. En definitiva, un Estado que amplíe ciudadanía, resolviendo los desafíos de universalizar los derechos civiles, universalizar la ciudadanía social, es decir, el bienestar, universalizar el acceso al poder que radica en el Estado la vía de la representación, pero promoviendo a la vez formas complementarias de democracia directa. En resumen, lo que planteamos para la reducción de esta brecha es un Estado que tome como desafío la resolución de los problemas sociales con políticas públicas integrales.

Política social Latinoamericana

Según Repetto (2010), la política social Latinoamericana viene recibiendo cuestionamientos de diversa índole porque sus modos de organización, la división de responsabilidades que plantea y sus prácticas de intervención no acompañaron los cambios en la estructura social de la región. Esto es así porque los problemas sociales son multidimensionales, por lo que hay que poner el énfasis en la familia (en sus múltiples formas actuales) y, fundamentalmente, en el concepto de territorio.

Es de hacer notar, además, que las políticas públicas en cuestiones sociales han sufrido fuertes condicionamientos históricos en la región, como ser los golpes

cívicos militares de los años '70, los procesos de recuperación democrática de los años '80, el desarrollo de la reforma del Estado producto del Consenso de Washington, con la consecuente imposición de políticas sociales focalizadas en la pobreza, que sumados a los procesos de privatización, desestatización y descentralización de la gestión pública terminaron con la crisis de principios del siglo XXI.

En definitiva, hablamos de un proceso que en América Latina consolidó una situación social con grandes niveles de desigualdad y concentración de la riqueza, con el consecuente saldo de pobreza, desempleo y exclusión, tanto económica como cultural.

Pero, al mismo tiempo, se reconoció la multidimensionalidad y complejidad de los problemas sociales (Repetto, 2010) o de los factores estructurales del fenómeno de la pobreza (Vilas, 2011) que impactan en los mismos. Aquí entra el fenómeno nombrado más arriba, con la aparición de los conceptos ligados de territorialidad y familias (la idea de barrios pobres y estrategias de des familiarización).

En definitiva, podemos decir que en la década de los '90, al influjo del Consenso de Washington en las políticas sociales primó la lucha contra la pobreza, a través de programas selectivos y focalizados. El acuerdo dominante incluía además fuertes críticas a la universalidad de las políticas sociales llevadas a cabo hasta ese momento, por el supuesto despilfarro de recursos, las injusticias derivadas de la universalidad y la corrupción subyacente. Desde el punto de vista político, la discusión se centró en quienes son los pobres, pensándolos como los destinatarios de las políticas sociales, criterio que introduce el problema de dejar de lado a los no pobres, lo que introduce una nueva asimetría al interior del cuerpo social. La idea dominante respecto a los problemas sociales hizo foco en la pobreza como situación y no como proceso social, es decir en el resultado, los pobres, y no en el empobrecimiento.

Integralidad y política

La idea de políticas sociales integrales como superación a la focalización de cuño neoliberal pone el eje en la preocupación por la desigualdad imperante en América Latina.

Vamos a compartir algunos datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2022) respecto de la desigualdad:

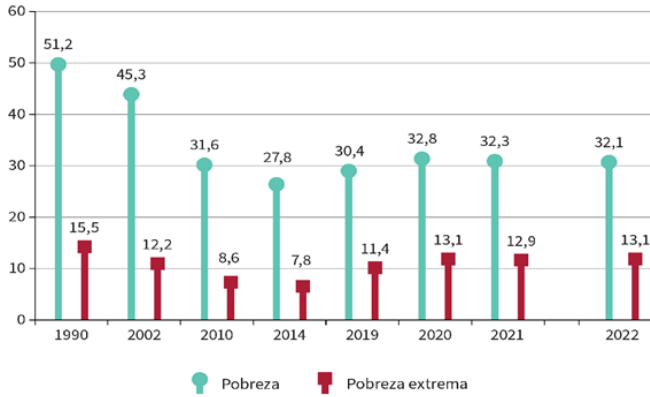


Figura 1 América Latina (18 países): tasas de pobreza y pobreza extrema, 1990-2021 y proyecciones para 2022 (%).

Fuente: Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022.

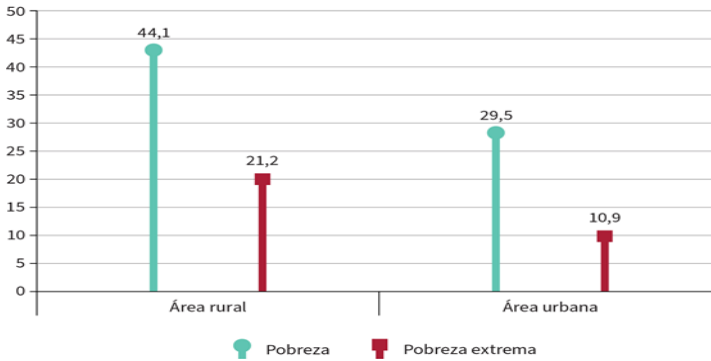


Figura 2 América Latina (18 países): personas en situación de pobreza y pobreza extrema, según área de residencia (rural y urbana), 2021 (%).

Fuente: Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022

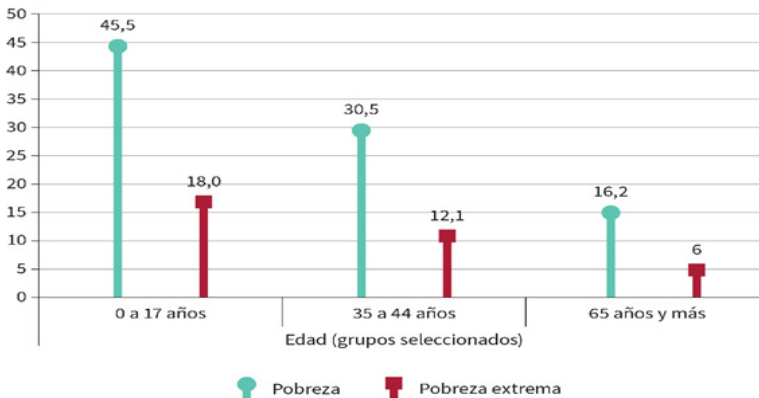


Figura 3 América Latina (18 países): personas en situación de pobreza y pobreza extrema, según edad, 2021 (%)

Fuente: Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022

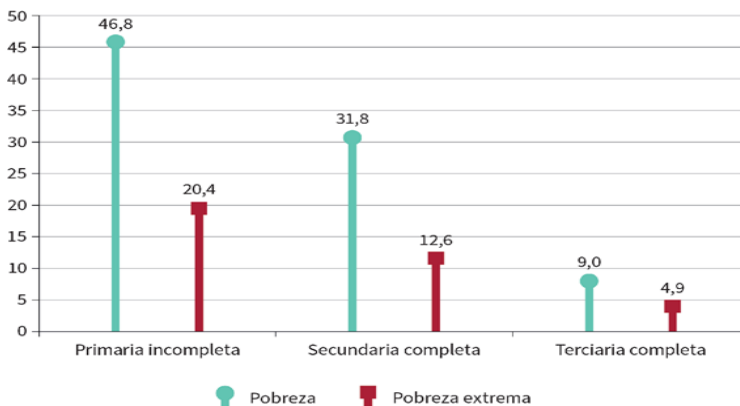


Figura 4 América Latina (18 países): personas en situación de pobreza y pobreza extrema, según nivel educativo del jefe o jefa del hogar y su cónyuge, 2021 (%)

Fuente: Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022

En las figuras 1, 2, 3 y 4 vemos claramente como aumentó la pobreza y la pobreza extrema en la región en 1990, para caer en los primeros 15 años del nuevo siglo y como se ambas se concentran en las áreas rurales y afecta fundamentalmente a los jóvenes y a las personas con menor nivel educativo.

Viendo estos datos tenemos una primera aproximación en relación a nuestro tema: las brechas de exclusión educativa guardan una estrecha relación con la brecha socioeconómica, y esta brecha está íntimamente ligada a la heterogeneidad estructural de América Latina.

En el mismo sentido, si miramos la distribución de los ingresos y la riqueza, los datos no son más alentadores. Según el Informe sobre la desigualdad global (Chancel, Piketty, Saez, Zucman, 2022), el 10 % superior de la población mundial posee el 76 % de la riqueza y captura el 52 % de los ingresos, mientras que el 50 % inferior solo posee el 2 % de la riqueza global y captura apenas el 8 % del ingreso total, tal como se puede ver en la Figura 5. Para ponerlo en términos numéricos, teniendo en cuenta que la población mundial acaba de superar los 8 mil millones, cuatro mil millones construyen sus vidas con un porcentaje escaso del ingreso mundial.

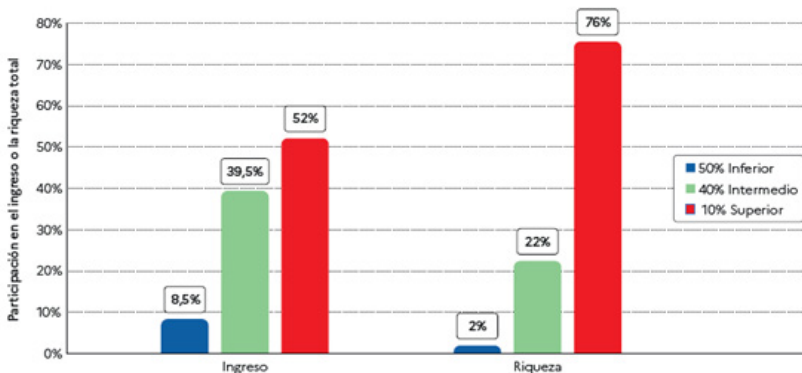


Figura 5. Desigualdad mundial, ingresos y riqueza

Fuente: Informe sobre la desigualdad global 2022

Si vamos a un análisis por región, en la Figura 6 vemos que en América Latina el 10 % superior de la población captura el 55 % de los ingresos, por encima de la media mundial, y mucho más si la comparamos con Europa, región en la que el decil más rico se queda con el 36 % de los ingresos.

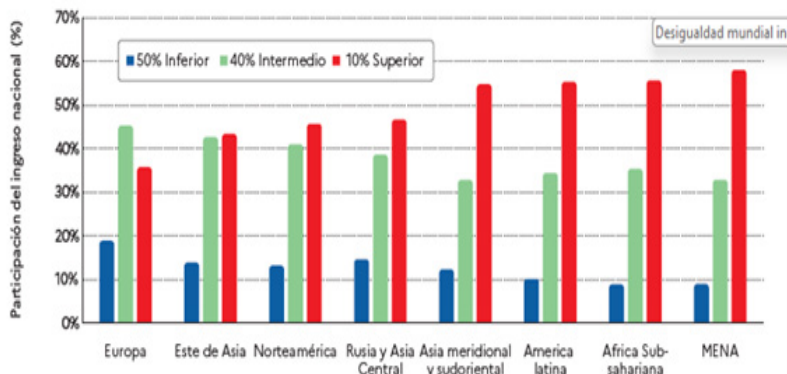


Figura 6. Participación en el ingreso por región

Fuente: Informe sobre la desigualdad global 2022

Pero el dato que marca con mayor crudeza y que convierte a nuestra región en la más desigual del mundo es la de la concentración de la riqueza, tal como se muestra en la Figura 7. Allí se ve que el 10 % superior de la población de América Latina se queda con el 77 % de la riqueza total de los hogares, frente al 40 % del medio y el 1 % del 50 % inferior.

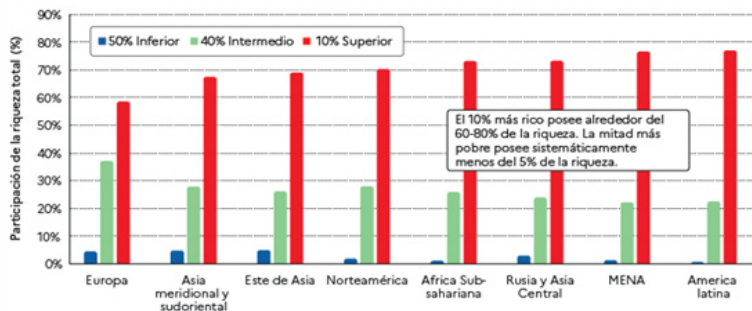


Figura 7. Concentración de la riqueza por región

Fuente: Informe sobre la desigualdad global 2022

En definitiva, el dato que pone de manifiesto la extrema desigualdad de nuestra región es que el 50 % de la población captura solo el 1 % de los ingresos. No hay manera de que esta desigualdad no impacte en las brechas de exclusión educativa que estamos investigando, y la única manera de achicar la desigualdad es, como punto de partida, la adopción de políticas integrales.

En relación a la integralidad, debemos enfatizar en algunas de sus características, como ser, la diversidad de actores que se presentan, en función de

la diversidad de actores, ministerios, áreas programáticas, programas y diferentes niveles gubernamentales involucrados (Vilas, 2011).

También debemos tener en cuenta la descentralización, el fenómeno de desestatización ocurrido en las décadas precedentes y la intersectorialidad. A este respecto, se deben tener en cuenta los efectos transversales de la institucionalidad sobre la gestión social, sea tomada por sector o por varios sectores con intervención de diferentes jurisdicciones.

Resumiendo, para poder pensar en políticas públicas que vayan en el sentido de resolver las brechas de inclusión educativa, es necesario pensarlas en relación con la democratización de la gestión del Estado, que implica que este tenga capacidad institucional en lo social para interpretar y dar respuesta a las necesidades de la sociedad de equidad, integración social y superación de la pobreza. Para esto son absolutamente necesarias instituciones eficientes y eficaces en la asignación de recursos y la rendición de cuentas, con resultados que privilegien las demandas satisfechas y los problemas resueltos, con capacidades que quedan en el capital humano social, saliendo de la lógica del costo/beneficio y de la del ajuste presupuesto en gasto social.

Brecha socio urbana

Para empezar a desandar la relación entre inclusión educativa y hábitat, en relación a la que denominamos brecha socio urbana, comenzaremos, a nivel internacional, destacando la Declaración Internacional de Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, que reconocen el derecho al acceso a una vivienda adecuada que incluya la seguridad de tenencia, la protección contra desalojos forzosos y el acceso a una vivienda asequible, habitable, bien situada y culturalmente satisfactoria (Cicogna, 2010).

Mas adelante en el tiempo, en la Conferencia Hábitat I de Vancouver el hábitat se comienza a definir como un concepto multidimensional, superador del de vivienda (Miranda Gasull, 2017), lo que implica se “reconozcan la escala humana, el patrimonio y la cultura de los pueblos y las necesidades especiales de los grupos en desventaja, en particular, los niños, las mujeres y los enfermos, a fin de asegurar el suministro de servicios sanitarios, educación, alimentos y empleo, dentro de un marco de justicia social” (Declaración de Vancouver, 1976, p 4). Es decir que el hábitat se convierte en un concepto que involucra distintas dimensiones del ser humano y su relación no solo con el lugar físico en donde habita, sino también con las políticas al respecto, que deben “facilitar el rápido y continuo mejoramiento de la calidad de la vida de todas las personas, comenzando por la satisfacción de las necesidades básicas de alimentos, vivienda, agua pura, empleo, salud, educación, capacitación, seguridad social, sin discriminación alguna basada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la ideología, el origen nacional o social u otra causa en un marco de libertad, dignidad y justicia social”. Aquí vemos que el acceso a la educación forma parte del concepto de hábitat del que estamos hablando.

Es de hacer notar que en la declaración también se deja claro la importancia de la participación popular de manera individual y colectiva en el diseño y ejecución de las políticas de hábitat. También se reconoce el derecho inalienable de los Estados de disponer el uso y fiscalización del suelo de manera garantizar el derecho de las personas a vivir donde lo deseen con una calidad de vida digna (Hábitat I, 1976).

Es decir, se plantea la posibilidad de volver a pensar en la ciudad como una construcción social, en el que se retome el concepto de hábitat como habitar, es decir como una actividad social que da a los ciudadanos una identidad que los habilita a la participación política (Molano, 2016), a involucrarse en las políticas públicas que tengan que ver con la mejora de la calidad de vida.

En ese sentido, para lograr este objetivo se hace necesario el esfuerzo conjunto del Estado con las organizaciones sociales de manera de poder garantizar el acceso al hábitat de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Para eso, consideramos que lo más apropiado es una adecuada planificación y la consecuente adopción de políticas públicas que tiendan, como dijimos más arriba, a la democratización del bienestar de manera de allanar el camino en pos de lograr el derecho a un hábitat popular digno en el sentido amplio en el que lo definimos.

En el mismo sentido, en la región se comienza a hablar de hábitat popular a partir de la década del '80, como una construcción histórica, situada. Al respecto, diremos que el hábitat implica “no solo el usufructo de una vivienda adecuada sino también el de los servicios físicos y sociales imprescindibles, así como la cobertura de las necesidades de trabajo, alimentación, salud, educación y esparcimiento que también son básicos.” (Marzioni, 2012, pp. 67-68)

Para aclarar un poco, según nuestro enfoque, la distancia que media entre los conceptos de hábitat y hábitat popular esta mediada por la desigualdad: el hábitat popular es aquel socialmente construido a partir de la dificultad de acceder a ese derecho a partir de carencias y dificultades de los sectores más desfavorecidos de la sociedad para acceder a la tierra y a la vivienda. En definitiva, aparece cuando la lógica del mercado domina las relaciones sociales y la vida humana se des territorializa, haciendo desaparecer las relaciones no capitalistas con el territorio, tal como lo explica Harvey con su concepto de acumulación por desposesión (Miranda Gasull, 2017). De lo que se trata entonces, es de hablar de hábitat a secas, como un concepto construido socio históricamente.

En la región, durante el auge de los gobiernos neoliberales de la década de los '90 los países crecieron, a caballo del endeudamiento y las privatizaciones, pero ese crecimiento no reflejó ningún mejoramiento de las condiciones de vida de los sectores más desfavorecidos de la sociedad, sino que convirtió a América Latina como la región más desigual del mundo, tal como lo expusimos anteriormente con las cifras de la CEPAL y el Informe sobre la desigualdad global. Al contrario, lo que sucedió fue un salvaje proceso de concentración de la riqueza en el cual

el Estado, en el mejor de los casos se corrió de la discusión sobre la distribución del ingreso y en el peor, intervino claramente a favor del poder económico concentrado.

Las víctimas de este proceso fueron centralmente los trabajadores formales, forzándolos a la precarización y a aceptar condiciones de trabajo cada vez más rayanos con la explotación, avanzando sobre las conquistas laborales ganadas por décadas de luchas y movilizaciones. Esta precarización y empobrecimiento de los sectores populares impacta sobre sus condiciones de vida, fundamentalmente en el hábitat: se hace imposible el acceso a la tierra y a una vivienda dignas.

Resumiendo, asociada a conceptos como igualdad, bienestar, inclusión, capital e integración social, la problemática del hábitat necesita de los individuos, instituciones y organizaciones sociales comprometidos con los debates de la sociedad y la construcción de proyectos colectivos. Este compromiso es sumamente importante, teniendo en cuenta los crecientes procesos de urbanización propios de América Latina, la proliferación de asentamientos humanos informales y la consecuente fragmentación de las ciudades que termina por diluir la identificación de los habitantes con el territorio. Este proceso de creciente urbanización de la población en los países de América Latina se ve reflejado en las cifras de la CEPAL: casi el 80 % de los habitantes de la región viven en ciudades, y de esos, un 25 % vive en asentamientos informales, casi sin servicios, con poco transporte, lejos de los centros laborales, lo que genera ciudades fragmentadas, con un poco o nula identificación de los pobladores con el territorio (CEPAL, 2012). Para el caso de la Argentina las cifras son más altas: según los datos del último censo el 92 % de la población vive en zonas urbanas.

Esta tendencia parece atenuarse en los últimos tiempos, pero no detenerse, por lo que el debate acerca de la planificación y la integración socio urbana es fundamental, por su impacto económico y, sobre todo, social: el hábitat tiene una relación directa con la cohesión social, porque la forma en que se concibe la ciudad influye en cómo los habitantes se relacionan entre sí, con el territorio en sus diversas dimensiones y con el Estado. Por eso, en general, a falta de un plan propuesto y dirigido por el Estado, que tenga en cuenta la descentralización de responsabilidades y recursos a los gobiernos locales, con participación de las organizaciones de la sociedad civil y que busque alianzas entre los distintos sectores para lograr un objetivo común, el crecimiento de las ciudades terminará siendo desorganizado y caótico, con mezcla de iniciativas estatales y populares en la construcción del hábitat, lo que redundará en iniciativas dispersas, poco planificadas, que terminan desperdiciando recursos humanos y económicos que siempre son escasos. Como consecuencia de esta dispersión de esfuerzos, aparece la ruptura de los lazos sociales y la existencia de habitantes que se sienten extranjeros dentro de su país, con casi ninguna relación con los servicios brindados por el Estado, y, en consecuencia, desagregados del núcleo social de la nación, lo que tiene un impacto notable para pensar las brechas de exclusión educativa.

Mas adelante en el tiempo, la Conferencia Hábitat II de Estambul (1996) agrega en su declaración la necesidad de regular el mercado inmobiliario y de facilitar el acceso a la tierra y al crédito a los sectores más desfavorecidos, de manera de hacer concreto el derecho a la vivienda digna y asequible para todos y todas (Hábitat II, 1996). Aquí vemos que se agrega el aspecto económico del acceso a la tierra, es decir, se plantea la necesidad no dejar el acceso a la tierra solo en manos del mercado, sino que se hace necesaria la presencia del Estado con políticas activas en favor de los más desposeídos.

Finalmente, vamos a señalar que la conferencia Hábitat III de Quito (2016) en su Declaración final estableció que “la persistencia de múltiples formas de pobreza, las desigualdades crecientes y la degradación ambiental siguen siendo uno de los principales obstáculos para el desarrollo sostenible en todo el mundo, siendo con frecuencia la exclusión social y económica y la segregación espacial una realidad irrefutable en las ciudades y los asentamientos humanos”, lo que nos indica que a más de 40 años de la primera Conferencia, los problemas están lejos de haber sido resueltos, sino más bien todo lo contrario.

Es decir que el mundo se urbaniza a ritmo creciente, con un modelo de desarrollo no sostenible regido por la lógica del mercado, lo que genera desigualdades crecientes (Hábitat III, 2016). En consecuencia, se hace necesario generar políticas que disminuyan la desigualdad como condición de posibilidad de un desarrollo humano sostenible.

En resumen, podemos decir que el derecho a la vivienda y a un hábitat digno, que involucran sin dudas el derecho a la educación superior, si bien están consagrados por la Constitución Argentina, leyes y tratados internacionales, todos aprobados mediante mecanismos democráticos y por ende portadores de legitimidad y consensos mayoritarios además de legalidad, encuentra en la práctica grandes problemas para ser efectivizado.

Brecha socio urbana en Florencio Varela

En la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), de sus 34.600 alumnos, aproximadamente un 50 % son de la localidad de Florencio Varela, repartiéndose la mitad restante casi por partes iguales entre dos distritos aledaños, Quilmes y Berazategui. Recordemos además que esta universidad fue creada bajo el paradigma de universidad de cercanía, bajo los acuerdos alcanzados en la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe -CRES 2008, que declaró “el carácter de bien público social de la Educación Superior [que] se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes.” En la Argentina esto se verificó con una política que favoreció la creación de nuevas universidades en los distritos cercanos a la ciudad de Buenos Aires. Una de

ellas es la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) en Florencio Varela, un distrito ubicado casi en la mitad de camino entre la ciudad de Buenos Aires (capital del país) y la ciudad de La Plata (capital de la provincia de Buenos Aires)

Al respecto, intentaremos hacer algunas consideraciones respecto del hábitat y su impacto con la brecha de inclusión educativa.

En la provincia de Buenos Aires fue creado por ley el Registro Público Provincial de Villas y Asentamientos Precarios (RPPVAP), que dice que específicamente en Florencio Varela, hay 71 barrios relevados, que involucran a 14.840 familias, es decir, unas 60.000 personas que equivale al 12 % de la población del distrito (497.818 habitantes según el censo 2022).

En el mismo sentido, y con datos del Censo de 2010, Florencio Varela cuenta con un 35 % de viviendas con déficits cualitativos, que incluyen hacinamiento, malas condiciones edilicias y falta de servicios.

Respecto a la conectividad, una dimensión muy importante para la inclusión educativa desde la perspectiva socio urbana, el último censo muestra las siguientes cifras:

Tabla 1. Conectividad por jurisdicción

| Jurisdicción | Internet | Celular con internet | Computadora/tablet |
|---------------------|-----------------|-----------------------------|---------------------------|
| Buenos Aires | 82,1 | 91,3 | 59,5 |
| 24 partidos del GBA | 82,8 | 91,7 | 58,4 |
| Florencio Varela | 77,9 | 90,3 | 44,6 |

Fuente: Elaboración propia en base a datos del censo 2022.

Esta tabla nos muestra que el nivel de conectividad en Florencio Varela está por debajo de los valores de la provincia de Buenos Aires y de los de los 24 distritos del Gran Buenos Aires, conglomerado urbano que rodea a la ciudad de Buenos Aires.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta que el 50 % de los estudiantes de la UNAJ tienen residencia en el distrito de Florencio Varela, y que según los datos del INDEC en este distrito existen un 35 % de hogares con deficiencias cualitativas, si bien todavía estamos procesando el impacto de estos datos en los estudiantes de la UNAJ, haciendo una primera extrapolación podemos decir que un porcentaje similar de alumnos viven en hogares con deficiencias cualitativas, circunstancia que impacta en el desempeño académico por problemas de conectividad, transporte o hacinamiento, lo que contribuye a ampliar la brecha de exclusión aun con la universidad de cercanía.

Esto es así porque, por ejemplo, si un estudiante no tiene un lugar privado para estudiar, y tiene que compartir con los demás habitantes un espacio común de la casa para hacerlo, es claro que va a impactar en su rendimiento académico.

Lo mismo si no tiene acceso a internet, o no tiene saldo para conectividad en el celular, o no tiene una computadora o tablet acorde para seguir las clases virtuales que impone la modalidad híbrida (mitad de la carga horaria presencial, la otra mitad por el campus virtual) adoptada por la universidad a la salida de la pandemia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chancel, Piketty, Saez, Zucman (2022). *Informe sobre la desigualdad global*. World Inequality Lab. https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2021/12/Summary_WorldInequalityReport2022_Spanish.pdf

Cicogna, M. P. (2010). Refugiados en Argentina. Políticas públicas del Bicentenario (1930-1943 y 1985-2010). *Revista Avaliação de Políticas Públicas*. 5, 83-92.

Harvey, D. (2014). *Ciudades Rebeldes: Del derecho a la ciudad a la revolución urbana*. CIES.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2023). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados provisionales. Indicadores de las condiciones habitacionales de las viviendas particulares ocupadas*. INDEC.

CEPAL. (2012). *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2012*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c3d22634-859a-4f83-8c88-d7c233ac9bfc/content>

CEPAL. (2023). *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48905-panorama-social-america-latina-caribe-2022-resumen-ejecutivo-formato-accesible>

Marzioni, G. (2012). *Hábitat popular: Encuentro de saberes*. Nobuko.

Merklen, Denis (1997). Organización Comunitaria y Práctica Política: Las ocupaciones de tierras en el conurbano de Buenos Aires. *Revista Nueva Sociedad*, (149), 162-177.

Miranda Gasull, V. (2017). El hábitat popular: Algunos aportes teóricos de la realidad habitacional de sectores desposeídos. *Territorios*, (36), 217-238. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.4440>

Molano Camargo, F. (2016). El derecho a la ciudad: de Henri Lefebvre a los análisis sobre la ciudad capitalista contemporánea. *Revista Folios*, (44), 3-19.

ONU. (1976). *Declaración de Vancouver*. <https://unhabitat.org/sites/default/files/2021/01/n7696714.pdf>

ONU. (1996). *Declaración de Estambul*. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g96/025/03/pdf/g9602503.pdf?token=HuiFxf5C8UzTp0ceCP&fe=true>

ONU. (2016). *Hábitat III: Nueva Agenda Urbana*. <https://habitat3.org/wp-content/uploads/NUA-Spanish.pdf>

Pinto, Á., Flisfisch Á., Mariani, R. y Rial, J. (2011). Introducción: Desigualdad, tensiones y Estado en el siglo xx. En A. Pinto y A. Flisfisch (Coords.). *El estado de ciudadanía: Transformaciones, Logros y Desafíos del Estado en América Latina en el siglo XXI*. Sudamericana.

Ramírez Montes, L. A. (2024). El desarrollo de la ciudadanía en los adolescentes: la lucha entre la influencia de la familia, el grupo de pares y la escuela pública. *Región Científica*, 3(1), 2024251. <https://doi.org/10.58763/rc2024251>

Vilas, C. (2011). *Después del neoliberalismo: Estado y Procesos políticos en América Latina*. UNLa

CAPÍTULO V. REPENSAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA CON ENFOQUE DE GÉNERO, TRANSGÉNERO Y QUEER

Ramón Rivero Pino

rriverop@upse.edu.ec

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

Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

Bryan Adrián Suárez Pico

basp7499@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3248-6661>

Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

Henry Ismael Giler Suárez

henrygilersuarez@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-9653-125X>

Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

Javier Andrés Pitarqui Intriago

pitarquia@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-3199-310>

Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador

RESUMEN

El artículo contiene reflexiones resultantes de hallazgos investigativos asociados a diversas problemáticas de género, transgénero y queer identificadas en la literatura científica internacional. El objetivo asumido por los autores fue dar visibilidad científica desde el punto de vista teórico, a la relación entre estas experiencias y el proceso de inclusión educativa universitaria. Predominó el tipo de estudio explicativo-analítico, el enfoque cualitativo, como método, el estudio de documentos mediante la técnica de análisis de contenido. Los resultados evidencian la existencia de estigmas, discriminación y violencia a que son sometidas las personas por estas condiciones en los diferentes ámbitos de su vida, incluido el entorno académico. Las conclusiones apuntan hacia la necesidad de perfeccionar las políticas públicas en las diferentes escalas, incluida las instituciones educativas y sus correspondientes servicios, programas y proyectos, así como fortalecer la cultura sobre la diversidad, la interculturalidad, y el enfoque relacional de género transgénero y queer, lo cual debe ser transversalizado en todas las funciones sustantivas de la educación superior, para lograr desde esta perspectiva, avanzar en la garantía del derecho a la educación superior de calidad para todas las personas.

INTRODUCCIÓN

El punto de partida en el presente estudio es el contexto de la inclusión educativa universitaria en América Latina, el cual, aun cuando manifiesta indicadores de mejora, evidencia la existencia de contradicciones en el acceso, la permanencia y el egreso de las universidades, a lo que se añade, los cuestionamientos en relación con la calidad de la educación superior que se oferta. O sea, se avanza en la amplitud del acceso, se reproducen asimetrías por concepto de pertenencia étnica, territorial y de género, transgénero y queer y es observable que no es directamente proporcional el avance en el acceso con la calidad del servicio que se ofrece.

La reflexión en torno a estos aspectos es importante en términos de garantía del derecho humano de todas las personas a la educación superior de calidad. Desde el punto de vista operativo, los autores asumen como conceptos esenciales en este estudio los siguientes:

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. (Rivero *et al.*, 2022)

En relación con el tema género, se parte de la premisa de que, en las definiciones de género más inclusivas, el eje analítico esencial no es la diferenciación sexual, y menos, la idea de la diferenciación sexual como aspecto fundante del ser humano y sus relaciones sociales. Sin embargo, el enfoque binario, por más que se presente con el ropaje de las diversas formas de construir la masculinidad y feminidad, continúa presente en la mayoría de estas conceptualizaciones. Ante esta realidad, resulta táctico, sin renunciar al principio de la indiferenciación humana como finalidad estratégica, emplear los términos identidad transgénero e identidad queer, como categorías que pueden contribuir a dignificar las diferencias con enfoque de justicia social, anulando la integridad de las partes hegemónicas y subordinadas en la histórica relación de género establecida a través de los tiempos como mecanismo de dominación que fragmenta y debilita la unidad de lo diverso. (Rivero, 2019)

La inclusión educativa universitaria se refiere a la creación de un ambiente educativo que permita el acceso y la participación de todos los estudiantes, independientemente de su condición de género, transgénero, queer, discapacidad, origen étnico, orientación sexual, entre otros aspectos. Ello es muy importante porque puede ser generador de justicia y emancipación humana dentro de las

instituciones universitarias y en su proyección extramuros. En particular, puede incidir en el mejoramiento de indicadores académicos y el egreso con calidad de todo el estudiantado.

En este sentido, resulta vital para el alcance de estos objetivos que los centros de educación superior diseñen, implementen y evalúen políticas y servicios que faciliten la inclusión educativa universitaria.

Ha constituido una exigencia teórico-metodológica el posicionamiento de los autores respecto al reconocimiento explícito de las realidades de género, transgénero y queer en el análisis de la relación de estos aspectos con la inclusión educativa universitaria.

En las últimas décadas, el estado de género, transgénero y queer ha cobrado protagonismo en diversos ámbitos sociales, y la educación superior no es una excepción. Las universidades proyectan una visión incluyente y equitativa para hombres, mujeres y personas trans, promoviendo el acceso y trato igualitario. Sin embargo, las desigualdades por estos temas continúan presentes en diferentes aspectos y ocasionando problemas en la garantía del derecho a la educación superior de calidad para todos(as), con énfasis en grupos de mujeres y personas trans y queer. Ellas se reflejan tanto a nivel académico y científico como administrativo, también en el reconocimiento de méritos, nombramientos, puestos de liderazgo, diferencia en la remuneración salarial, situaciones de hostigamiento y acoso, etc.

En este sentido, es pertinente evaluar el tratamiento de estos aspectos dentro de la Educación Superior, y a su vez analizar las estrategias que se implementan para garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos. Por ello, es fundamental reconocer la importancia de los procesos sustantivos en la educación superior y la transversalidad del género, lo transgénero y queer en ellos.

A partir de estos elementos se organizó el artículo. Después del resumen y la introducción se aportan los aspectos metodológicos principales que lo guiaron, los resultados obtenidos y su discusión, así como las conclusiones a que arribaron sus autores.

DESARROLLO

Metodología

Se sustentó en análisis de tipo explicativo con alcance analítico medio, con la finalidad de generar situaciones indagatorias que facilitaran la comprensión general de esas problemáticas y al mismo tiempo, abrieran nuevos campos de investigación para profundizar en el conocimiento de ellas.

En correspondencia con lo anterior, los objetivos estaban dirigidos a sistematizar los principales aportes teóricos asociados al tema en estudio y

finalmente, identificar las potencialidades y los obstáculos vinculados a las cuestiones abordadas en su relación con la inclusión educativa universitaria.

La investigación se realizó siguiendo los siguientes pasos: Definición de objetivos, revisión de la literatura, identificando vacíos de conocimiento y principales aportaciones. Se seleccionaron como fuentes de información artículos y libros científicos publicados fundamentalmente en los últimos cinco años que se encontraban en la base de datos de libre acceso de la web of science, así como de repositorios de bibliotecas de universidades de la región iberoamericana, las cuáles fueron elegidas siguiendo como criterios fundamentales que fueran publicadas entre 2017 y 2023, producidas en América Latina y escritos por expertos(as) en los temas abordados.

Se aplicó un protocolo de búsqueda que incluía como palabras clave: género, transgénero, queer, inclusión educativa y educación superior, en idioma español.

Se extrajo información relevante aplicando los procesos de indexación, categorización y resumen analítico, lo que facilitó responder a los objetivos y llegar a conclusiones. Por tanto, el aporte fundamental del artículo es la elaboración de un marco teórico que orienta en el análisis de la relación género, transgénero y queer-inclusión educativa universitaria.

Resultados y discusión

Una de las aristas investigativas que resaltan de la revisión efectuada es el enfoque de género, transgénero y queer en la investigación científica universitaria. La investigación universitaria es fundamental para el desarrollo de la institución y de la sociedad, se centra en crear proyectos que influyan de manera positiva en mejorar las condiciones de vida de la sociedad, dando alternativas de solución a diversos conflictos sociales, por consiguiente, es relevante que todas las personas sin distinción de género, participen de manera igualitaria en la búsqueda de soluciones sociales que, beneficien a todos por igual, evitando sesgos sociales relacionados al género y contribuir a la toma de decisión en base al ideal de justicia, igualdad y equidad.

Ponte *et al.* (2023), exponen que las desigualdades de género, transgénero y queer en la educación superior se expresan además una vez culminados los estudios universitarios, en el mercado laboral y son determinadas por factores estructurales y patrones culturales patriarcales que producen diferencias en el acceso al empleo en determinadas actividades y ocupaciones. Es por ello, que consideran necesario la visibilización de necesidades particulares y desafíos para la autonomía de los grupos más desfavorecidos.

Desde la perspectiva de Góngora y Alonso (2017), las instituciones de educación superior no están exentas de la reproducción del orden social dominante de género, y se representa esencialmente por las elecciones de carreras por las que optan las personas. Así también, Aragón *et al.* (2023), determinan que la

desigualdad de género, transgénero y queer en la educación superior se identifica a partir de la incidencia de estereotipos en la perspectiva académica, respecto a la consideración de carreras técnicas o de ingeniería para hombres, y de ciencias sociales para mujeres. Esto debido a la influencia de los criterios socioculturales atribuidos para cada sexo, que limitan la trayectoria en el ámbito académico-científico y por ende el desarrollo profesional.

Con esta base, es preciso indicar que de acuerdo con Rivero (2021), los procesos sustantivos universitarios establecen las funciones básicas de las instituciones de la educación superior, y su cumplimiento ejerce un importante impacto en la transformación social. Debido a que, se refieren a las actividades académicas, científicas, de vinculación con la sociedad y administrativas que, justamente contribuyen al desarrollo de competencias en los estudiantes, la generación de conocimiento y la formación integral de individuos capaces de afrontar los retos del mundo actual.

Por consiguiente, su desarrollo y aplicación orientada en el estado de género, transgénero y queer implica el fomento de la igualdad de oportunidades en términos en todas las áreas de la sociedad, y eso incluye la educación superior. Es decir, que hombres, mujeres y personas trans, tengan las mismas oportunidades de acceso, permanencia y éxito académico, con base en la promoción de una cultura de respeto, valoración de la diversidad e igualdad de género.

Varios actores concuerdan en que la igualdad de género, transgénero y queer ha tenido una mayor aceptación y transformación sociocultural, reconociendo sus derechos, además del impacto positivo de la aplicación de políticas públicas, así como el acceso a la educación superior (Baute *et al.*, 2017; Ordóñez y López, 2017).

Otros autores señalan que la perspectiva de género, transgénero y queer se relaciona con lo político, social y económico, en donde se diferencian diversas situaciones de supremacía del hombre, por ello la mujer presenta poco involucramiento en el mercado laboral y en ocasiones ocupando trabajos informales (Machado *et al.*, 2018; Marchionni *et al.*, 2019). En cambio, existen autores que, consideran que la desigualdad permanece latente en espacios educativos, económicos y políticos, una supremacía masculina a la que se busca erradicar desde las instituciones universitarias como ente transformador sociocultural (Durán 2021).

Las investigaciones de varios autores establecen que la mujer presenta poco protagonismo en carreras importantes como ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) debido a la disparidad de género y supremacía masculina sobre estas profesiones, que influyen en la toma de decisiones para el estudio de estas (García-Holgado *et al.*, 2019; Aragón *et al.*, 2023).

Sin embargo, otros académicos(as) plantean que, la educación superior ha evolucionado de acuerdo con las necesidades actuales, mediante procesos sustantivos

que son: docencia, investigación y vinculación; siendo procesos con impactos positivos en la formación del profesional potenciando su capacidad investigativa, consideradas como los procesos universitarios de solución a problemas de carácter investigativo en función de la transformación social (Aranda *et al.*, 2017; Fundora *et al.*, 2019; Ribeiro *et al.*, 2019; González *et al.*, 2019; Melians y Baute, 2020; Rivero, 2021; Álvarez *et al.*, 2021; Velazco *et al.*, 2022).

Las universidades tienen la responsabilidad de producir, aplicar y difundir conocimientos en sus procesos sustantivos para cumplir con su función social. Sin embargo, actualmente la visibilidad de las investigaciones no está a la altura de la calidad de sus logros, por lo tanto, es necesario aumentar la socialización de la producción científica en temas de género. La inclusión de la perspectiva de género en la construcción del conocimiento científico y tecnológico reconoce las contribuciones de todas las personas más allá de sus identidades de género al desarrollo científico y tecnológico, así como la necesidad de ampliar su participación en áreas de conocimiento que tradicionalmente han sido dominadas por hombres.

Los desafíos que enfrenta la investigación científica se han vuelto cada vez más complejos y diversos, lo que requiere un enfoque más integral que vaya más allá de la experiencia de investigadores individuales o disciplinas específicas. Para cumplir con sus obligaciones sociales, las universidades deben recuperar su papel histórico como generadoras de conocimiento científico de alta calidad. Esto requiere que las universidades integren sus procesos investigativos, combinando la formación académica con la gestión del conocimiento social. Solo a través de esta integración, los profesionales pueden estar equipados para abordar de manera eficiente los problemas sociales, produciendo soluciones oportunas e impactantes mientras optimizan la utilización de los recursos (Matos y Cruz, 2018).

Darle importancia a la investigación es crucial porque juega un papel importante en el progreso y avance de una nación. La naturaleza en constante evolución de nuestra sociedad, impulsada por los avances tecnológicos y los cambios en las dinámicas sociales, económicas, políticas y ambientales debido a la globalización, requiere la exploración de enfoques innovadores para generar, producir y difundir conocimientos desde las instituciones educativas. Estos esfuerzos son esenciales para reforzar la experiencia y las capacidades de la comunidad científica, permitiéndoles contribuir a la comprensión de la sociedad y atender sus diversos requerimientos, uno de los cuales está relacionado con la perspectiva de género, su transversalidad en todas las dimensiones del desarrollo.

La universidad enfrenta un desafío apremiante y permanente en el avance de la investigación, el cual está directamente relacionado con la demanda de la sociedad de profesionales que posean no solo una comprensión integral de su campo, sino también la capacidad de aplicar sus conocimientos para generar un cambio positivo en sus entornos de trabajo. Solo al enfrentar este desafío, la educación superior puede responder de manera efectiva a las demandas en

constante evolución del contexto actual en el que opera.

Algunos autores, detallan que es fundamental incorporar temas de género, transgénero y queer en la educación superior, por el alcance que tiene con la sociedad, como medida de vinculación extensionista dentro de los procesos sustantivos, y a su vez incrementar especialmente la participación de la mujer en programas de liderazgos, programas de investigaciones, programas de licenciatura y reconocer la contribución de ellas al desarrollo científico (Fleitas *et al.*, 2020; Casanova, 2021; Moya y Baute, 2022; González *et al.*, 2023).

Resulta interesante constatar que, las investigaciones que contienen abordajes referidos al género, transgénero y queer, en su inmensa mayoría reflejan un enfoque limitado de éste, focalizando la atención en las problemáticas de las mujeres o en las problemáticas entre ellas y los hombres, expresando así una mirada binaria que excluye de los análisis a otras personas cuyas identidades no se enmarcan en el binarismo de género.

Lo antes referido guarda estrecha relación con las normas, expectativas sociales acerca de lo masculino y los derechos y obligaciones que se promueven de acuerdo a la posición reservada para los hombres en la estructura social. Este ha sido otro de los temas objeto de indagación científica en los estudios sobre género realizados en la UPSE.

La masculinidad tradicional no solo afecta el bienestar familiar, se han recopilado estudios principalmente en el contexto educativo universitario, donde se percibe mayor o menor incidencia del modelo hegemónico de masculinidad. Uno de los problemas más comunes que se manifiesta en las IES es el acoso sexual y la violencia que han ejercido estudiantes varones hacia estudiantes mujeres y profesoras. Otro elemento por considerar es el poco conocimiento que tienen los estudiantes en relación con las formas de masculinidad, a causa de esto, muchos de los varones que sienten la necesidad de oponerse ante el machismo, simplemente no lo hacen por miedo a ser discriminados. Por ende, se destaca el rol que debe tener la universidad ante la construcción de la masculinidad y la equidad de género (Martínez, 2019; Bueno *et al.*, 2021; Olguín, 2021; Rivero 2021; Peña *et al.*, 2022). La educación es la principal herramienta para la transformación de la masculinidad tradicional y generar nuevas masculinidades, pues es aquí donde el hombre se forma profesionalmente, implantando modelos igualitarios de género a partir de experiencias y reflexiones (Uribe, 2020).

Uno de los trabajos consultados centró la atención en el espacio universitario, específicamente, en el conocimiento de cuáles son las formas de masculinidad que prevalecen entre los estudiantes varones. La idea es identificar cuáles son los aspectos centrales de las representaciones que al respecto tienen éstos con vistas a futuros análisis de su posible impacto en el proceso de inclusión educativa, partiendo de la premisa de que, las relaciones de género constituyen una dimensión esencial del referido proceso.

Cerva (2018) plantea que la universidad es un lugar donde se permite construir la identidad de los hombres, alegando valores y habilidades que no se encaminan a la equidad de género, pues estos llegan a tener comportamientos autoritarios con el resto de los individuos.

Es fundamental tener en cuenta el tema de la inclusión educativa, pues muchas veces el término inclusión se lo trata para explicar las diferentes falencias u obstáculos que tiene un individuo al poder ingresar a la educación superior, concretamente en personas con discapacidad y aquellas personas que, por sus inserciones sociales, tienen un difícil acceso y permanencia en las universidades. Sin embargo, el tema de la masculinidad como aspecto a considerar para el análisis de la inclusión no ha tenido mucha repercusión en el ámbito académico. Ello cobra mayor fuerza, si se entiende la inclusión educativa no solo como acceso, sino, considerándola una responsabilidad institucional asociada a la garantía de todos los derechos, especialmente al de disfrutar de la educación superior de calidad por todas las personas, lo que incluye por supuesto, la manera de involucrarse con los demás estudiantes, expresar sentimientos, manifestar problemas, las relaciones de género, entre otras cuestiones de las que poco se habla en un ambiente universitario.

En el Ecuador las formas históricas de masculinidad han sido insuficientemente abordadas y menos en el ámbito universitario, aun cuando sí se cuenta con información respecto a la presencia de la violencia de género que persiste condicionada por diferentes factores entre los que destacan las pautas culturales que se transmiten de generación en generación.

La experiencia empírica permite afirmar que aunque los estudiantes varones universitarios de hoy muestran avances respecto a la forma tradicional de masculinidad dominante en la sociedad, aún se aprecian actitudes de ese tipo, por ejemplo, los estudiantes que tienen esposas e hijos(as) son propensos a ser más responsables en sus tareas universitarias, al mismo tiempo participar en las tareas domésticas, sin embargo, el resto de estudiantes tienden a salir más de fiestas, a mostrar su virilidad mediante el alcohol y a ser menos responsables en el ámbito académico, lo que se puede asociar a las formas tradicionales de masculinidad.

La inclusión educativa universitaria de las personas trans y queer es el último tema sobre el que se reflexiona en este artículo, tema de gran relevancia en la actualidad, y que, exige garantizar igualdad de oportunidades y derechos para estas personas en el ámbito educativo. Con el pasar de los años, se ha podido evidenciar que las personas trans y queer enfrentan múltiples obstáculos y discriminación en los diversos ámbitos sociales, incluyendo la educación.

La inclusión educativa es un concepto que aboga por la creación de espacios de aprendizajes y que estos sean accesibles, respetuosos y libres de prejuicios, donde cada actor educativo pueda desarrollar su potencial, en el contexto universitario. Ello implicaría adoptar políticas que promuevan la equidad y la diversidad asegurando que todas las personas puedan tener acceso a la Educación

Superior en igualdad de condiciones y disfruten de un ambiente de aprendizaje acogedor e inclusivo.

No obstante, todos los avances y luchas por hacer valer los derechos de las personas trans, todavía existen desafíos considerables en la sociedad, el contexto social es uno de los más importantes, considerando que gran parte de la población trans y queer empieza a vivir su identidad de género/transgénero/queer a partir de la pubertad, es decir, edad en la que se incursiona en la educación básica, siendo este escenario el primero donde experimentan estas personas los diferentes tipos de discriminación y violencia a causa de su identidad, provocada por estudiantes y profesores, siendo esta la razón por la que muchas de estas personas abandonan sus estudios y no logran avanzar hasta la etapa universitaria.

Las personas trans/queer son especialmente vulnerables a sufrir discriminación en el ámbito educativo, Madrigal-Borloz y Boly (2019), en su declaración para la OHCHR, señalan que, hay muchos países en los que aún existen barreras para que las personas trans tengan un acceso libre a la educación, entre esas, destacan el acoso y la discriminación en el ámbito educativo, considerando un problema grave que puede llegar a bajar su rendimiento y su participación académica, llevándolos al abandono escolar sin poder gozar de este derecho humano.

Las instituciones de formación educativa deberían garantizar el acceso igualitario y proporcionar entornos seguros, inclusivos, acogedores, que respeten su identidad y expresiones. Así mismo, en el referido antes documento, se menciona que es importante que las unidades educativas cuenten con personal capacitado para tratar a este grupo de personas con sensibilidad, respeto y que a su vez estos estén informados sobre las barreras que enfrentan las personas trans/queer y que permitan tomar medidas para abordar y prevenir el acoso, la discriminación y facilitar apoyo a las personas trans en la educación universitaria.

Son importante las políticas y prácticas inclusivas dentro de las instituciones de educación superior para las personas trans género, Transgender Europe (2019), menciona que gran parte de la falta de políticas y programas que permitan abordar las necesidades de las personas trans en el ámbito educativo son la causa del difícil acceso a la Educación Superior en muchos países europeos, dando como resultado que solo un 30 % de los países europeos cuentan con políticas y programas específicos en la Educación Superior, por lo tanto, hay una necesidad existente y es un impacto negativo que influye en el propósito de completar sus estudios y acceder a empleos mejores remunerados, es por ello la importancia de políticas en favor de las personas trans y que estas sean desarrolladas en colaboración con la comunidad trans para que, de esta manera se pueda garantizar su efectividad.

La falta de accesos a los diferentes servicios universitarios, la discriminación en el campus y la falta de apoyo, son temas importantes que las instituciones de Educación Superior deberían resolver, creando instalaciones y servicios que se ajusten a la condición de diversidad de identidad de género y a la inclusión de las personas trans.

El acoso y la violencia hacia las personas trans/queer dentro de los campus universitarios puede generar impactos negativos en el rendimiento académico, desde el punto de vista de la Comisión Europea (2020), indica que en el mundo entero las personas trans enfrentan múltiples desafíos, como estudiar en espacios poco tolerantes a su género, también menciona que el 90 % de las personas trans evitan frecuentar ciertos lugares por el rechazo, además un 50 % de personas trans que accedieron a ingresar a universidades europeas sufrieron discriminación a causa de personas con actitudes homofóbicas y transfóbicas. Es por ello que, como organización han ideado un plan de acción que busca garantizar el acceso a la educación y a la formación educativa con calidad para las personas trans, otorgándoles protección para evitar acoso, violencia y discriminación mediante estrategias que garanticen que todas las personas trans, se encuentren en entornos de aprendizajes seguros eliminando las barreras para el acceso a la Educación Superior y su correspondiente apropiación activa de la experiencia.

La situación en temas de educación que viven las personas trans/queer en el Ecuador no es favorable, así lo menciona el Consejo Nacional para la Igualdad de Género (2017), mismo que hace referencia a problemáticas en torno al acceso a la educación, siendo las personas trans la población que cuenta con los menores niveles de educación, llevando muchas veces a considerar el bachillerato como el último estudio necesario. Los estereotipos sociales hacen que la población trans sufra diversas formas de discriminación en el acceso a la educación, acoso escolar, falta de información por parte de las autoridades dentro de las instituciones educativas, ausencia de políticas de inclusión, también recalca que la falta de inclusión de las personas trans en instituciones educativas trae consigo graves consecuencias como la exclusión de oportunidades laborales, la vulneración de los derechos humanos y la permanencia de prejuicios y estereotipos.

Es importante comprender las barreras y las necesidades de las personas trans dentro del sector universitario. Altamirano (2020) en su trabajo de titulación sobre la “Violencia de género en estudiantes universitarios”, afirma que, la violencia de género en estudiantes universitarios es alta y se presenta de diferentes formas ya sea psicológica, física o sexual afectando la salud mental y la calidad de vida de este grupo de personas. Esta violencia viene influenciada de diferentes factores sociales y culturales, como los estereotipos de la sociedad, las desigualdades de géneros y la violencia en el hogar, hay una falta de conciencia y comprensión en el ámbito universitario sobre la inclusión de género, ya sea por parte de los estudiantes, docentes o personal administrativo, así mismo menciona que se han desarrollado iniciativas para prevenir y sensibilizar sobre la violencia de género en las universidades, sin embargo las problemáticas son diversas y continúan existiendo en la actualidad.

El tema de inclusión de las personas trans en el ámbito universitario ha sido controversial debido a los diferentes puntos de vista que coexisten al respecto, desde conservadores hasta progresistas, la revista *RUNAE* (2022) en su artículo sobre “El quehacer docente en la educación inclusiva respecto a las orientaciones sexuales de

estudiantes adolescentes en el Ecuador”, menciona que la inclusión de las personas trans o del grupo LGBTI es un tema desafiante debido a las implicaciones morales dentro de la cultura de una sociedad cerrada a aceptar sin discriminar, también menciona que dentro de las aulas de clases, el docente es quien toma un rol importante en el proceso de formación, ya que es quien fomenta el respeto y la inclusión de las personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas, en un marco de derechos propiciando ambientes educativos favorables, ambientes libres de discriminación y bullying. Los docentes son el factor clave para capacitar, educar y evitar conductas homofóbicas que atenten contra la educación inclusiva de las personas trans. La inclusión no se debe dirigir solo a evaluar problemas, sino debe proponerse garantizar el adecuado desarrollo de la condición humana justa, equitativa.

Los problemas de género en la Educación Superior cada vez exigen de mucha más atención, y la provincia de Santa Elena no es una excepción, así lo mencionan Rivero et al. (2022), dentro de un artículo de la revista Educación y Sociedad con el tema “Familias, género e inclusión educativa universitaria: aspectos conceptuales para su estudio” en donde hacen mención a las dificultades de inclusión social que viven los estudiantes de universidades, enfrentándose al desamparo y el rechazo de las familias, las actitudes discriminatorias por parte de docentes y estudiantes. Otra de las problemáticas que aborda el estudio es la condición social y la pobreza en la que vive gran parte de esta población, recibiendo burlas, maltrato, muchas veces de sus familias, que, generalmente son de escasos recursos, lo que se agrava cuando las instituciones educativas no desempeñan el rol que en este sentido les corresponde.

CONCLUSIONES

La inclusión educativa universitaria es un asunto esencialmente de derechos humanos que expresa la capacidad de los centros de educación superior de garantizarlos. Constituye, por tanto, un proceso que tiene carácter obligatorio, al mismo tiempo signado por la impronta del mismo al desarrollo personal-social.

Los ejes género, transgénero y queer no han sido suficientemente atendidos por las universidades. Son limitadas las políticas, normativas y servicios institucionales que dan respuesta a las necesidades de inclusión educativa de estos grupos poblacionales.

La síntesis de la revisión bibliográfica sobre el tema permite identificar un conjunto de tendencias: la inclusión educativa universitaria es importante para el desarrollo de aprendizaje en los jóvenes, con el fin de construir sociedades justas erradicando prácticas de opresión en el sistema educativo. La inclusión es considerada como un proceso de participación de los estudiantes, es decir, se buscan formas de preparar a los jóvenes y convivir con la diversidad universitaria, priorizando derechos. El objetivo principal de la educación superior se basa en crear jóvenes con valores, respeto y aceptación de la diversidad (Azorín, 2018; Chávez, 2019; Bravo y Santos, 2019; Olivencia *et al.*, 2019; Paz, 2020; Bartolomé *et al.*, 2021).

El tema de inclusión en la actualidad tiene más aceptación por parte de la sociedad, sin embargo no se ejercen a cabalidad las correspondientes leyes y ello afecta la garantía de derechos que les deben garantizar a las personas sea cual sea su identidad de género/transgénero/queer las entidades educativas superiores, las que, deben trabajar más en temas de inclusión con el fin de crear en los jóvenes un enfoque justo y respetuoso de la diversidad, por ende, es necesario que se realicen actividades de aprendizaje, establecer medidas de apoyo educativo, fomentar la convivencia y construir sociedades justas de aceptación de la diversidad sexual (Sancho, 2018; García *et al.*, 2018; Garabal *et al.*, 2018; Vásquez, 2018; Mocha, 2019; Hernán, 2019; Bravo y Santos, 2019; Olivencia *et al.*, 2019; Rivero *et al.*, 2022).

Hay varias estrategias que las instituciones de educación superior deben implementar para promover la inclusión de género/transgénero y queer en la educación superior. Entre estas se pueden visualizar: Incorporar estos enfoques en la docencia, la investigación, la gestión y la vinculación con la sociedad; Diseñar, implementar y evaluar políticas, normas y servicios educativos inclusivos; Mejorar la preparación de docentes y trabajadores no docentes en estos temas; Desarrollar procesos de información, sensibilización y promoción-prevención de la violencia; Incorporar indicadores de género/transgénero/queer en los procesos de evaluación de las funciones sustantivas; entre otras iniciativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altamirano Zabala, G. N. de J. (2020). *Violencia de género en estudiantes universitarios: Una mirada desde la determinación social*. [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/7582>

Álvarez Gómez, G. A., Viteri Moya, J. R., Viteri Intriago, D. A., Estupiñán Ricardo, J. (2021). Integración de los procesos sustantivos para la mejora de la calidad del aprendizaje. *Conrado*, 17(80), 21-27. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300021

Aragón Macías, L., Arras Vota, A. M., & Tarango Ortiz, J. (2023). Cultura de género en Instituciones de Educación Superior: Percepción del personal docente. *Revista de estudios de género: La ventana*, 7(57), 108-145. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8728657>

Aranda Cintra, B. L., Paz Domínguez, I., Ramos Romero, G., Ávila Seco, Y., & Durán Rengifo, D. (2017). El proceso de formación de los jóvenes universitarios en la concepción de educación de género y valores cívicos. *MEDISAN*, 21(8), 1047-1058. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368452101009>

Baute Rosales, D. C. M., Pérez Payrol, D. C. V. B., & Espinoza de los Monteros, M. M. L. (2017). Estrategia de equidad de género en el entorno universitario. *Universidad Y Sociedad*, 9(4), 50-57. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/664>

Bueno Videaud, S., Palma Vaillant, J., Carbonell Lahera, N. & Ávila Saint, N. (2021). Masculinidad y etiquetas sociales: una visión desde el lente joven universitario. *Santiago*, 154, 139-151. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5281>

Cerva Cerna, D. (2018). Masculinidades y educación superior: la politización del género. *El Cotidiano Revista de la realidad mexicana actual*, 212. https://www.researchgate.net/publication/329029943_Masculinidades_y_educacion_superior_la_politizacion_del_genero

Consejo Nacional para la Igualdad de Género (2017). *Una aproximación a la situación de los derechos humanos de las personas trans en Ecuador*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <https://www.igualdadgenero.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/10/ESTUDIO-TRANS-EN-ECUADOR-CNIG.pdf>

Comisión Europea. (2020). *Unión de la Igualdad: Estrategia para la Igualdad de las Personas LGBTIQ 2020-2025. Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0698&from=EN>

Fleitas Suarez, Y., Rodríguez Arias, K., Cañete Cruz, E. E., & González Sánchez, A. L. (2020). Una propuesta metodológica para el tratamiento a la equidad de género en la Universidad. *Revista Publicando*, 7(27), 29-37. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2129>

Fundora Nevot, Geydis E., Caram León, Tania, Zabala Argüelles, María del C., Díaz, Elena, & Díaz, Danay. (2019). La transversalidad del enfoque de equidad en la Educación Superior: la experiencia de la política institucional de FLACSO-Cuba. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000200008&lng=es&tlng=es.

García-Holgado, A., Camacho Díaz, A., & García-Peñalvo, F. J. (2019). *La brecha de género en el sector STEM en América Latina: Una propuesta europea*. <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0143>

Góngora Soberanes, J., & Alonso González, C. (2017). Presentación "Género y educación superior". *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(74). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34056723001>

González Robaina, M., Domínguez Villalonga, M., & Rodríguez Benítez, M. (2019). Experiencias de buenas prácticas en la educación superior matancera, sobre la base de la igualdad de género y el respeto a la diversidad en pos de la transformación social. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(14), 149-166. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2362-33492019000100010&script=sci_abstract

González Robaina, M., Domínguez Villalonga, M., & Marrero Rodríguez, N. del C. (2023). *Aportes de la asignatura electiva/optativa: estudios de género, en la formación integral universitaria*. 14to Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2024. https://rein.umcc.cu/bitstream/handle/123456789/2093/U24_3205.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Machado López, L., Morales Molina, T., Chávez Calle, L. S. (2018). La igualdad de género, paradigma del desarrollo sostenible en la Agenda 2030. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(2), 7-13. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000200007

Marchionni, M., Gasparini, L., & Edo, M. (2019). *Brechas de género en América Latina. Un estado de situación*. CAF. <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1401>

Martínez-Lozano, C. P. (2019). Las instituciones de educación superior y el mandato de masculinidad. *Nómadas*, 51, 117-133. <https://www.redalyc.org/journal/1051/105163363008/html/>

Matos Hernández, E., & Cruz Rizo, L. (2017). La investigación en instituciones de educación superior como proceso sustantivo integrado: su reto endógeno. *Revista Ciencias Pedagógicas E Innovación*, 5(3). <https://doi.org/10.26423/rcpi.v5i3.212>

Madrigal-Borloz, V., & Boly Barry, K. (2019). *La inclusión de personas LGBT en entornos educativos de suma importancia para "no dejar a nadie atrás". Declaración sobre la protección contra la violencia y la discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género*. OHCHR. <https://www.ohchr.org/en/statements/2019/10/inclusion-lgbt-people-education-settings-paramount-importance-leaving-no-one?LangID=E&NewsID=25094>

Manzo Montesdeoca, A., & Siguencia Vivar, D. (2022). El quehacer docente en la educación inclusiva de las orientaciones sexuales de estudiantes adolescentes. *Runae*, (7), 119-132. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/744>

Melians, G. A., & Baute Álvarez, L. M. (2020). La integración de los procesos sustantivos universitarios desde el proceso extensionista: una mirada a la teoría. *Revista Científica Ciencia y Tecnología*, 20(27). <https://doi.org/10.47189/rcct.v20i27.388>

Olgún Carvallo, V. (2021). Estudio sobre Actitudes y Compartimentos que influyen en la Masculinidad desde la Percepción de Estudiantes de la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay). *RELIES: Revista Del Laboratorio Iberoamericano Para El Estudio Sociohistórico De Las Sexualidades*, (5), 120–142. <https://doi.org/10.46661/relies.5521>

Ordoñez Reyes, I., & López Collazo, Z. S. (2022). *Equidad de género en el acceso a la educación superior cubana: reflexiones desde la CUJAE*. Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverría. https://www.researchgate.net/publication/358719569_Equidad_de_genero_en_el_acceso_a_la_educacion_superior_cubana_reflexiones_desde_la_CUJAE

Peña Axt, J. C., Arias Lagos, L. & Sáez Ardura, F. (2022). Masculinidades tradicionales en las universidades chilenas. Manifestaciones y afirmaciones en contextos y espacios académicos. *Géneros*, 11(2), 172-199. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8498461>

Piedra Durán, M., (2022). Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior. *Reflexiones*, 101(2), 1-23. <https://doi.org/10.15517/rr.v101i2.45869>

Ponte, B., Fernández, N., Mulder, K., & Weck, N. (2023). *Brechas de género en las Cadenas Globales de Valor de América Latina y el Caribe: nuevos y viejos desafíos en un contexto de incertidumbre*. CEPAL, Naciones Unidas. http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48789/S2300140_es.pdf?sequence=1&isAllowed=

Ribeiro, M. P., Keeling Alvarez, D. C., & Pérez Lemus, D. C. (2019). Gestión del conocimiento para favorecer los procesos sustantivos en el contexto de las instituciones de educación superior en la República de Angola. *VARONA*, (03). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360671619013>

Rivero, R. (2021). El tema masculinidades en los procesos sustantivos de tres universidades cubanas. *Santiago*, 156, Obtenido de <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5395>

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

Transgender Europe. (2019). *La educación superior inclusiva para personas trans*. (s.e.).

Santana-González, Y. (2022). Responsabilidad en salud ¿Un problema individual o del personal de salud cubano? *Revista Cubana de Medicina*, 61. <http://www.revmedicina.sld.cu/index.php/med/article/view/2639>

UNESCO-IESALC (2020). *Hacia el acceso universal la educación superior: tendencias internacionales*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/11/17/el-iesalc-lanza-el-informehacia-el-acceso-universal-a-la-educacion-superior-tendencias-internacionales/>

Uribe Roncallo, P. (2020). Masculinidades Alternativas: Varones que se Narran al margen del Modelo Hegemónico y Generan Cambios a través de la Educación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 115-129. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200115>

Velazco Fajardo, Y., Lara Espina, I., Hernández Alvarez, R. M., Alonso Triana, L., & Ramos Fundora, H. (2022). La prevención de la violencia de género desde la extensión universitaria en la formación médica matancera. *Masqedós: Revista de Extensión Universitaria*, 7(7), 11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8944072>

CAPÍTULO VI. LA BRECHA Y SUB-BRECHA DESIGUALDAD EDUCATIVA (MÉXICO) PARA INGRESAR A ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Dr. Julio Rodolfo Grimaldo Arriaga
México UPN 094 Centro CD.MX

RESUMEN

La desigualdad en el aprendizaje junto a la falta de oportunidades en los jóvenes que buscan ingresar a las instituciones públicas de educación superior en México, están orientadas a partir de la desigualdad económica familiar aunada al discrepancia en los perfiles de egreso obtenidos por los estudiantes en las instituciones preuniversitarias o bachilleratos, los cuales se han centrado en el “modelo de competencias” promovido por las políticas educativas a través de una serie de reformas educativas de corte neoliberal que han sido impuestas desde los años noventa hasta el 2018. La construcción y participación de instituciones encargadas de elaborar los exámenes de ingreso o admisión delineados a través de las reformas educativas, tales como el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), dan cuenta y promueven una sub-brecha educativa, la cual se desarrolla en este trabajo. Asimismo, las estadísticas revisadas y presentadas en este documento muestran una serie de datos duros en torno a la demanda de jóvenes para poder ingresar a estudiar algunas de las licenciaturas que oferta la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), máxima casa de estudios de nuestro país.

INTRODUCCIÓN

La importancia de la formación dentro los contextos de la educación superior pública en México específicamente a través de la construcción de los rasgos de los diversos los perfiles de ingreso basados en las políticas públicas (Ramírez, 2024) y en especial de las educativas, conllevan a la reflexión en torno a su disparidad que existe con los perfiles de egreso de las instituciones preuniversitaria que son orientados por las diversas reformas educativas a partir de los años noventa, los cuales se centran en un modelo educativo por competencias , cuya filosofía ha llegado a contradecirse con la que definen algunas de las universidades de mayor renombre en el país , principalmente con la de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde se perfila a ingresar estudiantes de esas instituciones preuniversitarias.

Lo anterior está enmarcado primeramente dentro de un contexto de profundas desigualdades económicas en el país, de bajos ingresos económicos en las familias de los estudiantes y las muy pocas posibilidades que tienen los jóvenes en esta etapa formativa al acceso a una posibilidad laboral, donde se les exige experiencia previa, pero no se les da oportunidad de integrarse al aparato productivo.

También se puede observar una excesiva demanda para competir por el acceso a un lugar dentro de la universidad y una escasa oferta de la misma. Un ejemplo ilustra lo anterior: En 2002, solicitaron ingresar a la máxima casa de estudios cerca de 174 000 estudiantes de nivel preuniversitario y solamente fueron aceptados 14 000. Es decir, un 8 % de la población de aspirantes.

Aunado a estos factores anteriores se integra en ese escenario de desigualdad, la aparición de instituciones privadas que se encargaron de diseñar y aplicar los exámenes correspondientes para las diversas facultades o licenciaturas, lo cual deja un amplio campo a la iniciativa privada para sumar lo que podemos entender como un “filtro” que impide el acceso a la oferta educativa dentro de la universidad pública.

Tal es el caso de la construcción del Centro Nacional de Evaluación Educativa (CENEVAL) el cual es un organismo privado, pero que ha encargado desde los años noventa, de diseñar, aplicar y cobrar la aplicación de los exámenes para ingresar a nivel superior en instituciones públicas en el país.

En ese mismo orden de ideas, se percibe una sub-brecha, dentro de la brecha de desigualdad educativa a nivel superior, la que se recupera para este trabajo, y que se relaciona con la desigualdad en los aprendizajes que se adquieren desde las diversas instituciones de nivel preuniversitario o bachillerato, que impactan de manera recursiva y relacional, con los perfiles de egreso de estas instituciones y los de ingreso exigidos por la Universidad Nacional Autónoma de México.

DESARROLLO

Hoy en día nuestros jóvenes viven una situación coyuntural “sui generis” en nuestro país. Dadas las pocas oportunidades que le son otorgadas para acceder a los diversos niveles educativos tanto de educación pre-universitaria, como a la universitaria, y aún más para poderse integrar al aparato productivo en sus diversos centros de trabajo, por la falta de experiencia, edad y preparación para tener desarrolladas un conjunto de habilidades que son demandas por los empleadores.

Dos factores necesarios para el análisis, sin ser los únicos, son la pobreza y la desigual distribución de la riqueza. Con respecto a la primera, el investigador del colegio de Mexico Manuel Gil Antón, investigador nivel III del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Centro de Estudios Sociológicos en el Colegio de México (Milenio, 3/3/2014) asegura que “A los más pobres les damos la peor educación posible, y sentencia: La desigualdad social profundiza la desigualdad escolar, pues cada vez que se pasa de un nivel escolar a otro, quedan menos estudiantes, y son los que tienen mejor nivel económico (Gil Antón, 2014, Cit. en Lera, Ochoa y Martínez, 2017, p. 137).

Por otro lado, el mismo investigador señaló en una conferencia dada en la Ciudad de Pachuca, Hidalgo:

(...) pese a que la Constitución establece que la educación debe ser gratuita, donde menos hay este derecho es en las localidades pobres. No podemos avanzar con tal nivel de desigualdad y pobreza y, sin embargo, la solución en la que coincide el Gobierno y muchos es la evaluación de los maestros (2014).

Desde esa óptica, cualquier adolescente, en estas condiciones, cae en situaciones de incertidumbre, desconfianza a la autoridad y pierde además el propio sentido hacia la vida, dado que: “Una persona joven con poca o nula educación, con escasas oportunidades de acceder a empleos o con sus derechos políticos constantemente obstaculizados enfrentará dificultades para entender la vida social e integrarse en ella” (CONAPRED, 2010, p.8), es decir, se sentirá desde el principio marginada, rechazada o incluso criminalizada sin razón.

Por lo anterior, en nuestro país, cuando se analizan el problema de la poca oferta para ingresar alguna institución de educación superior pública, como la UNAM, IPN, UAM, habrá que considerar de entrada que ya existe la brecha de la pobreza y desigualdad de distribución de la riqueza, aunada a otras más que desde el núcleo familiar de los adolescentes se han venido desarrollado y en permanente evolución, tales como: la desigualdad social en el ingreso familiar o ingreso económico mínimo, lo cual se pronuncia e impacta en el aprendizaje de los estudiantes con miras a participar en los diversos exámenes de admisión para cualesquiera de las instituciones de educación superior. Al respecto un dato importante se visualiza en la investigación que el Dr. Emilio Blanco, da a conocer en 2009:

Al igual que la mayor parte de los países de la región, en México existe una acentuada desigualdad educativa, fenómeno del cual la diferencia de aprendizajes es una de sus manifestaciones más notorias. Uno de los hechos constatados en forma más sólida en la investigación es la relación de esta desigualdad con las diferencias en el nivel socioeconómico de los alumnos. Para la mayor parte de los niños y jóvenes, la educación formal no ofrece iguales oportunidades de aprendizaje.

Desde este ángulo, se presenta para su integración, una sub-brecha para el ingreso a la educación superior en relación a la desigualdad de aprendizajes con los que los adolescentes llegan a partir de los rasgos del perfil de egreso que se va construyendo a lo largo de la educación media superior en México (pre-universitaria) y que obedece a diversas estructuras curriculares que se originan al implementar reformas educativas de manera sistemática en el modelo educativo nacional.

Desde esa dinámica, existen diferencias por ejemplo en el modelo de competencias que se fue estructurando en México a partir de 1992, con la llamada Modernización educativa, y que se consuma con la Reforma educativa estructural del 2013, de corte neoliberal.

El aprendizaje basado en competencias, significa establecer las competencias que se consideren necesarias en el mundo actual y que como es lógico, no pueden ser únicamente determinadas por las universidades sin la consulta y participación de las empresas y profesionales; de esta colaboración ha nacido la propuesta de competencias transversales o genéricas que intentan delimitar las competencias esenciales en las distintas profesiones para las que capacita y prepara la universidad, formando en todos los aspectos y dimensiones que se consideren oportunos, pertinentes y necesarios para la óptima formación de los estudiantes, mediante un diseño curricular basado en competencias (Villa y Poblete, 2010, p. 20).

El mencionado enfoque por competencias impacta en los perfiles de egreso de los estudiantes que se formaron en las diversas instituciones de educación media superior o pre-universitaria, los cuales están orientados por el enfoque de “competencias” avalado por la secretaria de Educación Pública (SEP), lo cual se traduce a su vez, en una discrepancia de perfiles de egreso con los de ingreso y que se concreta en el examen que fue diseñado por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL).

Un ejemplo muy claro está en los estudiantes que aspiran ingresar a la UNAM, y que traen aprendizajes diversos orientados desde el enfoque de competencias, y las características del perfil de ingreso de la UNAM, el cual nunca ha estado orientado por el enfoque de competencias, debido a su figura de autonomía que esta posee.

De hecho, sus instituciones pre-universitarias o bachilleratos UNAM, no forman a los estudiantes mediante el enfoque de competencias.

La escuela Nacional preparatoria (ENP) de la UNAM forma estudiantes en un modelo propedéutico para llegar a las facultades de la UNAM.

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) forma estudiantes con un pensamiento crítico y transformador con la finalidad de reflexionar y analizar las problemáticas diversas, desarrollando: el aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir.

Por otro lado, es muy interesante destacar que la participación del CENEVAL en los exámenes de ingreso a la UNAM y otras diversas universidades del país, tiene un origen muy peculiar, dado que es la institución creada para estos fines de diseño de exámenes de admisión o ingreso para las diversas instituciones de educación superior.

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (también, CENEVAL) es una institución que elabora exámenes y pruebas de conocimientos y habilidades en México. Surgió en la primera década del siglo XXI, a partir de las políticas educativas

planteadas en el marco de las reformas de modernización del Sistema Educativo Nacional, originadas a finales de la década de 1970 y evidentes en la década de 1990 en México. Resultó del acuerdo gestado entre los rectores y directores de más de cien universidades e instituciones de educación superior –tanto públicas como particulares- que integran la ANUIES y la FIMPES (...) con miras a constituir un sistema de evaluación y acreditación de programas de educación superior (2023:, 20:47 pm)

Cabe mencionar que esta institución es de carácter civil y además entra en vigor en 1992 y tiene como actividad inicial, el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, así como el análisis y difusión de resultados. Algunos exámenes son: los Exámenes Nacionales de Ingreso (EXANI), DOMINA-BACH Básico y los Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura (EGEL).

Muy interesante es conocer que esta institución fue creada a partir de las reformas educativas de corte neoliberal en nuestro país, a partir de 1992 con la llamada Modernización educativa y que concluye con la reforma educativa de 2013, del presidente Enrique Peña Nieto, la cual, más que educativa fue de corte laboral, como parte de sus reformas estructurales, que fueron formuladas para dejar en manos de empresas extranjeras, entre otros los recursos energéticos y eléctricos de nuestro país.

Es precisamente que la condición actual en los jóvenes se está dando a partir de políticas de discriminación y exclusión social que deviene del modelo económico neoliberal impuesto desde el Banco Mundial y orientadas por las directrices generadas por del nuevo orden mundial, donde la privatización del sector educativo y la desigualdad en el acceso a las instituciones de educación superior para los jóvenes representa un control de los países más ricos sobre los países que están en vía de desarrollo, dado que invertir en los jóvenes significan el recurso más valioso para que un país progrese.

Un dato publicado por una fuente confiable habla por sí solo, sobre la brecha educativa, en torno a la oferta y la demanda en el acceso de los jóvenes al intentar ingresar a la Universidad Nacional Autónoma de México en este 2022.

De los 177,780 aspirantes solamente 14,519 obtuvieron un lugar dentro de las carreras de la UNAM. Es decir, solamente el 8 % tuvieron acceso, con promedios de calificación muy bajos, y en algunos casos de mayor demanda como lo es la de Médico cirujano, ofrecen datos extremos entre la oferta y la demanda. (Ver figuras 1, 2, 3 y 4)

| Factor | Área de estudio | | | | Total | Porcentaje representativo |
|----------------------------|-----------------|--------|--------|--------|---------|---------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| Aspirantes (A) | 35,756 | 78,300 | 44,315 | 19,409 | 177,780 | 100% |
| Presentaron examen (P) | 30,736 | 68,107 | 38,849 | 16,543 | 154,235 | 87% |
| Seleccionados (S) | 3,344 | 3,276 | 5,917 | 1,982 | 14,519 | 8% |
| No Seleccionados (NS) | 27,392 | 64,831 | 32,932 | 14,561 | 139,716 | 79% |
| No presentaron examen (NP) | 5,020 | 10,193 | 5,466 | 2,866 | 23,545 | 13% |

2021-Único

Figura 1. Concurso de selección 2022.

Fuente: Blog UNAM. Estadística de concurso de selección

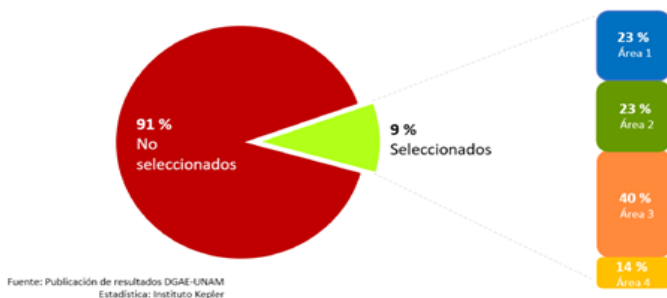


Figura 2. Concurso de selección 2022.

Fuente: Blog UNAM. Estadística de concurso de selección

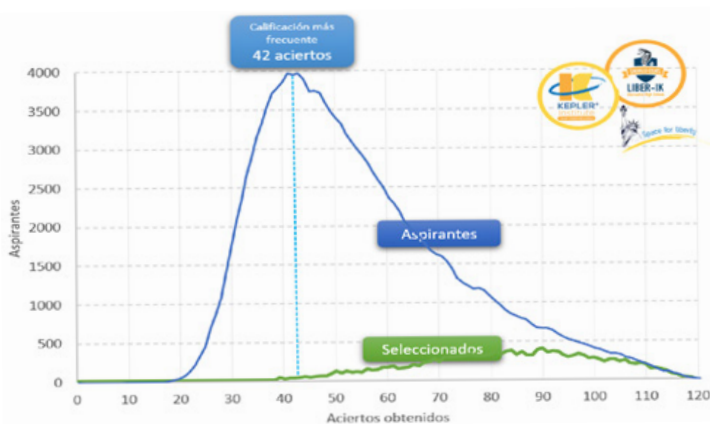


Figura 3. Concurso de selección 2022.

Fuente: Blog UNAM. Estadística de concurso de selección

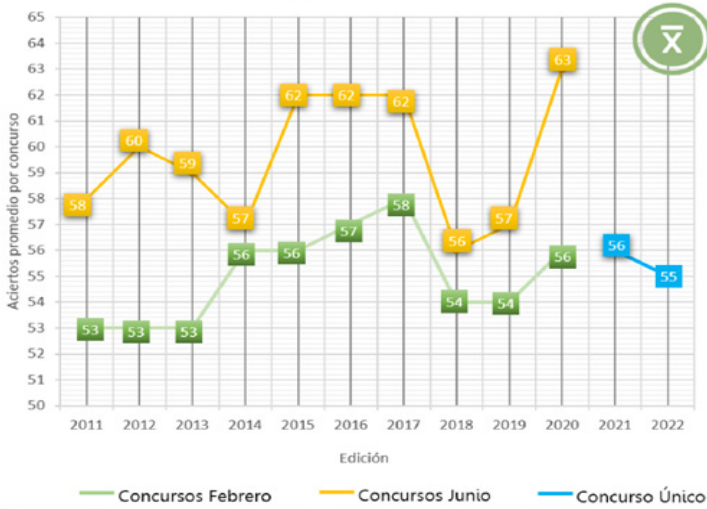


Figura 4. Concurso de selección 2022.

Fuente: Blog UNAM. Estadística de concurso de selección.

| Aciertos | Frecuencia | Aciertos | Frecuencia | Aciertos | Frecuencia | Aciertos | Frecuencia | Aciertos | Frecuencia | Aciertos | Frecuencia |
|-----------------------------------------------------------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|------------|
| 1 | 0 | 21 | 2 | 41 | 271 | 61 | 225 | 81 | 98 | 101 | 49 |
| 2 | 0 | 22 | 6 | 42 | 312 | 62 | 212 | 82 | 103 | 102 | 48 |
| 3 | 0 | 23 | 9 | 43 | 296 | 63 | 215 | 83 | 91 | 103 | 61 |
| 4 | 0 | 24 | 21 | 44 | 328 | 64 | 202 | 84 | 100 | 104 | 58 |
| 5 | 0 | 25 | 13 | 45 | 283 | 65 | 225 | 85 | 88 | 105 | 51 |
| 6 | 0 | 26 | 20 | 46 | 337 | 66 | 201 | 86 | 96 | 106 | 54 |
| 7 | 0 | 27 | 62 | 47 | 329 | 67 | 169 | 87 | 76 | 107 | 43 |
| 8 | 0 | 28 | 50 | 48 | 340 | 68 | 181 | 88 | 75 | 108 | 65 |
| 9 | 0 | 29 | 97 | 49 | 312 | 69 | 168 | 89 | 82 | 109 | 49 |
| 10 | 0 | 30 | 85 | 50 | 302 | 70 | 167 | 90 | 85 | 110 | 43 |
| 11 | 0 | 31 | 125 | 51 | 302 | 71 | 170 | 91 | 96 | 111 | 43 |
| 12 | 0 | 32 | 143 | 52 | 314 | 72 | 150 | 92 | 61 | 112 | 23 |
| 13 | 0 | 33 | 183 | 53 | 275 | 73 | 152 | 93 | 75 | 113 | 30 |
| 14 | 0 | 34 | 185 | 54 | 297 | 74 | 153 | 94 | 62 | 114 | 18 |
| 15 | 0 | 35 | 206 | 55 | 276 | 75 | 137 | 95 | 61 | 115 | 21 |
| 16 | 1 | 36 | 226 | 56 | 266 | 76 | 130 | 96 | 73 | 116 | 17 |
| 17 | 0 | 37 | 253 | 57 | 265 | 77 | 124 | 97 | 68 | 117 | 12 |
| 18 | 0 | 38 | 271 | 58 | 262 | 78 | 116 | 98 | 51 | 118 | 4 |
| 19 | 4 | 39 | 264 | 59 | 242 | 79 | 129 | 99 | 51 | 119 | 4 |
| 20 | 0 | 40 | 291 | 60 | 223 | 80 | 120 | 100 | 56 | 120 | 0 |
| Cita (seleccionados sin calificación publicada en gaceta) | | | | | | | | | | | 5 |

Figura 5. Concurso de selección 2022.

Fuente, Blog UNAM. Estadística de concurso de selección

CONCLUSIONES

Podemos decir, que la brecha educativa en la educación la superior en nuestro país, tiene una sub-brecha que se ubica en el marco de desigualdad de aprendizajes de los estudiantes preuniversitarios que egresan de distintas instituciones, y las cuales se han sido orientado desde la etapa neoliberal de los 80s mediante el enfoque de competencias , el cual es implementado a partir de los 90s, mediante una serie de reformas educativas, desde el nivel de preescolar hasta nivel de educación media superior (preuniversitario) y que permea los diversos planes de estudio y sus respectivos perfiles de egreso en dichas instituciones.

Siendo un dato muy relevante la desigualdad de oportunidades para ingresar a la UNAM, la máxima casa de estudios del país, en tanto sus perfiles ingreso, no coinciden con los de egreso de dichas instituciones, Estando además mediando el diseño de los exámenes de admisión una institución creada por gobiernos neoliberales desde los 80s, hasta parte de la segunda década del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, E. (2009). *La desigualdad de oportunidades educativas en México*. <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2020/03/09-Blanco-2019.pdf>
- Cadena, F. (2014). *La desigualdad social, el problema de la educación*. Milenio. <https://www.milenio.com/estados/la-desigualdad-social-el-problema-de-la-educacion>
- CENEVAL. (2023). *Sobre el Ceneval*. https://ceneval.edu.mx/sobre_el_ceneval-perfil_institucional/
- CONAPRED. (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2010: Resultados sobre las y los jóvenes*. https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=documento&id=222&id_opcion=147&op=147
- Ramírez, A. (2024). El emprendimiento migrante venezolano en México. *Región Científica*, 3(1), 2024201. <https://doi.org/10.58763/rc2024201>
- Rosas G. (2022). *Estadísticas del Concurso de Selección UNAM Licenciatura 2022 (sistema escolarizado)*. <https://institutokepler.com.mx/estadisticas-del-concurso-de-seleccion-unam-licenciatura-2022-sistema-escolarizado/>
- Villa Sánchez, A. y Poblete Ruiz, M. (2011). Evaluación De Competencias Genéricas: Principios, Oportunidades Y Limitaciones. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 63(1), 147–170. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28910>

REFLEXIONES FINALES

Tal como planteábamos en la presentación, el esfuerzo de este trabajo colectivo estuvo centrado en trabajar las subdimensiones de las brechas de exclusión educativa como una manera de poder encarar la definición de indicadores que nos permitan trabajar en la próxima etapa del Proyecto de Investigación del que este libro forma parte.

En ese sentido, aparece la exclusión educativa vinculada con la exclusión social en general, y a partir de este reconocimiento, se proponen conceptualizaciones y cursos de acción para trabajos sucesivos. Por ejemplo, podemos señalar que la desigualdad de oportunidades respecto del ingreso originadas en las reformas neoliberales de los años '80 tiene un impacto directo sobre el ingreso a la educación superior.

En el mismo sentido, los trabajos incluidos en el libro resaltan la influencia de la situación socioeconómica en la trayectoria de los y las jóvenes, principalmente el desempleo y el trabajo informal. También, se resalta el impacto de las condiciones del hábitat, sobre todo en lo referido al hacinamiento habitacional, problemas de conectividad y transporte, que ameritan una mirada y acciones particulares por parte de las universidades en particular y del Estado en general.

Paralelamente, aparece la importancia del trabajo y de la formación docente respecto de las brechas de exclusión, en la comprensión de que el ideal de educación de calidad para todos y todas debe incluir necesariamente la participación de docentes formados específicamente para favorecer el acceso y la permanencia de los alumnos en la educación superior.

Este es un desafío arduo, ya que se debe atender a la diversidad del alumnado y a las diferentes demandas que esa diversidad plantea, como así también la transversalidad y coordinación de las diferentes agencias estatales y organizaciones de la sociedad civil involucradas.

Finalmente, es importante remarcar la visión de la inclusión educativa como una cuestión de derechos humanos que debe ser garantizada, con la participación activa de los y las estudiantes, incluyendo a las diversidades.

Es fundamental profundizar esta participación, es más, debe ser una premisa de las universidades, de los docentes e investigadores fomentarla, para darle un abordaje desde el territorio que contribuya a cerrar las brechas de exclusión educativa desde la intervención profesional.

El presente libro fue elaborado en el marco del proyecto de investigación internacional *Inclusión Educativa Universitaria. Construcción de estrategia científico—académica para las instituciones que forman parte de la Red Internacional REDUPIES en el periodo 2023-2025*, de la Universidad Estatal Península de Santa Elena de Ecuador, Además es el tercer volumen de la obra completa *Repensar la inclusión educativa universitaria*. En este volumen se define a la inclusión educativa universitaria como la capacidad de las instituciones educativas de garantizar el pleno ejercicio de los derechos sociales, económicos y culturales de estudiantes, docentes y trabajadores, dando respuesta a las brechas de ingreso y calidad de la educación que se ofrece.

ISBN: 978-959-207-762-1



9 789592 077621



Ediciones UO