

Universidad y Colectivos Vulnerables: hacia una cultura de la equidad



Coordinadores:
Aleix Barrera-Corominas
Diego Castro Ceacero
Gloria Amparo Granda Berrío



Erasmus+

This project is funded by the European Union.



OBSERVATORIO REGIONAL PARA LA CALIDAD
DE LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Universidad y Colectivos Vulnerables: hacia una cultura de la equidad

Coordinadores:

Aleix Barrera-Corominas

Diego Castro Ceacero

Gloria Amparo Granda Berrío



Primera edición: Agosto de 2019

ISBN: 978-958-52318-0-1

Diseño y diagramación
PenClips Marca & Publicidad S.A.S.

Impresión:
Panamericana Formas e Impresos S.A.

Impreso en Colombia

Las aportaciones aquí presentadas fueron dictaminadas con arbitraje doble ciego por especialistas en el tema: Ligia Franco (FHJ, Austria), María Alejandra Martínez (UCB, Bolivia), Jorge Eduardo Fuentes (UMRPSFX, Bolivia), Ana María de Albuquerque (UnB, Brasil), Marcia Lopes (UNESP, Brasil), Jennifer Peralta (UTA, Chile), Sebastián Donoso (UTalca, Chile), Lina María Grisales (UdA, Colombia), Consuelo Arce (UT, Colombia), Janeth González (UT, Colombia), Ana Rosa Ruiz (TEC, Costa Rica), Flor Isabel Jiménez (UCR, Costa Rica), Juana María Brito (UCF, Cuba), Boris Rafael Tristá (UH, Cuba), Andrés Felipe Valderrama (AAU, Dinamarca), Carla Valeria Ricaurte (ESPOL, Ecuador), Ana María Garzón (UNEMI, Ecuador), Claudia María Melgar (UES, El Salvador), Ana Detilia Mejía (UJMD, El Salvador), Diego Castro (UAB, España), Joaquín Gairín (UAB, España), Walda Barrios (FLACSO, Guatemala), Marcela del Rocío Pereira (URL, Guatemala), Cristina Casaschi (UNIBG, Italia), Guadalupe Palmeros (UJAT, México), Adoración Barrales (UV, México), Juan Diego Solis (UNAN-León, Nicaragua), Norma Cándida Corea (UNAN-Managua, Nicaragua), Juan Bosco Bernal (UDELAS, Panamá), Nicolasa Terreros (UDELAS, Panamá), Marisa del Carmen Montesano (UIP, Panamá), Luciano Román (UCP, Paraguay), Carlos Filippi (UNA, Paraguay), Miguel Jerónimo (IPL, Portugal), María Inés Vázquez (IUAC, Uruguay), Andrea Tejera (U. ORT Uruguay, Uruguay), Amalio Rafael Sarco (UCV, Venezuela) y Nuby Lisbeth Molina (ULA, Venezuela)



Página web del Proyecto:

<https://observatorio-oracle.org/>

Apoyo financiero:

El proyecto ORACLE - Observatorio Regional de Calidad de la Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica, coordinado por el Equipo de Desarrollo Organizacional de la Universitat Autònoma de Barcelona, ha sido financiado por la Unión Europea a través de la convocatoria Capacity Building del programa Erasmus Plus con referencia de concesión: 574080-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP



La presente publicación refleja únicamente la opinión de sus autores, no pudiendo hacerse responsable a la Comisión Europea del uso que pueda hacerse de la información en ella contenida.

Instituciones asociadas al proyecto:



ÍNDICE

	Pag.		Pag.
Introducción	9	La equidad en las instituciones en la educación superior en Ecuador.	67
<i>Aleix Barrera-Corominas</i>		<i>Ana Garzón Castrillón y Mayra d'Armas Regnault</i>	
Observatorio regional para la calidad de la equidad en la educación superior.	13	Perspectiva comparada de la equidad en las instituciones de educación superior en Brasil.	71
<i>Diego Castro Ceacero y Nicolasa Terreros</i>		<i>Ana María de Albuquerque Moreira</i>	
APARTADO A: Apuntes para una universidad más equitativa	18	APARTADO C: Metodologías y recursos para atender la equidad en la Universidad Contemporánea	77
Retos, dificultades y desafíos en la construcción de universidades más equitativas.	19	Presentación.	78
<i>Walda Barrios-Klee</i>		<i>Claudia María Melgar de Zambrana</i>	
La universidad habitada.	31	Hacia la cultura de la cultura de la equidad: aproximación teórica.	79
<i>Lina María Grisales, Marta Inés Tirado Gallego y Elizabeth Ortega.</i>		<i>Marcia Lopes Reis y Sebastián Donoso</i>	
APARTADO B: Perspectiva Comparada de la Equidad en las instituciones de educación Superior.	40	El Manual MEDYMEQU.	83
Presentación.	41	<i>Guadalupe Palmeros y Avila</i>	
<i>Aleix Barrera-Corominas</i>		Programas y servicios para la equidad en instituciones de educación superior.	87
Equidad con calidad en la Universidad de Costa Rica: Generalidades.	43	<i>Nuby Lisbeth Molina Yuncosa y Azael Eduardo Contreras Chacón</i>	
<i>Flor Jiménez Segura y Ana Estrella Meza Rodríguez</i>		Experiencias de equidad ORACLE.	91
Perspectiva comparada de la equidad en las instituciones de educación superior en Bolivia.	47	<i>Luciano Roman Medina</i>	
<i>Jorge Eduardo Fuentes Ávila y Silvia Marín Guzmán.</i>		Estadios de desarrollo de la equidad en la educación superior.	95
Perspectiva comparada de la equidad en las instituciones de educación superior en Chile	59	<i>María Inés Vázquez Clavera y Joaquín Gairín Sallán</i>	
<i>Jennifer Peralta Montecinos</i>		APARTADO D: Una mirada poliédrica de la equidad en las instituciones de educación superior	102
Perspectiva comparada de la equidad en las instituciones de educación superior. Caso Universidad Nacional de Asunción - Paraguay.	63	La gestión integrada de capital humano en pos de la equidad en la educación superior desde la perspectiva de la comunicación educativa.	103
<i>Carlos Filippi Sanabria y María Gloria Paredes</i>		<i>Ideleichy Lombillo Rivero, Diana María Orozco-Soto, Catileidy Ávila Rodríguez, Reinaldo Guerrero Mantilla, Dánel Cordovés Torres Gómez de Cádiz y Julia Damaris Castillo Calderín</i>	

La equidad como promotora de la calidad en la universidad. <i>Lilia Esther Guerrero Rodríguez, Adoración Barrales Villegas, Regina Dajer Torres y Mayté Pérez Vences</i>	107	Vulnerabilidad, lenguajes y educación universitaria: CLEO un dispositivo institucional para contrarrestar la vulnerabilidad social estudiantil. <i>Colombia Hernández Enríquez, Luanda Rejane Soares Sito y Leidy Yaneth Vásquez Ramírez</i>	167
Inclusión educativa en la educación superior cubana. <i>Boris Tristá Pérez y Yeny Delgado Brito</i>	113	Estrategia de mejora de la equidad en los estudiantes de educación superior de ciclo corto, una experiencia que sigue el observatorio institucional de la calidad y la equidad de la Universidad “Carlos Rafael Rodríguez” de Cienfuegos. <i>Juana María Brito Delgado y Jesús Díaz Rumbaut</i>	171
Equidad y diversidad en las universidades de Aalborg y Amsterdam. <i>Andrés Felipe Valderrama Pineda</i>	117	Experiencias de equidad en el acceso a la educación superior mediante la concesión de becas y bonificaciones en la Universidad Católica de Carapeguá, Paraguay. <i>Luciano Román Medina y Víctor González Caballero.</i>	177
La Universidad como una estructura de decisiones institucionales de políticas de acción afirmativa: más allá del choque entre la igualdad de oportunidades y el mérito. <i>Márcia Lopes Reis y Isabela da Silva Coltro</i>	123	Campus capacitas UCM política, cultura y prácticas inclusivas. <i>Sulay Rocio Echeverry Mejía</i>	179
Innovación en las prácticas de gestión hacia las prácticas interculturales para la inclusión de colectivos vulnerables. <i>Miguel Jerónimo, Márcia Lopes Reis y Rita Cadima</i>	127	APARTADO E: La atención a las capacidades diferentes desde las instituciones de Educación Superior	183
Las políticas de extensión universitaria en atención a los colectivos vulnerables. <i>Nicolasa Terreros Barrios</i>	131	Diseño de ítems accesibles para personas sordas y ciegas en pruebas estandarizadas. <i>Mónica Arias Monge y Laura Solano Alvarado.</i>	185
Estrategias metodológicas para la construcción de políticas de equidad e igualdad en el instituto tecnológico de Costa Rica. <i>Katherine Palma Picado, Ericka Masis Garita, Ana Rosa Ruiz Fernández, Francisco Mojica Mendieta, Donald Granados Gómez</i>	137	Consejería académica entre pares: el intento de mejorar la situación educativa de personas con discapacidad. <i>Martin J. Göessl</i>	189
La vía italiana hacia la equidad en el acceso a la formación universitaria. <i>Cristina Casaschi</i>	143	Curso preparatorio para estudiantes con trastorno del espectro autista (CPIED-TEA): un primer paso hacia la equidad con calidad. <i>Yirasol Hernández Torres, Jon Rosales Vielma, Alba Ruiz Cárdenas y Azael Eduardo Contreras Chacón</i>	193
Acciones y estrategias para la población vulnerable en el marco de la educación inclusiva en la Universidad del Tolima. <i>Robinson Ruiz Lozano</i>	149	Equidad en estudiantes con discapacidad visual en educación superior: caso de una universidad pública en el sureste mexicano <i>Silvia Patricia Aquino Zúñiga, Verónica García Martínez y Guadalupe Palmeros y Ávila,</i>	197
Análisis de las políticas de inclusión social en Colombia y su desarrollo a través del observatorio de equidad en las IES. <i>Janeth González Rubio y Consuelo Arce González</i>	155	La inclusión de la población con discapacidad en el ámbito universitario: acciones afirmativas y construcción de políticas institucionales para promover la equidad en el Instituto Tecnológico de Costa Rica. <i>Katherine Palma Picado y Camila Delgado</i>	201
La equidad y la calidad en los servicios educativos. <i>Mayté Pérez Vences, Adoración Barrales Villegas, Noelia Pacheco Arenas y Marilú Villalobos López</i>	163		

Experiencia de la unidad de apoyo a estudiantes con discapacidad y sus profesores Centro de Atención a la Diversidad. <i>Doris Hernández, Vielka Escobar González y Graciela Montenegro de Garrido</i>	213	<i>Claudia Cabrera Borges, Sofía Gómez Oroná, Mariela Questa-Torterolo, Dora Sajevious Scher y Andrea Tejera Techera</i>	
Reflexiones en torno a la inclusión social de egresados universitarios con discapacidad (caso: UJAT). <i>Sara Margarita Alfaro García, Guadalupe Palmeros y Ávila, Irma Alejandra Coeto Calcáneo y Mario Rubén Ruíz Cornelio</i>	217	Experiencias del uso del proyecto de investigación como estrategia didáctica en el aula para fortalecer capacidades científicas de estudiantes como personas globales. <i>Alejandrina De Boutaud, Anayansi González Muñoz y María D'Boutaud Montero</i>	257
Con-Tacto estrategia de educación superior inclusiva para estudiantes con discapacidad visual por ceguera y baja visión en la Universidad de Antioquia-Colombia. <i>Leandro Ceballos Henao</i>	221	El aprendizaje de servicio como técnica pedagógica universitaria aplicada a los colectivos vulnerables. <i>Aurora M. Altamar Jiménez y Ferneliz Díaz</i>	263
Inserción socio - laboral de profesionales con capacidades especiales, un reto en el seguimiento a egresados. <i>Diana María Orozco-Soto, Lilliana Troncoso-Piedrahíta, Reinaldo Guerrero-Mantilla e Ideleichy Lombillo-Rivero</i>	225	Servicio aprendizaje: integración de la extensión y docencia universitaria. <i>Gladys Ester Moran Jimenez</i>	269
El impacto en el rendimiento académico de estudiantes con discapacidad como resultado de la intervención en las consejerías académicas en la ESPOL. <i>Emilia Rivadeneira Loor y María Rodríguez Aroca</i>	229	La articulación de las prácticas universitarias en atención a los colectivos vulnerables. <i>Jacilyn Montañez González</i>	273
Examen de admisión en lengua de señas colombiana para educación superior. <i>Liliana María Rendón González, Luisa Fernanda Naranjo Orozco, Anderson Valle Rúa y Geraldín Giraldo García</i>	235	“Café un punto de encuentro” estrategia didáctica que promueve educación no formal para la prevención de la violencia hacia la mujer. <i>Karina García Riveros, Antonio Torres Vázquez y Alejandra Martínez Barrientos</i>	279
Sordos en la U: experiencia de inclusión de un estudiante sordo en un curso de la licenciatura en educación especial. <i>Liliana María Rendón González, Elizabeth Ortega Roldán, Anderson Valle Rúa, Geraldín Giraldo García y Santiago Parra Gil</i>	239	APARTADO G: La diversidad de género y origen étnico en la Universidad	285
APARTADO F: Estrategias formativas para la atención a la diversidad en Educación Superior	244	Innovación curricular universitaria desde la transversalidad de la gestión pública de Venezuela. <i>Marling Coromoto Rojas Rivas y Elviz Daniel Núñez Barrios</i>	287
Avances y desafíos del Sistema Nacional Integrado de Cuidados de Uruguay: reflexiones preliminares. <i>María Inés Vázquez Clavera, Macarena Anzuela y Eliana Díaz</i>	245	Hacia una política de género en el Instituto Tecnológico de Costa Rica: desafíos para la equidad e igualdad. <i>Katherine Palma Picado, Donald Granados, Francisco Mojica, Ericka Masis, Ana Rosa Ruiz Fernández</i>	291
Políticas y prácticas de inclusión digital para el aprendizaje profundo en clave de equidad. Análisis de casos en la formación docente de Uruguay y Chile.	253	Experiencias de estudiantes indígenas en su proceso de integración a la educación superior. <i>Belem Castillo Castro, María de Lourdes Luna Alfaro, Rossana Aranda Roche, Elizabeth Sanlúcar Estrada, Johana del Carmen Fuentes Frías y Claudia Alejandra Castillo Burelo</i>	297
		La internacionalización de la educación superior y los estudiantes afro e indígenas: iniciativas desde la permanencia, la	301

interculturalidad y el plurilingüismo. <i>Jaime Alonso Usma Wilches, Janeth Maria Ortiz Medina, Claudia Patricia Gutierrez, Maure Carolina Aguirre Ortega, Rafael Negid Pastrana Ballesteros y Darlyn Solanlle Cuchillo Jacanamijoy</i>		Equidad y democratización en la educación superior: la presencia de colectivos vulnerables en la Universidad de Brasilia. <i>Ana Maria de Albuquerque Moreira, Catarina de Almeida Santos, Danielle Xabregas Pamplona Nogueira y Silene Paulino Lozzi</i>	353
La experiencia de los programas académicos en las comarcas indígenas: el caso de Chichica, comarca Ngäbe Buglé. <i>Enrique Rascón Palacio y Sugely Y. Serrano G.</i>	305	Estudio comunitario sobre la pérdida de la lengua totonaca en la comunidad de Flomeno Mata desde la perspectiva de los docentes y padres de familia de la Escuela Primaria Bilingüe Cuauhtémoc de Papantla, Veracruz, México. <i>Domingo Márquez Hernández, Alejandro Vera Pedroza y Esperanza Aeoyama Argumedo</i>	357
Percepción y conocimiento sobre la violencia de género que tienen los estudiantes de la sede de UDELAS. <i>Neila Castillo, Danyabel Caballero y Arturo Rivera</i>	317	“Conociendo la discapacidad”: una experiencia formativa en los planes de estudios de la universidad. <i>Jon Rosales Vielma y Azael E. Contreras Ch.</i>	361
Identificando y apoyando las aspiraciones, intereses y brillantez de la mujer joven en universidades indias. <i>Rupert Beinhauer y Ligia Franco Pasqualin</i>	325	Proyecto para la prevención e intervención en situaciones de riesgo que afectan a los/as estudiantes en su desarrollo y aprendizaje. <i>Ivonne Dutary e Irma Barría</i>	365
APARTADO H: Estudios y análisis sobre equidad en Instituciones de Educación Superior	328	Situación afrodiaspórica de la educación superior: ¿reconocimiento o invisibilidad persistente? <i>Ángel Serna Ledesma</i>	371
Los profesores de la Facultad de Psicología y su percepción sobre la equidad. <i>Regina Dajer Torres, Lilia Esther Guerrero Rodríguez, Adoración Barrales Villegas e Isnarda Cruz Casanova</i>	329	Narrativas biográficas sobre situaciones de violencia: colectivos docentes en reconstrucción. <i>Ana Magdalena Solís Calvo, Juan Manuel Sánchez, Georgina Martínez Montes de Oca</i>	375
Acceso, permanencia y egreso en cursos de posgrados en el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay: el factor residencia. <i>Claudia Cabrera Borges, Mariela Questa-Tortero y Andrea Tejera Techera</i>	333	Bolivia el largo trayecto por una educación superior inclusiva: el caso de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”. <i>José Luis Aguirre Alvis</i>	381
Ecología del reconocimiento para grupos minoritarios en educación superior. <i>Jorge Ivan Correa Alzate</i>	337	Evaluación de resultados del programa Fondo EPM en la Universidad de Antioquia 2010-2014. <i>Mauricio Sánchez Puerta y Diana Cristina Escobar González</i>	387
Aproximaciones sobre el tema de la compleja relación entre alumnos e instituciones: visión multifacetada de los procesos de evasión y permanencia. <i>Beatriz Salemme Corrêa Cortela, Márcia Lopes Reis y Tarso Bortolucci Ferrari</i>	341	El enfoque de derechos en la construcción de espacios más equitativos. <i>Ana Estrella Meza Rodríguez</i>	399
Estudiantes con talentos académicos, un colectivo vulnerable. <i>Génesis Martínez, María Martha González y Michael Cameron</i>	345	Relación entre deserción y características sociales y académicas en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia. <i>Óscar Rivera Baena, Astrid Giraldo Marín, Carmen Patiño Rodríguez, Olga Úsuga Manco, Marisol Valencia Cárdenas y Freddy Hernández Barajas.</i>	403
Análisis de la equidad en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua – Managua (UNAN Managua) 2017-2018. <i>Norma Cándida Corea Tórrez, Elena Bolaños Prado y Nohemy Scarleth Aguilar</i>	349		

INTRODUCCIÓN:

UNIVERSIDAD Y COLECTIVOS VULNERABLES

El presente texto recoge las aportaciones realizadas en el contexto del II Congreso Internacional Universidad y Colectivos Vulnerables “Hacia una cultura de equidad”, celebrado en Medellín (Colombia) los días 5 y 6 de septiembre de 2019, y que dá continuidad a la primera edición del mismo, celebrado en Veracruz (México), los días 29 y 30 de octubre de 2014. El actual Congreso ha sido patrocinado y organizado en el marco del proyecto ORACLE - Observatorio Regional de Calidad de la Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica, financiado por el programa Erasmus Plus a través de la convocatoria Capacity Building (Ref. 574080-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP).

Cabe recordar que el I Congreso Internacional Universidad y Colectivos Vulnerables se celebró como finalización del proyecto ACCEDES. Las actas de dicho evento están disponibles en el volumen “Gairín, J.; Palmeros, G. y Barrales, A. (2014). Universidad y Colectivos Vulnerables. México: Ediciones el Lirio”, accesible a través de la siguiente URL: <https://ddd.uab.cat/record/126093>

Los objetivos del primer congreso se centraron en entender el concepto de vulnerabilidad en el contexto de la educación superior, caracterizando los colectivos que formarían parte de este grupo y analizando propuestas concretas de actuación para dar respuesta a sus necesidades desde el ámbito institucional. El desarrollo del congreso respondía de esta forma a las consecuciones realizadas desde el proyecto ACCEDES, que se pueden resumir en (Gairín, Castro, Rodríguez-Gómez y Barrera-Corominas, 2015¹):

- Conceptualizar el término “vulnerabilidad” en el contexto de la educación superior, concretando que este hace referencia a los colectivos con menor representación, y al mismo tiempo incluyendo factores de índole contextual, coyuntural y reversibilidad que pueden afectarles, lo cual hace que la vulnerabilidad pueda variar en función del momento y las variables contextuales presentes.
- Desarrollo de un instrumento de diagnóstico para la identificación de colectivos vulnerables en la universidad.
- Identificación de buenas prácticas en instituciones con experiencia en la atención a determinados grupos vulnerables.
- Concreción de estrategias de intervención para atender a las necesidades de los colectivos vulnerables que quieren acceder a la Universidad.
- Acciones de sensibilización, a partir del desarrollo de actividades concretas en las universidades, así como con la articulación de publicaciones de acceso abierto.
- Establecimiento de una red de universidades interesadas en impulsar acciones que permitan mejorar la representatividad de los colectivos vulnerable en la universidad, consiguiendo que la presencia de estos en las instituciones de educación superior sea proporcional a su presencia en el contexto social en el que estas se ubican.

Es precisamente el último elemento descrito, y 3_Cuerpo de texto parrelementos, lo que ha permitido y motivado el desarrollo del proyecto

¹ Gairín, J.; Castro, D.; Rodríguez-Gómez, D. y Barrera-Corominas, A. (2015). Acceso, permanencia y éxito académico de colectivos vulnerables en la Educación Superior. Barcelona: EDO-SERVEIS

ORACLE, sobre el que se proyecta este Congreso. En este sentido, el desarrollo del proyecto ha pretendido crear las condiciones organizativas idóneas para incorporar en las universidades adheridas a la red estructuras que permitan atender a la diversidad y la vulnerabilidad desde la perspectiva de la equidad. Asimismo, el desarrollo de estas estructuras institucionales, a las que se ha dotado de misión, visión y la dinámica relacional necesaria para que se pongan en funcionamiento, ha ido acompañada del establecimiento de un observatorio a nivel regional entre cuyas funciones está la de diagnosticar la situación de los diferentes colectivos en el contexto de la educación superior. Para ello se han generado modelos que permiten evaluar la calidad universitaria vinculándola a la equidad en el acceso, desarrollo y éxito de todos los colectivos vinculados a la universidad (estudiantes, profesorado y personal de gestión y servicio); también se han diseñado las estrategias necesarias para institucionalizar y difundir los resultados de los análisis que se realicen, así como para favorecer el desarrollo organizacional que permita la modernización de las universidades de la región para conseguir mayores cotas de equidad.

Posiblemente sea esa mirada global de la equidad en los contextos universitarios uno de los mayores logros del Observatorio. Como se explica un poco más adelante, la filosofía que promueven el proyecto ORACLE imprime un marchamo más global, complejo, plural y poliédrico al tratamiento de la equidad en la educación terciaria. Desde este se promueve unas universidades dónde la equidad no se concrete en unas actuaciones aisladas, unos programas exclusivos para determinados colectivos o unos servicios muy focalizados a personas o grupos que previamente se han etiquetado como 'vulnerables'; se apuesta por promover, crear y desarrollar una cultura universitaria de equidad; una cultura que permee en todos los estamentos implicados (profesorado, alumnado y personal de gestión y servicio) y que también abrace a todas y cada una de las funciones institucionales que se desarrollan en las universidades (docencia, investigación, gestión, transferencia y extensión). En definitiva, se pretende que la equidad en educación

superior se entienda de tal forma que las universidades integren en todos sus elementos, componentes, dinámicas, manifestaciones y acciones los principios de la equidad para todas las personas que a diario se dan cita en los campus universitarios.

En tal dirección, y considerando los resultados conseguidos en el trienio 2017/2019 por el proyecto ORACLE, esta segunda edición del Congreso Internacional ha pretendido profundizar en el análisis de la equidad existente en las instituciones de educación superior desde la perspectiva educativa, de investigación y administrativa, promoviendo de esta forma una cultura de equidad en la educación superior. Por ello, entre los objetivos del evento se concretaron en: (1) Compartir experiencias exitosas para la promoción de la equidad en educación superior; (2) Discutir estrategias, acciones, programas y políticas que favorezcan la calidad de la equidad en las instituciones de educación superior; (3) Difundir y contrastar los resultados y productos del proyecto ORACLE; y (4) Identificar posibilidades de colaboración y de generación de sinergias entre instituciones de educación superior.

Consideramos que estos objetivos deben coadyuvar a fomentar una transición en la cultura organizacional de las universidades al tener que transitar de una cultura dónde se proponían acciones específicas para personas diferentes mediante servicios especiales a otro patrón cultural dónde la equidad se adhiere a su ADN institucional reflejándose en sus valores, sus pautas de acción, sus documentos institucionales, sus dinámicas sociorelacionales, etc. de forma universal.

El documento se estructura a través de siete apartados. El primero de ellos incorpora las conferencias de expertas de reconocido prestigio que analizan, por un lado, los retos, dificultades y desafíos que comporta la construcción de universidades más equitativas en el ámbito latinoamericano y, del otro, reflexiones y ejemplos concretos de actuaciones que pueden llevarse a cabo para garantizar una mayor atención a los grupos vulnerables desde las estructuras de la universidad.

El segundo apartado se centra en analizar la perspectiva de la equidad en las instituciones de educación superior de Brasil, Bolivia, Chile, Costa Rica, Ecuador y Paraguay, analizando las políticas institucionales y estrategias que se están llevando a cabo en los respectivos países. El estilo seguido por los autores permite analizar desde un enfoque comparado la situación en los diferentes países, sin olvidar la necesaria contextualización a la situación socio-política de cada territorio.

El apartado tercero presenta de forma sintética algunos de los aportes del proyecto ORACLE, que se concretan en un análisis detallado de literatura que permite entender el concepto de cultura de equidad sobre el que se ha sustentado el proyecto; una descripción del desarrollo del modelo MEDYMEQU, cuyo objetivo es promover el desarrollo de las universidades para aumentar sus cotas de equidad como vía para una mejora de la calidad; a continuación se presentan diferentes experiencias sobre equidad analizadas en el marco del proyecto, así como programas y servicios de equidad que tienen algunas de las instituciones vinculadas al observatorio, todo ello para finalizar con un capítulo que permite analizar la vinculación de la equidad a diferentes estadios de desarrollo organizativo.

El cuarto apartado presenta los resultados de diferentes estudios, análisis e investigaciones que han analizado desde diferentes perspectivas la atención a la equidad que se desarrolla en diferentes instituciones de educación superior. Ello permite al lector tener una visión poliédrica de la situación, al mismo tiempo que obtener datos y propuestas concretas que puedan ayudar a una mejor comprensión y atención a la equidad en la propia institución. Asimismo, el quinto apartado presenta estrategias concretas desarrolladas por instituciones de educación superior para dar respuesta a las necesidades particulares de colectivos con ca-

pacidades diferentes. Desde este enfoque, se presentan propuestas vinculadas con la mejora de las estructuras organizativas, la existencia de servicios específicos, o las necesarias adaptaciones de materiales y estrategias metodológicas para conseguir que las personas con estas características puedan desarrollar todo su potencial en el contexto universitario.

El apartado quinto introduce diferentes estrategias curriculares desarrolladas en instituciones de educación superior del ámbito latinoamericano que permiten dar respuesta no solo a las necesidades de los colectivos que ya se encuentran dentro de la universidad, sino también a los entornos en los que estos conviven, o los que conviven potenciales estudiantes que se encuentran en ambientes vulnerables. En este sentido, aparecen diferentes experiencias de aprendizaje y servicio que pueden servir de base para la generación de estrategias similares en otros contextos universitarios. El apartado sexto analiza desde un enfoque analítico, pero también propositivo, diferentes propuestas para responder a las dificultades con las que se encuentran algunos colectivos por motivo de su origen étnico, o por razones de género.

Finalmente, el apartado séptimo presenta una miscelánea de estudios y análisis sobre equidad desarrolladas en el ámbito de la educación superior en diferentes contextos territoriales, el análisis detenido de los cuáles permite obtener una visión global e internacional del objeto de análisis del Congreso.

Esperamos que el II Congreso Internacional Universidad y Colectivos vulnerables se haya convertido en un espacio para establecer puentes, vínculos y líneas de trabajo conjuntas entre las instituciones y especialistas presentes, y que este documento sea de ayuda para todos aquellos interesados en la generación de una cultura de equidad en las instituciones de educación superior.

Aleix Barrera-Corominas

Universitat Autònoma de Barcelona (España)

CAPÍTULO 1:

OBSERVATORIO REGIONAL PARA LA CALIDAD DE LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Diego Castro Ceacero
Universitat Autònoma de Barcelona (España)

Nicolasa Terreros Barrios
Universidad Especializada de las Américas – UDELAS (Panamá)

1.1. Contexto y filosofía del Observatorio

La profunda transformación a la que debe hacer frente la universidad (Eurydice, 2009; Castro y Tomàs, 2010) obliga a reflexionar sobre las decisiones que deben adoptarse en sus políticas, actuaciones y reformas. También la denominada sociedad del conocimiento genera cambios a todos los niveles y en todos los ámbitos universitarios. Estos se ven reflejados en el papel de las universidades en la sociedad, su modelo de gobierno, el contenido de las actividades académicas, el rol de las facultades, en el equilibrio entre las actividades docente-investigadora y de transferencia y también y de forma muy destacada en sus políticas y estrategias de atención a la diversidad.

Este proceso de transformación de las universidades ha sido analizado por Slaughter y Leslie (1997) que apuntan que las universidades están inmersas en las últimas décadas en un sistema de “academic capitalism” y están organizadas para dar respuesta a las necesidades de la economía, en términos de innovación científica y tecnológica. El nuevo modelo se puede definir como post-burocrático u orientado hacia el mercado y promueve la dimensión investigadora y de transferencia al sector productivo (Castro e Ion, 2018). Desde esta perspectiva, el modelo de “Universidad de Mercado” se aleja del modelo más tradicional

de universidad (Pinheiro & Stensaker, 2013) y se caracteriza por aspectos como: integración del trabajo: relaciones muy estrechas al nivel interno (sub-unidades y actividades) y al nivel externo (relaciones con la sociedad), modelo de gobierno basado en las relaciones entre las estructuras centrales y las unidades, identidad institucional marcada por un perfil institucional coherente y una identidad unitaria al nivel organizativo, las funciones y los roles marcados por las relaciones entre la docencia, la investigación y la tercera misión de transferencia con una clara relevancia social de los resultados.

Por otro lado, se puede decir que las políticas de igualdad se han ido incorporando al contexto universitario con mucho retraso, aunque se observan actuaciones cada vez más decididas en apoyo de un sistema educativo terciario más atento a asegurar mecanismos de acceso, desarrollo y éxito académico a todo el alumnado. La atención a la diversidad en la universidad y las demás instituciones terciarias se dio tarde orientándose primero a atender al alumnado que podía clasificarse dentro de alguno de los grupos vulnerables que se habían identificado (pobreza, mundo rural, indígenas, personas con discapacidad, alumnado no habitual, mujeres, etc.). Durante mucho tiempo la atención a la diversidad se gestionaba mediante actuaciones claramente compensatorias y terapéuticas muy orientadas al alumnado que entraba en la educación superior. Ahora no se trata de

criticar o devaluar todas esas actuaciones que durante los últimos 15 años han sido pioneras y han ayudado a que miles de jóvenes en el mundo hayan vivido una experiencia universitaria que de otra manera jamás hubiese podido ser.

La complejidad de los contextos y una perspectiva realmente comprensiva de la diversidad y la diferencia obligaría a reinterpretar la atención a los colectivos específicos en la Universidad. De ahí que desde hace unos años las personas que conformamos la familia vinculada al proyecto ORACLE hayamos intentado superar los modelos imperantes e intentar conformar otra manera de entender y actuar ante la diversidad en la universidad.

La nueva perspectiva requiere, primeramente, revisar y apropiarse de la mayor parte de experiencias de atención a la diversidad, inclusión y equidad que se hayan generado en todos los contextos con la idea de poderlas integrar en un modelo más global, sistémico, universal e integrado en las dinámicas universitarias. No consideramos que la atención a la diversidad deba centrarse en atender a determinadas personas, en determinados momentos y de una determinada manera. Al contrario, proponemos un modelo más flexible, impregnado en el quehacer de la Institución, que afecte a sus diferentes estamentos y abrace a todas las funciones y misiones que tiene encomendada.

ORACLE como proyecto y como observatorio promueve una mirada global, compleja, plural y poliédrica donde las universidades deberían poder orientarse hacia una cultura de la equidad; de tal manera que todos los estamentos implicados (profesorado, alumnado y personal de gestión y servicio) puedan convertirse en objeto y agente de las iniciativas de acción. Igualmente, entendemos que el nuevo enfoque debe permear en todas las funciones institucionales (docencia, investigación, gestión, transferencia y extensión). En conclusión, la equidad en educación superior debería entenderse, a nuestro parecer, de tal forma que las universidades integren en todos sus elementos, componentes, dinámicas, manifestaciones y acciones los principios de la equidad para todas las personas que a diario se dan cita en los campus universitarios.

Es cierto que hay voces críticas que insinúan que este tipo de acciones se promueven como mecanismo de eficiencia y eficacia terminal; es decir, que se atiende a los más vulnerables para hacerlos agentes activos en la sociedad mercantil donde la meta es la productividad individual y social. En cualquier caso, sin rechazar que el capitalismo pueda mancillar cualquier principio axiológico, por virtuoso que parezca, los motivos que nos mueven no se aproximan en ningún caso a esa perspectiva.

Como apuntaban Suárez y Gairín (2018) los desafíos que debemos enfrentar para que las universidades desarrollen e implementen mecanismos apropiados para diagnosticar la situación de las personas y, de manera sistemática, permitan recoger información actualizada que dé cuenta de la caracterización y necesidades de la población.

Por otra parte, se hace necesario continuar con procesos de sensibilización y formación para toda la comunidad educativa: la implicación de todos los actores en la toma de decisiones y el consenso son fundamentales. La creación y transferencia de conocimientos enmarcados en una perspectiva de derechos que promueva la equidad implica asimismo la revisión del currículo y los planes de estudio, entre otras acciones, que debieran incluir, por ejemplo, no solo a directivos y profesorado sino también a estudiantes.

A su vez, estamos de acuerdo con Blanco (2010) cuando señala que aún persisten barreras para la equidad en la educación superior en aspectos de acceso, selección y financiamiento y, a la vez, en aspectos pedagógicos (metodologías de enseñanza que no responden a las necesidades de los estudiantes, planes de estudio rígidos o sistemas de evaluación poco flexibles, entre otros).

1.2. Descripción del ORACLE

Se trata de un proyecto europeo (574080-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP) Erasmus Plus cuyo desarrollo está previsto para el período de octubre 2016 a octubre de 2019. Algunas de sus características más significativas se presentan a continuación de una manera sintética. Las

características más destacadas del proyecto original son:

- Participación de 35 instituciones de 15 países latinoamericanos y de 5 países europeos.
- Un consejo asesor de 13 instituciones externas como asesoras, y que participan en tareas de consulta, revisión de documentos, apoyo a la difusión de actividades y soporte técnico.
- Un enfoque globalizador que considera y relaciona estamentos (profesorado, alumnado y personal de apoyo a la gestión) con funciones universitarias (docencia, investigación y gestión).
- Una estructura de coordinación que considera:
- El control distribuido y compartido entre las instituciones, centrado en el apoyo y consulta, control de procesos y plazos, control de productos e implicación en el informe anual.
- Un Manual del proyecto, con actividades, responsables y plazos.
- Responsables de la coordinación académica y administrativa del Proyecto.
- Encuentros generales realizados o previstos en Sao Paulo (marzo, 2017) Santiago de Chile (marzo, 2018), Panamá (julio, 2018), Barcelona (marzo, 2019) y Medellín (septiembre, 2019) y encuentros parciales en Guayaquil (junio 2017) y San Salvador (julio, 2019).
- Quizá lo más significativo del Proyecto sea la orientación de la temática, el gran número de instituciones involucradas y la incorporación de propuestas novedosas como el control distribuido y la asunción por parte de todos los socios participantes de funciones técnicas, de gestión y de control.

Los objetivos generales son:

- Promover una estructura encargada de analizar, contrastar y proponer actuaciones orientadas a la mejora de la calidad de la equidad universitaria.
- Crear un Observatorio que, a partir de la vinculación de cada una de las unidades de

calidad y equidad de las diferentes universidades, preste un servicio Regional

- Como objetivos específicos se plantean:
- Diagnosticar la situación de los diferentes colectivos con relación a sus actividades en el contexto de la educación superior.
- Generar modelos que permitan evaluar la calidad universitaria vinculándola a la equidad en el acceso, desarrollo y éxito de todos los estamentos implicados.
- Identificar el grado de equidad con la que las instituciones de educación terciaria diseñan sus políticas y actuaciones en sus diferentes funciones.
- Favorecer el desarrollo organizacional y modernización de las universidades de la Región en la atención a la equidad.
- Aplicar y validar el modelo de desarrollo y modernización institucional con relación a la equidad.
- Institucionalizar y difundir las utilidades y resultados de la aplicación del Modelo.

La metodología de trabajo se fundamenta en los siguientes aspectos reflejados ya en la petición formal del Proyecto:

- Adaptabilidad. La metodología de trabajo es adaptativa a la diversidad geográfica y cultural de los países implicados, a las diferencias institucionales de las universidades participantes y a la amplitud de situaciones de los beneficiarios del proyecto (profesorado, estudiantado y gestores).
- Colaboración y trabajo en red. El enfoque colaborativo no aconseja un modelo de funcionamiento muy jerarquizado, aunque sí se establecen ámbitos de decisión y responsabilidad: técnico, liderazgo y económico. Si consideramos una estructura participativa y el tipo de actividad a desarrollar se pueden diferenciar grados de participación diferenciada. Todos los socios deben colaborar en las actividades planteadas y, especialmente, en la puesta en marcha de las UCE de su institución.

- Propietarios del proceso. Si bien la participación de todas las instituciones está garantizada, las responsabilidades de cada una de ellas son mayores cuando se convierte en propietaria de proceso. Entendemos por institución propietaria de proceso aquella que asume la responsabilidad final de una secuencia, acción o actividad, aunque en su ejecución participen diversos organismos y países. Una institución propietaria de un proceso es la que responde ante la coordinación general de que la actividad esté realizada en tiempo y forma, atendiendo los indicadores establecidos para cada actividad.
 - Coordinación interna. Se establecen cinco reuniones generales de coordinación para coordinar las actuaciones y metas, supervisar los avances y discutir las opciones metodológicas. Las reuniones deben servir para la difusión de resultados y la diseminación de los logros parciales alcanzados. Se prevén reuniones de coordinación con la cadencia suficiente para asegurar el éxito del proyecto: 5 generales y 2 sectoriales. Se fomenta el uso de las TIC para una coordinación eficaz (reuniones de seguimiento virtual por IP o Skype).
 - Comunicación y difusión. Implica presentar a la comunidad internacional y a los responsables en la toma de decisiones sobre el sistema universitario los alcances y logros conseguidos en las UCE y en el propio Observatorio Regional. Los referentes son: a) destinatarios de la difusión (personas e instituciones potencialmente interesadas y beneficiarias de los procesos, resultados y alcances de nuestra intervención), b) estrategias de difusión (conjunto de medios, herramientas y recursos que se emplearan para llegar a los destinatarios) y c) mensaje y enfoque (que deben concretarse a las diferentes audiencias).
 - Evaluación y monitorización. El seguimiento del proyecto debe permitir revisar el cumplimiento de los plazos, los objetivos y el logro de los productos de cada una de las acciones diseñadas. Para ello, se establecerán una serie de instrumentos que cumplimentarán los diferentes socios y que deben servir para la mejora y optimización de procesos y resultados. El seguimiento del proyecto es una constante que se consigue mediante 3 actuaciones específicas: MPR (Manual de Proyecto), CDI (Control Distribuido) y AOP (Plan Operativo Anual).
 - Sostenibilidad. El funcionamiento de las UCE y del propio ORACLE debe realizarse de forma eficiente. Para ello, los recursos a destinar para la creación de estas estructuras deben ser los mínimos necesarios para su correcto funcionamiento, apoyándose en las iniciativas ya existentes en cada universidad. El Observatorio Internacional tiene una mínima infraestructura administrativa, será apoyado en su gestión técnica por las UCE de cada país y será sostenible gracias a su cartera de servicios.
- Cabe señalar que el Observatorio ORACLE inauguró su oficina central en la sede de UDELAS (Ciudad de Panamá), rectorado, en la reunión del 11 al 13 de julio de 2018 y que desde entonces viene funcionando. También, que esa reunión sirvió para aprobar la Carta de servicios e intercambiar inquietudes entre los socios del proyecto sobre la realidad del funcionamiento de las unidades institucionales de equidad. Creado el Observatorio, habrá que profundizar en:
- a. Crear las condiciones organizativas adecuadas para incorporar a la estructura de funcionamiento de cada institución asociada una Unidad para la Calidad y Equidad.
 - b. Dotar de funcionalidad organizativa (misión y visión, recursos y dinámica relacional) a las UCE y vincularlas a las iniciativas ya existentes sobre la materia.
 - c. Vincular cada una de las unidades de calidad y equidad institucional con el Observatorio Regional.

REFERENCIAS

- Blanco, R. (2010). Acceso e inclusión en educación superior: de lo posible a lo necesario. En F. J. Gil y J. Bachs (Eds.). *Propedéutico. Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva.* (pp. 50-57). Disponible en <http://navis.cl/propedeutico/wp-content/uploads/2014/02/Propedeutico-unesco.pdf>
- Castro, D. y Tomás, M. (2010). El desempeño de la dirección en la universidad: el caso de decanos y directores de departamento. *Educación XXI*, 13(2), 217-239.
- Castro, D. y Ion, G. (2018). Changes in the University Research Approach: Challenges for Academics' Scientific Productivity. *Higher Education Policy*, 1-19 (<https://link.springer.com/article/10.1057/s41307-018-0101-0>)
- EURYDICE (2009). *Two decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 Onwards*, Brussels: Eurydice.
- Slaughter, S. y Leslie L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university.* Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Suárez, C. I. y Gairín, J. (2018). Equidad y Educación Superior. En J. Gairín y G. Palmeros (Eds.). *Políticas y prácticas para la equidad en la educación superior.* (pp. 12-21) Madrid: WoltersKluwer.
- Pinheiro, R. y Stensaker, B. (2013). Designing the entrepreneurial university: The interpretation of a global idea. *Public Organization Review* 14 (4), 497-516.

APARTADO A:

Apuntes para una universidad
más equitativa

CAPÍTULO 2:

RETOS, DIFICULTADES Y DESAFÍOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNIVERSIDADES MÁS EQUITATIVAS

Walda Barrios-Klee

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Guatemala)

Como punto de partida expresar mi enhorabuena al proyecto ORACLE que colocó la equidad como un indicador de la calidad educativa y en especial la equidad de género, aunque se debe valorar que a nivel mundial ha aumentado la matrícula de mujeres en la educación superior. No obstante, las mujeres continuamos teniendo que conciliar diversos roles que a veces se constituyen en un escollo para continuar los estudios universitarios, en especial la maternidad.

Cuando se habla de colectivos vulnerables no debemos considerarlos como entes pasivos, carente de propuestas y actuación. Por esta razón inicio con las luchas de las mujeres porque somos algo más que un colectivo, constituimos la mitad de la población; y además las reivindicaciones del movimiento feminista fueron el punto de partida de las demandas posteriores de otros colectivos socialmente marginados o vulnerables.

Cuando se llevó a cabo el proyecto Alfa III Medidas para institucionalizar la inclusión social y equidad en las instituciones de Educación Superior en América Latina (MISEAL)² se con-

sideraron como marcadores de diferencia el género, la condición económica, la etnia/raza, discapacidad, diversidad sexual y diversidad etaria.

Por lo que podemos ver que se trata de un asunto complejo que atañe a diversos aspectos de la vida humana. En este texto destaco al género, la orientación sexual, la diversidad funcional y el trato diferencial por edad. La diferenciación socio económica y de clase social se encuentran siempre presentes en todos los grupos, de allí el imperativo del enfoque interseccional. Esto quiere decir el análisis deberá realizarse sobre base de diferencias económicas o socioeconómicas basadas en quintiles, si esto fuera muy difícil, al menos tres categorías de intersección. Además, la condición socioeconómica es transversal a los demás marcadores de diferencia.

Para ilustrar las vulnerabilidades, debemos enfocarnos en las luchas por la equidad e igualdad, situando el momento de las reivindicaciones para entender el foco de incidencia, que debe convocar tanto a la academia como a las personas comprometidas por conseguir los cambios.

En otras ocasiones he propuesto una periodización de la gesta feminista a partir de tres grandes momentos, para facilitar la reflexión y análisis sobre las luchas de las mujeres por alcanzar derechos. Estos son el sufragismo, la lucha por el derecho al trabajo en igualdad de condiciones y la construcción de las mujeres como sujetas sociales autónomas y con capacidad de decisión. Cada uno de estos momen-

² Este proyecto financiado con fondos del Programa de Cooperación de la Comisión Europea Alfa III, se llevó a cabo bajo el liderazgo de la Universidad Libre de Berlín, participaron la Universidad Autónoma de Barcelona, Lodzki y Hull, por la parte europea Universidad Nacional de Costa Rica, Universidad de Buenos Aires, Universidad de El Salvador, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad de Campinas (Brasil), Universidad Nacional de Colombia, Universidad Nacional Autónoma de México, y cuatros sedes académicas de FLACSO: Ecuador, Chile, Guatemala y Uruguay. Desarrollado en el período 2011/2014.

tos se caracteriza por la reivindicación de derechos específicos. Como se verá, el feminismo constituye la puerta de entrada para la toma de conciencia, superar los estigmas y comprender mejor a la diversidad humana.

2.1. El sufragismo o la lucha por la ciudadanía

El primer momento de la lucha de las mujeres fue por ser consideradas ciudadanas y acceder al voto; etapa conocida con el nombre de sufragismo. El sufragismo se extiende desde mediados del siglo XIX hasta mediados del siglo XX en los países europeos y América.

La fecha en que se admite el voto de las mujeres varía mucho según el país y las condiciones sociopolíticas e históricas, no sólo del movimiento social de mujeres sino de todo el país.

El movimiento sufragista se inicia en Europa en el siglo XIX impulsado por las mujeres burguesas en el sentido literal del término, es decir, mujeres que poseían propiedades; no obstante, las mujeres no podían disponer de sus bienes sin la autorización de los maridos, debido a que no eran consideradas ciudadanas, al no participar de la vida política mediante el ejercicio del voto.

Durante el siglo XIX, aún dentro del movimiento socialista, había resistencia a conceder el sufragio a las mujeres, pues se pensaba que el voto femenino siempre iba a ser conservador.

En el caso guatemalteco, apenas en 1945 fue otorgado el voto a las mujeres alfabetas en medio de un debate periodístico con tintes tragicómicos. Hasta la Constitución de 1965 se otorgó el voto universal.

Tabla 1. Año en que se concedió el voto a las mujeres en las 21 repúblicas americanas

País	Año
Estados Unidos	1920
Ecuador	1929
Brasil	1932
Uruguay	1932
Cuba	1934
El Salvador	1939
República Dominicana	1942
Guatemala	1945
Panamá	1945
Argentina	1947
Venezuela	1947
Chile	1947
Costa Rica	1949
Haití	1949
Bolivia	1950
México	1952
Honduras	1953
Nicaragua	1955
Perú	1955
Colombia	1957
Paraguay	1961

Si observamos el cuadro retomado del texto en que Elsa Chaney, presenta los años en que se admitió que las mujeres participaron de los sufragios, podemos ver que es en época bastante reciente que se logró ese derecho. Lo que explica el limitado proceso de concientización de las mujeres en cuanto al ejercicio de los derechos políticos y la poca participación en la esfera pública, reforzada por la idea tradicional de relegar a las mujeres a la esfera doméstica.

La sede académica de la FLACSO en México realizó en 1992 un seminario titulado *Mujer, Gobierno y Sociedad Civil (Políticas en México y Centro América)*³, en el que trató precisamente el problema de la necesidad de mayor participación política de las mujeres, así como su inclusión en espacios públicos y de gobierno. No obstante, en los análisis de caso regionales presentados en aquella ocasión se percibe una tendencia a una paulatina, pero creciente incorporación de las mujeres en la arena sociopolítica. Actualmente, esta tendencia se ha incrementado.

Cuando se relaciona esta etapa de la lucha feminista, se busca relevar la necesidad de considerar a la participación política como un campo de educación, práctica y encuentro para las mujeres. Ello consigue generalizar un sentido igualitario de la vida, pero también asignar criterios de medida para reconocer vulnerabilidades o, eventualmente, disposiciones legales y morales para promocionar una vida sin discriminación de una parte importante de la población.

2.2. El derecho al trabajo en igualdad de condiciones

El segundo momento, es la lucha por el derecho al trabajo en igualdad de condiciones. Éste empieza con las feministas socialistas y es una reivindicación específicamente laboral. Se prolonga desde la Internacional Socialista (1864) hasta nuestros días. Si bien en las legislaciones, el principio de a igual trabajo, igual

salario está reconocido⁴, en la práctica todavía se observan casos de discriminación salarial.

Además de la persistencia de diferencias salariales, encontramos muy pocas las mujeres en puestos y cargos de dirección, y la mayor parte de funciones ejecutivas y directivas se encuentran en manos de los hombres.

En sociología se ha hablado de segregación por género en el empleo, refiriéndose precisamente, a la desigual distribución de hombres y mujeres en la estructura ocupacional (tipos de trabajo, sueldos, responsabilidades, etc.).

La segregación ocupacional por sexo se manifiesta de dos formas: segregación vertical, que describe la situación ya mencionada en que los hombres se concentran en los cargos de mayor jerarquía y las mujeres quedan relegadas a las posiciones subalternas.

Y la segregación horizontal, que describe la situación en que hombres y mujeres se encuentran en posiciones análogas, pero reciben no sólo remuneraciones distintas, sino distintas responsabilidades laborales. Y aún en casos de igualdad salarial, se asumen actitudes jerárquicas por el simple hecho de ser hombres.

Las teorías sobre el patriarcado y el capital humano vinculan la segregación ocupacional de hombres y mujeres a la división tradicional del trabajo.⁵

⁴ Derecho al trabajo: Arto. 101 de la Constitución de la República de Guatemala: El trabajo es un derecho de la persona. Y una obligación social. El régimen laboral del país debe organizarse conforme a principios de justicia social.

Arto. 102, literal c= igualdad de salario para igual trabajo prestado en igualdad de condiciones, eficiencia y antigüedad.

Derechos iguales, arto. 4º de la Constitución Política de la República de Guatemala:

En Guatemala todos los seres humanos son libres e iguales en dignidad y derechos. El hombre y la mujer, cualquiera que sea su estado civil tienen iguales oportunidades y responsabilidades. Ninguna persona puede ser sometida a servidumbre ni a otra condición que menoscabe su dignidad. Los seres humanos deben guardar conducta fraternal entre sí.

⁵ Para las sociedades industrializadas el libro de Catherine Hamkin *Key Issues in Womens Work: Female Heterogeneity and the Polarisation of Womens Employment* (1996) ofrece una revisión cuantitativa de la segregación por sexo en sociedades industrializadas, sostiene la explicación que la división tradicional del trabajo es la base de la extensión de esta discriminación al resto de la sociedad, de manera análoga Alison M. Soctt (ed.) hace el análisis en el libro *Gender Segregation and Social Change* (1994).

³ Los resultados están publicados en el Cuaderno No. 2, compilado por Ana Inés Martínez F. México, abril 1993.

El trabajo se ha clasificado para su estudio, en productivo y reproductivo. El primero, es el que posee valor de cambio, se realiza a través de actividades asalariadas, o en el comercio por cuenta propia. Este tipo de trabajo forma parte de lo que en economía se denomina el mercado de trabajo.⁶

El trabajo reproductivo se circunscribe a la esfera doméstica o ámbito privado; incluye las tareas que garantizan el bienestar y la sobrevivencia de las unidades domésticas. Implica la reproducción biológica (gestación, parto y lactancia), pero también la reproducción social (crianza, educación, alimentación, transmisión de valores, etc.).

El feminismo ha luchado por la incorporación de las mujeres al trabajo productivo en condiciones de equidad, desde el texto clásico de Engels *La situación de la clase obrera en Inglaterra (1864)*, se denunciaba la discriminación laboral de mujeres y niños. Actualmente se hacen esfuerzos por terminar con la discriminación laboral.

El 18 de diciembre de 1979 la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas aprobó la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), entró en vigor en 1981. En octubre de 1999, casi veinte años después, 165 Estados la habían ratificado o adherido a ella; el artículo 11 de la misma se refiere a la esfera del empleo, reivindicando la igualdad de oportunidades y salarial.

En general, la Convención (CEDAW) apunta a establecer la igualdad de derechos de las mujeres, con independencia de su situación matrimonial en todos los campos: político, económico, social, cultural y civil. Actualmente, el reto es pasar de la igualdad de derecho a la igualdad de hecho.

En este período se plantea la necesidad de las

acciones afirmativas como una forma de revertir el plano inclinado a favor de los hombres. A estas acciones, la Convención contra la eliminación de toda forma de discriminación con la mujer, más conocida por sus siglas en inglés (CEDAW) las denominó en su artículo 4 “medidas especiales de carácter temporal”, señalando que “estas medidas cesarán cuando se hayan alcanzado los objetivos de igualdad de oportunidad y trato.”

Resulta obvio que la regulación legal es muy difícil al interior de las unidades productivas: empresas, negocios familiares y hasta oficinas de sociedad profesional. Por lo tanto, se resalta un esfuerzo de propuesta moral, de convencimiento propio para conseguir la conciencia de la necesidad de abrir la participación igualitaria por encima de las diferencias de género.

La superación del mundo donde vivimos no es un asunto de regulación externa, sino un convencimiento de una forma de vida superior. Por ello, no es ocioso llamar a la conciencia y a la formación de hábitos culturales que impulsen las relaciones igualitarias.

Las acciones afirmativas también han sido llamadas cuotas, en especial en el ámbito de la participación política. Pero para concretarlas se requiere del convencimiento profesional, gremial, de los comprometidos políticamente para la superación de situaciones que provocan la vulneración de derechos en la vida diaria.

2.3. Dueñas de nuestros cuerpos y nuestras vidas

El tercer momento arranca en 1960 y la lucha es por ser reconocidas como sujetas sociales. Tuvo por escenario las universidades europeas y norteamericanas y se incrementó a partir del movimiento estudiantil de 68, tanto en Europa como Norte América.

Se reivindica el derecho sobre nuestros cuerpos, la sexualidad desvinculada de la maternidad, el uso de anticonceptivos, el derecho al aborto cuando se enfrenta un embarazo no deseado, la autodeterminación, y una multiplicidad de demandas que van más allá de los planteamientos ciudadanos y laborales. Concretándose en la demanda de derechos sexuales y reproductivos.

⁶ Aunque tradicionalmente el mercado de trabajo ha sido estudiado por economistas, en las ciencias sociales contemporáneas es también objeto de estudio de la sociología y la antropología. Para el caso chiapaneco se realizó una investigación con perspectiva feminista por Walda Barrios-Klêe y Leticia Pons Bonals titulada *Trabajo femenino y crisis económica. Impacto en las familias chiapanecas* (1993) Se sostiene la tesis que en caso de crisis, las mujeres constituimos el ejército industrial de reserva.

Parte de este tercer momento es la ampliación de la ciudadanía de las mujeres, que se sintetiza en el **slogan** feminista “lo personal también es político”. Se busca romper con la dicotomía clásica público y privado, se enfatiza en que hay formas distintas de “hacer política” y se construyen espacios alternativos propios de las mujeres.⁷

El origen del concepto derechos reproductivos se genera en el marco de las Naciones Unidas y la Organización Mundial de la Salud, en la Conferencia de Teherán 1968 y se refuerza en la Conferencia sobre Población celebrada en Bucarest en 1974.

A pesar de estos antecedentes sobre los derechos reproductivos en el seno de las Naciones Unidas fue en septiembre de 1994, en la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo realizada en El Cairo en que se definieron de la siguiente manera:

“Los derechos reproductivos abarcan ciertos derechos humanos que ya están reconocidos en leyes nacionales, documentos internacionales sobre derechos humanos y otros documentos aprobados por consenso. Estos derechos se basan en el reconocimiento del derecho básico de todas las parejas e individuos de decidir libre y responsablemente el número de hijos, el espaciamiento de los nacimientos y a disponer de información y de los medios para ello, así como el derecho a alcanzar el nivel más elevado de salud sexual y reproductiva. También incluye el derecho a adoptar decisiones relativas a la reproducción sin sufrir discriminación, coacciones o violencia de conformidad con lo establecido en los documentos de derechos humanos.”⁸

A los derechos reproductivos se suman los Derechos Sexuales que implican **la libertad de las personas para ejercer su sexualidad de manera saludable**, sin ningún tipo de abuso, coerción, violencia o discriminación. La sexualidad comprende la actividad sexual, las identidades

de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. Se establece por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales y se experimenta y expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas y relaciones.

Los Derechos Reproductivos se refieren a la libertad de las personas para decidir si tener o no hijos, la cantidad y el espaciamiento entre ellos, el tipo de familia que se quiere formar, acceder a información y planificación para hacerlo, a métodos anticonceptivos y al aborto legal y seguro, así como a los servicios adecuados sobre fertilización asistida y servicios de salud pre y post embarazo.

2.4. Avances desde las instituciones de educación superior

También en los años noventa se inicia la reflexión académica en el seno de las universidades sobre la situación, condición y posición de las mujeres. El desarrollo de los estudios académicos también se presenta en tres períodos: el de los estudios de la mujer, la aparición de la antropología y la sociología de las mujeres, y los estudios de género.

Primero, los llamados estudios sobre la mujer tuvieron por objeto denunciar la situación de opresión/subordinación que vivían las mujeres, dando lugar al surgimiento del concepto **empoderamiento**⁹, para referirse a la necesidad de las mujeres de abrirse espacios y tener presencia.

⁹ Palabra castellanizada a partir del vocablo inglés *empowerment*. Se discute sobre su acertado uso en castellano se han usado como sinónimos: apoderamiento, potenciamiento y habilitación.

“Término acuñado por el movimiento feminista y de mujeres para describir el proceso de toma de conciencia de género, su consecuente toma de posición con respecto al poder ejercido por las sociedades patriarcales y el accionar personal y colectivo para apropiarse, asumir el ejercicio del poder, reconstruyendo sus formas actuales y la búsqueda de formas alternativas para su concepción y ejercicio.” (María Eugenia Solís, 2000:26. *Glosario Jurídico Popular, Género, Salud, Política*. ONAM/PNUD)

Empoderamiento: proceso de desarrollo de nuestras potencialidades transformadoras y libertarias. (Montserrat Sagot, 1997:14, en *Las mujeres y el Poder*.)

⁷ Si se desea profundizar en este tema está tratado en la compilación realizada por Linda Berrón, *Las Mujeres y el Poder*. Editorial Mujeres, Costa Rica, 1997

⁸ Programa de Acción de la Conferencia internacional sobre Población y Desarrollo. El Cairo, Egipto, 5-13 de septiembre, 1994. Doc. De la ONU A/CONF.171/13/Rev.1(1995)

“Empoderar es hacer que el Estado y la sociedad realicen una apertura, establezcan modos de operar que reviertan el tradicional plano inclinado que es siempre visible en la balanza del poder, de la propiedad y el conocimiento (...)” (Ungo, 1997:168)¹⁰

La Unión Mundial para la Naturaleza (UICN) lo define como: “...dotar a las mujeres de mayor poder y control sobre sus propias vidas. Implica aspectos como la concientización, el desarrollo de la confianza en sí mismas, ampliación de oportunidades y un mayor acceso a recursos y control de los mismos. El empoderamiento surge del interior, son las mismas mujeres quienes se empoderan.” (1999:31)¹¹

El empoderamiento presenta dos dimensiones, una hacia el interior de las mujeres mismas, con la toma de conciencia de su situación subalterna y aprender que es sujeta de derechos; el segundo frente al Estado y la sociedad reclamando el ejercicio de esos derechos.

En este primer momento de los estudios académicos se utilizó el concepto mujer en singular; posteriormente se comprendió que las mujeres no constituimos un bloque unitario, y para considerar las diversidades (étnicas, de orientación sexual, edad, etc.) se habló de mujeres en plural.

El segundo momento, se caracteriza por la aparición de la antropología y sociología que toma a las mujeres como centro de estudio. A este período corresponde el texto clásico de Gayle Rubin: *Anthropology of Women: Notes in Political Economic of Sex* (Monthly Review Press, New York, 1975), *Género e Historia* de Joan Scott y *Antropología y Feminismo* de Henrietta Moore, solo para mencionar los textos señeros.

Además de la producción bibliográfica desde las principales disciplinas de las ciencias sociales se empezó a plantear la necesidad de

una metodología en la que los estudios cuantitativos y cualitativos no se encuentran en discordia, o bien pueden ser estrategias complementarias o la(o)s investigadores tienen la posibilidad de optar. Aunque en esta etapa se ha recurrido más a los análisis cualitativos, historias de vida y estudios de caso.

Lo importante es que se reivindica la apertura teórico/metodológica así como la interdisciplina.

El tercer momento, el de los estudios de género, ha contado con respaldo internacional y se consolida a partir de la Conferencia Internacional de la Mujer celebrada en Beijing (1995), en la que los países se comprometieron a mejorar la situación global de las mujeres, así como a crear programas especiales de desarrollo, vigilar la violencia doméstica y agresiones en contra de las mujeres y asignar recursos en beneficio de la salud entre otros rubros.

Según Patricia Ravelo (1996) se pasó de la mujer como categoría explicativa al género como unidad epistemológica; la categoría “mujer” orientó los primeros estudios sobre la condición, posición y situación de las mujeres. Posteriormente, se usará el concepto género como un término relacional que permite visibilizar el entramado de relaciones de poder.

El género constituye una unidad epistemológica, porque implica el conjunto de relaciones sociales en un marco de reconocimiento de las identidades femeninas y masculinas, en donde confluyen diversas teorías, métodos y estudio crítico de la sociedad. Los estudios de género son holistas y humanistas al mismo tiempo.

Más allá de estos tres momentos, tanto de las gestas feministas como de los estudios académicos, planteados más como una forma esquemática para abordar la lucha por los derechos y los procesos de toma de conciencia, también vamos a encontrar la lucha por el acceso a la educación.

2.4.1. Acceso a la educación

El acceso a la educación también ha sido una barrera para las niñas y mujeres. En las áreas rurales de los países de América Latina se sigue considerando la educación como un privilegio masculino. Las familias de escasos recursos

¹⁰ Urania Ungo *De la emancipación al empoderamiento una reflexión sobre los cincuenta años de sufragio femenino en Panamá*, en *Las mujeres y el poder*. Recopilación y edición de Linda Berrón Editorial Mujeres, Costa Rica, 1997. El título del artículo de Urania Ungo es muy sugerente, pues reseña el proceso del primer momento de la gesta feminista hasta llegar al tercero: empoderamiento.

¹¹ Proyecto Manglares del Pacífico – Unión Europea/Unión Mundial para la Naturaleza, Documento de apoyo conceptual y financiero, 1999.

dan prioridad a la formación de los varones, y las niñas tienen menos oportunidades de acceder a la escuela.

Aunque el acceso a la educación superior se ha ido generalizando paulatinamente en los contextos urbanos, esta posibilidad también tiene una historia de luchas reivindicativas.

En la primera mitad del siglo XX, en la mayor parte de países, las mujeres de posición acomodada tenían que dejar el país para poder acceder a los estudios universitarios. Así, en Guatemala, a la primera egresada de la Facultad de Derecho no se le permitió ejercer la profesión, cada país tiene ejemplos concretos de la forma en que se dio esta situación.

2.4.2. Romper con la heteronormatividad

A continuación haré algunas reflexiones sobre un colectivo que se encuentra limitado en el ejercicio de sus derechos por la disidencia con respecto al sistema heteronormativo obligatorio; fueron las feministas lesbianas quienes empezaron a hablar de interseccionalidad de las opresiones y reivindicar el derecho a vivir la sexualidad fuera de los mandatos heteronormativos.

La idea de “corregir” o “normalizar” el género y la sexualidad de los seres humanos está relacionada con la teoría queer. La teoría queer inicia con el trabajo de Monique Wittig (1978), pensadora francesa que analiza la heteronormatividad como un régimen político que administra los cuerpos. La obra de Wittig da inicio a la reflexión sobre la obligatoriedad de la heterosexualidad, por lo cual se considera la obra fundacional del lesbianismo. Situándose dentro del marxismo francés, Wittig señala que la categoría “sexo” es también social (al igual que la categoría “género”), y que no está totalmente determinada por la biología, lo cual sugiere que todos los humanos somos seres socialmente construidos por los individuos que detentan el poder y por las estructuras que estos construyen, aún en los aspectos más íntimos de la constitución biológica.

La teoría queer encontró otro cauce con el trabajo de Judith Butler, *El género en disputa*,

publicado originalmente en 1990, en la cual considera al género como una variable fluida que cambia con el tiempo y el contexto (véase: Butler, 2001). Butler propone desnaturalizar los conceptos de “sexo”, “género” y “deseo”, dado que son construcciones culturales de normas que violentan a las personas que no participan de las mismas. Diez años después, Beatriz Preciado publica su obra *Manifiesto contra-sexual*, en la cual propone desmontar el sistema “heterocéntrico” y argumenta que el sexo y la sexualidad deben comprenderse como tecnologías socio-políticas complejas (véase: Preciado, 2002). Desde su punto de vista, la “contrasexualidad” debe recaer sobre un análisis crítico de las diferencias de género y sexuales que han producido las sociedades heterocéntricas. Preciado deconstruye sistemáticamente la naturalización y la función reproductora de las prácticas sexuales y el sistema de género.

Además de estos aportes, desde los años 80, varias mujeres afrodescendientes y chicanas (Moraga y Anzaldúa, 1981; Lugones, 1998; Crenshaw, 1989) han lanzado la apuesta por la “interseccionalidad”. Este enfoque sugiere que debemos analizar el género y el sexo en su “intersección” con otras formas de poder que generan opresiones o “ismos”, como la raza (el “racismo”), la clase (el “clasismo”) o la edad (que en inglés genera el ismo “ageism”). La interseccionalidad es parte de los feminismos de la tercera ola, llamados también feminismos de color, y se aplica de manera acertada en el análisis de las diversidades relacionadas con la orientación sexual.

2.4.3. Los parteaguas en la lucha por los derechos de las personas LGBTIQ

Históricamente ha habido dos momentos que permiten visibilizar la violación de los derechos humanos de las personas que no siguen la heteronormatividad, los cuales han facilitado el avance de las reivindicaciones de derechos en el mundo, en especial del derecho a la identidad no heterosexual: los disturbios de Stonewall de 1969 y los principios de Yogyakarta de 2006.

2.4.3.1. Primer parteaguas: los disturbios de Stonewall de 1969

Los *disturbios de Stonewall* fueron una serie de manifestaciones espontáneas y violentas en protesta contra una redada policial que tuvo lugar la madrugada del 28 de junio de 1969, en un bar conocido como Stonewall Inn ubicado en el barrio neoyorquino de Greenwich Village. Estos disturbios constituyen el primer momento en la historia de Estados Unidos en que la comunidad LGBTIQ luchó contra un sistema que perseguía a los homosexuales con el beneplácito del gobierno. Además, son reconocidos como el catalizador del movimiento moderno a favor de los derechos LGBTIQ en Estados Unidos y en todo el mundo. Por eso, la fecha actualmente se conmemora como el “día del orgullo”.

A partir de los disturbios de Stonewall, en plena época del movimiento hippie y de las manifestaciones pacifistas, se empieza a incluir en la agenda de reivindicaciones de las feministas el derecho a la diversidad sexual. En este punto es necesario recordar que el feminismo siempre se ha planteado como parte de sus luchas: la lucha por el sufragio y por los derechos civiles y políticos, la lucha por el derecho al trabajo en igualdad de condiciones, y la lucha por constituir a las mujeres como sujetas sociales, la cual empieza en 1960 con la lucha por los derechos sexuales y reproductivos y por desvincular la sexualidad de la procreación.

Otra lucha que surgió durante esta época es la defensa de los derechos humanos, dentro de los cuales se incluye el derecho a la libertad y a la diversidad sexuales. Esta lucha llevó al feminismo a interactuar con comunidades diversas y a conocer sus reivindicaciones. Este encuentro condujo a reflexiones sobre la violencia específica que se ejerce para disciplinar los cuerpos y las mentes con el fin de ubicarlos dentro de lo que socialmente se considera “normal”.

Por último, en esa misma época tuvo lugar la Declaración de la Colectiva de Río Combahee (1977), la cual planteó la interseccionalidad de las opresiones y la alterización basada en el sistema sexo/género. Por eso, la década de los años 70 es considerada la década *del feminismo lesbico*.

2.4.3.2. Segundo parteaguas: los Principios de Yogyakarta

Los *Principios de Yogyakarta* son un conjunto de normas mínimas de derecho internacional que buscan garantizar los derechos humanos de las personas con diversa orientación sexual y de género. Fueron elaborados a petición de Louise Arbor, ex alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2004-2008), y reciben su nombre por la ciudad de Yogyakarta, en Indonesia, donde tuvo lugar la reunión para su redacción del 6 al 9 de noviembre de 2006. En total, los Principios contienen 29 derechos que deben ser respetados como normas mínimas por todos los Estados que los ratifiquen.

Aunque a la fecha no han sido ratificados por todos los Estados del mundo, los Principios de Yogyakarta marcan un hito al visibilizar un problema humano de gravedad que debe ser atendido. Tanto los avances teóricos como los esfuerzos por preservar los derechos humanos de las personas diversas nos enfrentan a la responsabilidad colectiva de gestionar el control de la violencia que se ejerce en contra de estas personas como resultado de sistemas de exclusión social fundados en las diferencias.

Se debe tener presente que los Principios de Yogyakarta se establecieron para que las personas con distinta orientación sexual e identidad de género no fueran estigmatizadas y se respetaran sus derechos humanos, enfatizando que “[l]a orientación sexual y la identidad de género son esenciales para la dignidad y la humanidad de toda persona y no deben ser motivo de discriminación o abuso” (Principios de Yogyakarta, 2007). Por lo tanto, la aplicación de los derechos humanos, tanto en las legislaciones nacionales como en el derecho internacional, constituyen el horizonte de estos Principios.

2.5. La diversidad funcional

Un tercer colectivo a ser considerado en esta breve reseña, son las personas con capacidades diferentes. El antecedente para tener acciones inclusivas se encuentra en la resolución sobre discapacidad, que consideraba la prevención, el tratamiento y la rehabilitación,

adoptada por la 58.ª Asamblea Mundial de la Salud, se requirió a la OMS que brindara apoyo a los Estados Miembros para que reforzaran la aplicación de las Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

Las Normas Uniformes de las Naciones Unidas se publicaron tras la aprobación en 1982 del Programa de Acción Mundial para los Impedidos, una estrategia mundial encaminada a promover la prevención de la discapacidad y la rehabilitación y la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.

Posteriormente, en 2008 se establece la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. La Convención se abrió a la firma el 30 de marzo de 2007 y entró en vigor el 3 de mayo de 2008. Esto ha significado una década de lucha por colocar el asunto en la agenda de las políticas públicas de los diferentes países que integran el Sistema de las Naciones Unidas.

En las Normas Uniformes se utilizan tres conceptos: discapacidad, deficiencia y minusvalía. “Con la palabra discapacidad se resume un gran número de diferentes limitaciones funcionales que se registran en las poblaciones de todos los países del mundo. La discapacidad puede revestir la forma de una deficiencia física, intelectual o sensorial, una dolencia que requiere atención médica o una enfermedad mental. Tales deficiencias, dolencia o enfermedades pueden ser de carácter permanente o transitorio. Minusvalía es la pérdida de oportunidades de participaren la vida de la comunidad en condiciones de igualdad con los demás (...) describe la situación de la persona con discapacidad en relación con su entorno.” (Naciones Unidas, 1996:7)

En la actualidad se ha reflexionado sobre la terminología, los colectivos organizados de personas han reivindicado denominar capacidades especiales o diversidad funcional a las condiciones que limitan la interacción con el entorno. Se acordó abandonar el uso del término minusvalía por su carácter peyorativo. (cfr. Carvajal Orlich, et al 2013:61-72)

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha manifestado al respecto de la necesidad de

“depuración de términos”: “Las connotaciones negativas de un estado de salud y el modo de reaccionar de otras personas son independientes de los términos que se utilicen para definir esa condición. La discapacidad existirá independientemente de cómo se la llame y de que etiqueta se utilice. El problema no es solo de lenguaje, sino que depende principalmente, de las actitudes de otros individuos y de la sociedad en relación con la discapacidad. Lo que se necesita es corregir el contenido y la utilización de los términos de la clasificación.” (OMS, 2001:259)

A partir de 2006 se ha desarrollado la teoría crip que “se basa en modelos sociales de la diversidad funcional para ubicarla en una sociedad organizada solo alrededor de ciertos cuerpos (por ejemplo: alrededor de los que pueden subir escaleras). La teoría crip desafía los discursos que limitan cuerpos y placeres a un binarismo normativo/desviado, y también trastoca el binarismo dependiente/independiente, puesto que señala que todos los cuerpos son interdependientes, por ejemplo en lo relacionado con la comida y el transporte.” (Barker & Scheele, 2017:164)

El teórico norteamericano Robert McRuer (n. 1966) desde los estudios interseccionales a partir de 2006 planteó la noción de diversidad funcional para generar una teoría crítica a los sistemas del “capacitismo” y la homofobia que imperan en la sociedad contemporánea.

El sustantivo crip deriva de la palabra inglesa cripple que significa tullido, y al igual que sucedió con el término queer ha sido resignificado para trascender el estigma y la burla e instituirse como un marco teórico.

De acuerdo a McRuer, crip ofrece un modelo cultural que “se opone 1) al modelo médico, lo que reduciría la discapacidad a la univocidad de la patología, el diagnóstico, o el tratamiento/eliminación; y 2) al modelo social, desarrollado en gran parte en el Reino Unido. El modelo social sugiere que la discapacidad debe ser entendida como situada no en los cuerpos (o mentes) de personas, sino en un entorno inaccesible el cual tiene que adaptarse a ellos (según este modelo, una persona que usa silla

de ruedas, por ejemplo, no sería “discapacitada” si todos los lugares tuvieran rampas. Centrado en el exceso, el desafío y la transgresión extravagante: crip ofrece un modelo de discapacidad que es culturalmente más generativo (y políticamente radical) que un modelo social que es solamente, más o menos, reformista (y no revolucionario).”¹²

2.6. La edad como marcador de diferencia

Cuando en el MISEAL analizamos la edad cómo motivo de exclusión y desigual trato nos enfrentamos a un problema conceptual, porque el tema se aborda como un dato empírico y variable demográfica.

En consecuencia, se tuvo con la edad un doble desafío. “El primero consiste en contribuir a desnaturalizar la edad como dato biológico que deviene en norma jurídica, habilitando o impidiendo, el ingreso, la permanencia y la movilidad en las instituciones de educación superior. La edad no es un dato natural en el proceso de regulación, sino que son las instituciones y sus normativas las que estructuran los cursos de vida de las personas, ordenando las entradas y salidas de los sistemas, en función de trayectorias únicas o ideales construidas como la contracara de procesos de exclusión.” (Carvajal, et al 2013:95)

“El segundo desafío implica poner en evidencia que las normativas referentes a la edad no suponen el seguimiento de criterios igualitarios ni justos. Ofrecer el mismo tratamiento a personas que han tenido diferentes trayectorias de vida, por su pertenencia sociocultural, de género, de orientación sexual o diversas situaciones de vida, no hace más que reforzar un ideal normativo excluyente.” (Carvajal, et al 2013:95)

La Comisión Europea reflexionó sobre el marcador género/edad y la forma en que las exclusiones se practican a partir de estas dos condiciones de diferencia. Se busca la protección a la infancia, pero también a las personas adul-

tas mayores. Aunque el manual se refiere a la ayuda humanitaria diferenciada en contextos de catástrofes, es útil para comprender la necesidad de atención diferenciada por edades y género.

En el acceso al trabajo formal se enfrenta la paradoja que se exigen una trayectoria de vida laboral para acceder a un empleo que las personas muy jóvenes no pueden mostrar, y posteriormente después de los 40 años es casi imposible ingresar al mercado laboral.

El psiquiatra y geriatra Robert Butler (1917-2010) acuñó el término edadismo en 1968, para referirse a la discriminación de las personas mayores basada en estereotipos sobre la edad. Su libro *Why Survive? Being Old In America* (1975) ganó el Premio Pulitzer en 1976.

A la fecha, se utiliza el concepto edadismo para referirse a la discriminación por envejecimiento, más que a las brechas que a veces tienen que vivir las personas jóvenes en el acceso a mercados laborales que requieren experiencia.

2.7. A modo de cierre

En síntesis, el punto de partida por reivindicar derechos de las personas tradicionalmente marginales dentro de la estructura patriarcal y heteronormativa, fuimos las mujeres. Primero luchando por convertirnos en ciudadanas y poder ejercer los derechos políticos, paralelamente reclamando el derecho al trabajo en igualdad de condiciones y el acceso a la educación.

Segundo, en el devenir histórico, fueron apareciendo los otros grupos considerados vulnerables situándose también como actores sociales y sujetos de derechos, en una lucha por la democracia inclusiva, el respeto a la diversidad y la construcción de sociedades más equitativas.

Por eso el Observatorio Regional para la Calidad de la Equidad en la educación superior (ORACLE), permitió ser fuente de aprendizaje y elaboración de la base conceptual para reconocer la vulnerabilidad. Ello supone observar a los grupos vulnerables no como personas pasivas, receptoras de estigmatización, sepa-

¹² Una conversación con Robert McRuer, Melania Moscoso Pérez y Soledad Arnau Ripollés, en Dilemata año 8 (2016) No. 20, 137-144

ración, exclusión u otra acción para separarlas de su carácter humano o convivencia social, sino entender que las manifestaciones activas tanto de los mismos afectados como de aquellos que hacen avanzar la conciencia de la integración y unificación humana a través de los estudios o declaraciones en instituciones dedicadas al avance de la cultura y organización social, son centrales.

Los observatorios no se limitan a la medición de la distancia de los fenómenos celestes, sino al compromiso con la transformación de las realidades que empequeñecen las potencialidades humanas. Al final son la manifestación del deseo, de la movilidad entre países, de la comprensión entre culturas y el establecimiento de relaciones de respeto. Por eso se inició

esta pequeña charla, reivindicando la oportunidad de observando a un espacio pequeño de la vida social: la educación superior, comprender el gran drama de la humanidad para reconocerse como parte de una especie de sujetos con iguales derechos.

De allí que la observación constituye un elemento de la vigilancia ciudadana y de la auditoría social. Y las instituciones de educación superior están obligadas a transmitir valores que promuevan la mejor convivencia y la inclusión. Se abrió el activismo donde no había, se fortaleció la voluntad de continuar con ese esfuerzo y ahondarlo con una mejor comprensión. Ha sido un privilegio haber participado de esta iniciativa.

CAPÍTULO 3:

LA UNIVERSIDAD HABITADA

Lina María Grisales Franco
Marta Inés Tirado Gallego
Elizabeth Ortega Roldán
Universidad de Antioquia (Colombia)

3.1. Presentación

“La Universidad de Antioquia, patrimonio científico, cultural e histórico de la comunidad antioqueña y nacional, es una institución estatal que desarrolla el servicio público de la educación superior con criterios de excelencia académica, ética y responsabilidad social. En ejercicio de la autonomía universitaria, de las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra que garantiza la Constitución Política, y abierta a todas las corrientes del pensamiento cumple, mediante la investigación, la docencia y la extensión, la misión de actuar como centro de creación, preservación, transmisión y difusión del conocimiento y de la cultura”. (Misión, Plan de Desarrollo Institucional 2017-2027)

Está integrada por 26 unidades académicas divididas en 14 Facultades, 4 Escuelas, 4 Institutos y 4 Corporaciones. Su campo de acción es el departamento de Antioquia donde su sede principal está en la ciudad de Medellín y las demás sedes o seccionales, se encuentran en Amalfi, Andes, Carmen de Viboral, Turbo y Apartadó, Puerto Berrío, Segovia, Santa Fe de Antioquia, Yarumal.

De acuerdo con los datos oficiales reportados por Data UdeA¹³ para el 2018, estas unidades

académicas, ofrecen 231 programas de pregrado y 231 programas de posgrado (doctorados, maestrías, especializaciones). La Institución cuenta con 8.053 profesores de los cuales 1.417 tienen vinculación regular, 584 son ocasionales y 6.046 son de cátedra. De estos, 1.186 tienen doctorado. También cuenta con 272 grupos de investigación desarrollados por 652 investigadores, con una producción intelectual de 1.248 artículos (Scopus).

La población estudiantil reportada para el 2018-2 es de 40.848, con 37.012 estudiantes de pregrado y 3.836 en posgrado. De éstos, 33.837 provienen de los estratos sociales 1, 2 y 3 siendo el estrato 2 el más alto con 15.370 estudiantes (considerando por demás que 4.207 se reportan en el sistema de Data UdeA como no especificados, lo que hace pensar que pueden ser muchos más los que perteneces a estos estratos).

Sumado a ello, la Universidad, en el 2018, contaba con las siguientes comunidades: 465 estudiantes indígenas; 1.763 estudiantes afrocolombianos de los cuales se identifican 14 raizales, 25 palenqueros, 1.222 mulatos y 502 afrodescendientes; 41 estudiantes Rromaní y 175 estudiantes con discapacidad.

Con este alto nivel de población estudiantil provenientes de los estratos más proclives de ser excluidos y en los que las condiciones de vulnerabilidad pueden aumentar por los diferentes contextos sociales, podemos afirmar que el nivel de riesgo de deserción en una uni-

¹³ Data UdeA es una herramienta de acceso a la información institucional que posibilita tanto a los públicos internos como externos, conocer de primera mano las principales cifras y datos relacionados con la gestión académica y administrativa de la Alma Máter. Para ampliar esta información dirigirse a <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/data-udea/>

versidad pública como la nuestra, puede llegar a ser mayor que en otras instituciones de educación superior de carácter privado.

Así mismo, de acuerdo con los datos reportados por la Vicerrectoría de Docencia, entre las cohortes de 2013-1 a 2017-1¹⁴ los índices de deserción precoz, temprana y total de programas de pregrado fueron:

	Deserción precoz	Deserción temprana	Deserción a dic 2018
Sede Central	15.38	25.00	35.00
Regiones	17.31	28.17	35.27
Virtuales	19.89	71.26	80.79

Estos indicadores nos obligan, como universidad pública, a plantearnos múltiples interrogantes respecto a la gestión de la permanencia universitaria y jalonan nuevas reflexiones relacionadas con el tipo de universidad que queremos ofrecer a la comunidad universitaria y a la sociedad.

3.2. Trayectos y problematizaciones

3.2.1. Permanencia universitaria: el tránsito de un programa a una cultura institucional

Los dos últimos Planes de Desarrollo Institucionales de la Universidad (2006-2016 y 2017-2027) han tenido como parte de sus preocupaciones la permanencia estudiantil y la orientación hacia una universidad plural, diversa, intercultural e incluyente, construida con todos y para todos.

Igual sucede con los tres últimos Planes de Acción Institucionales donde es clara la pregunta por la calidad y la excelencia académica en el marco de una insistencia clara en lo humano *“como el centro de la construcción académica y social de la Universidad”* y en la *formación integral* como una acción *“medular”* de cada proyecto emprendido.

La Vicerrectoría de Docencia en particular implementa desde hace más de diez años dife-

rentes acciones para fortalecer la permanencia de sus estudiantes desde la perspectiva académica, como complemento de los servicios y apoyos de la Dirección de Bienestar Universitario. Entre estas acciones fue formulado el Programa de Permanencia con equidad¹⁵, el cual tuvo vigencia hasta el primer semestre del 2016. Este Programa propuso cuatro líneas de atención: Tutorías, formación docente en permanencia con equidad, inclusión y observatorio de la vida académica. La Universidad hizo avances significativos en relación a estas cuatro líneas.

Luego, en el periodo comprendido entre diciembre del 2015 y marzo del 2019, fueron planteados en las Instituciones de Educación Superior de carácter oficial, los Planes de Fomento a la Calidad¹⁶, con apoyo de recursos del Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Hacienda, a propósito de la creación del impuesto de la renta para la equidad. La Universidad logró con estos recursos darle continuidad a algunas de las propuestas iniciadas por el Programa de permanencia con equidad, fortaleciéndolas desde la reflexión, la investigación y las prácticas, y generando con ello, nuevas dinámicas para instalar sus apuestas en Educación Inclusiva en la Universidad. Estas

¹⁵ Coordinado por Patricia Estrada Mejía, con el apoyo de Juan David Lopera y Alexander Yarza en el tema de inclusión y Luz Stella Escudero en el tema de Tutorías.

¹⁶ Coordinado desde sus inicios por Marta Inés Tirado Gallego con el acompañamiento académico de Colombia Hernández Enríquez y posteriormente con el apoyo de Alexander Yarza de los Ríos, Selnich Vivas Hurtado y Mariela Rodríguez y profesores asesores o de apoyo de distintas unidades académicas.

¹⁴ Se toman las cohortes de 2013-1 a 2017-1 de manera que la última (2017-1) tenga posibilidad de haber tenido 3 semestres y poder contar quienes se retiraron hasta diciembre de 2018

apuestas comprenden las Cátedras UdeA Diversas con 17 espacios de formación; Soy Capaz: educación y equidad para estudiantes con discapacidad y acompañamiento a grupos étnicos y estudiantes de primer ingreso. Los diferentes acercamientos epistémicos de estas propuestas permitieron a la Universidad consolidar en el Plan de Desarrollo Institucional 2017-2017 el tema estratégico 5: *Compromiso de la Universidad con la construcción de paz, equidad, inclusión e interculturalidad. Una Universidad equitativa, inclusiva e intercultural que siembra la paz con enfoque territorial e integral* y en el Plan de Acción Institucional, la línea de *Pedagogías del Buen Vivir*.

Así mismo se consolidaron propuestas más amplias de formación para los docentes con el fin de proporcionar elementos conceptuales y procedimentales respecto a la permanencia estudiantil y a las prácticas inclusivas en la universidad (Diploma de Lenguaje y permanencia, Diploma en pedagogía y didáctica universitaria; Diploma de acompañamiento para la permanencia y cursos de Lengua de Señas Colombiana).

Para los estudiantes se han desarrollado estrategias de formación virtual autogestionada como los cursos de alto impacto y cursos de mayor deserción en la Universidad, o los cursos de Razonamiento lógico, comprensión lectora y orientación vocacional para los estudiantes de la educación precedente. Respecto a las estrategias de acompañamiento tutorial, formación y asesorías para los estudiantes, se han creado nuevas iniciativas que han permitido fortalecer los procesos de mejoramiento de la calidad académica, como el Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades, o las convocatorias de investigación aplicada y permanencia, las convocatorias de gestión y transformación curricular y permanencia en diferentes programas académicos, o bien, la convocatoria de proyectos de extensión y prácticas académicas en clave bre permanencia, desarrolladas en los territorios y regiones del departamento de Antioquia. Estas estrategias fortalecen el tema estratégico 2 del Plan de Desarrollo Institucional que busca fortalecer los *ciclos de vida de la comunidad universitaria y el diálogo de saberes*, que luego es traducido en el Plan de Acción Institucional

en el proyecto Acceso y permanencia universitaria: Ser UdeA.

Estas acciones se llevan a cabo en un diálogo continuo con el Modelo de gestión de la permanencia y graduación en Instituciones de Educación Superior, propuesto por el Ministerio de Educación Nacional a finales del 2015, desde el cual la Universidad ha podido leerse en sus propias fortalezas y debilidades, en sus antecedentes, avances y prospectivas, en sus indicadores, en su diversidad de saberes y en sus aprendizajes.

Desde el ejercicio de este diálogo con el Modelo se han logrado articulaciones importantes entre las diferentes áreas de gestión (Vicerrectorías y Direcciones) con miras a la consolidación de visiones y responsabilidades compartidas, así como a ir consolidando una cultura de la permanencia donde el compromiso y la tarea con la comunidad universitaria y con la sociedad sea lograr una universidad “habitabile” construida por todos y para todos, donde la voz de todos pueda ser escuchada en un ambiente de confianza, respeto y aprendizaje; donde el reconocimiento del Otro realmente pueda efectuarse, entendiendo al Otro desde la perspectiva de Emmanuel Levinas (Levinas 2012) como rostro, reconocimiento de la relación dual que implica el cara-a-cara. Habitabile igualmente en la perspectiva de una ética “compasiva” tal como la plantea Joan Carles Mélich, que permita comprender el significado de la responsabilidad de la formación humana o, dicho de otro modo, de la acción educativa en el mundo de la vida y en la dimensión social (Melich, 1994). Y habitabile en la perspectiva de una ética de la no violencia en la perspectiva de Judit Butler que recoja las múltiples posibilidades de todos y con todos (Butler, 2004) y sea posible compartir identidades, relaciones, prácticas, saberes y conocimientos sin sentirse excluido.

A esa habitabilidad también le llamamos cultura de la permanencia universitaria. Hemos afirmado que en otros espacios que para lograr una cultura de la permanencia a nivel institucional, es necesario que cada estudiante, docente, administrativo y trabajador de la UdeA, comprenda que ésta es una problemática que

les atañe a todos en el seno de su responsabilidad con la Universidad y con la sociedad, de una manera integral, transversal, sistémica y sostenible.

Desde la concepción de una cultura se trasciende la postura instrumental que considera que un acto administrativo (que avale una política institucional), es suficiente para instalar y promover la preocupación y el desarrollo de acciones efectivas que garantizan el acceso, la permanencia y graduación de los estudiantes.

3.2.2. De los vulnerables a la vulnerabilidad como condición humana

La Universidad de Antioquia, reconociendo la diversidad que la habita, camina hacia una comprensión de la alteridad, otredad e interculturalidad; esto permite e invita a trascender de una mirada inferiorizada y subalternizada de algunos sujetos colectivos que han sido nombrados como vulnerables. En el marco del reconocimiento de las diversidades culturales, lingüísticas, cognitivas, la institución ha desarrollado procesos que abren la ventana al pensamiento indígena, afrodiaspórico, raizal, en género, en discapacidad, para no ubicar la reflexión en sujetos particulares, sino en procesos históricos, políticos, culturales y formativos.

La propuesta de la Universidad de Antioquia, se ubica en una educación inclusiva e intercultural como una herramienta para conseguir mayores niveles de justicia, de convivencia y de equidad social en contextos caracterizados por una amplia diversidad cultural (Mato, 2008).

Así, se ha desarrollado en los últimos tres años la Iniciativa ***Soy capaz: equidad y educación para estudiantes con discapacidad***, esta recoge procesos anteriores cuyos esfuerzos y luchas se materializan, en normativas relacionadas con la educación inclusiva.

La iniciativa ha tenido como apuesta fundamental la consolidación de culturas, políticas y prácticas inclusivas en pro de la eliminación de barreras para la participación en la vida universitaria y el acceso al conocimiento.

La ruta o marco de acción contempla estrategias en investigación, extensión y docencia, dirigidas al desarrollo de acciones afirmativas para el aprendizaje, la participación y el desarrollo humano, mediante la formación y acompañamiento a estudiantes, profesores e integrantes de las unidades académicas y administrativas, contemplando la trayectoria universitaria estudiantil desde el proceso de admisión e ingreso, durante la permanencia y hasta la graduación. Esta iniciativa comprende 4 líneas determinadas por los tipos de discapacidad, para ofrecer procesos diferenciales y cada vez más equitativos, a saber: con tacto (discapacidad visual), movilizandocapacidad (discapacidad motora), Sordos en la U (comunidad sorda oralizada y señante), taller del pensamiento (discapacidad psicosocial).

De igual modo, se configura la iniciativa ***Cátedras UdeA Diversa*** que es heredera de una historia no contada, no reconocida desde la historia oficial de nuestra institución y sociedad hegemónica. Se alimenta de la historia de los pueblos, de los abuelos, de la ancestralidad del territorio y sus comunidades, así como de las luchas y movimientos de grupos diversos en las ciudades, campos y universidades. De otro lado, retoma experiencias de formación que se vienen adelantando desde 2007 en la Universidad de Antioquia, propuestas de los colectivos, grupos de investigación, profesores y estudiantes que viven y se reconocen en la diversidad. Son un dispositivo formativo, intercultural y diferencial, que potencia los procesos educativos de la comunidad universitaria de cara a las crisis y desafíos de las sociedades contemporáneas, los avances de las ciencias, las tecnologías, los saberes y los conocimientos, en tiempos de una globalización que reclama una nueva humanización y humanidad. Por tanto, hemos sembrado un árbol de saberes y conocimientos diversos, constituido por los siguientes espacios de formación:

- Lenguas y culturas ancestrales.
- Seis cursos de pensamiento en diversidad.
- Seis cátedras abiertas.
- Mes Internacional de las Lenguas Nativas.

La experiencia aprendida desde estas iniciativas y sus procesos anteriores, hablan de una Universidad que alberga y acoge las preguntas por las diversidades, la interculturalidad, el diálogo de saberes, o las concepciones de cuerpo y de espacio, para hacer de ello un ejercicio respetuoso y ético de reflexión y generación de nuevas prácticas.

Históricamente, las comunidades que han sido narradas en términos de subalternización, se convierten en cuerpos impertinentes, frágiles, fragmentados; son cuerpos narrados desde la marginación, segregación, exclusión; cuerpos trashumantes porque hay unos espacios (hegemónicos) que no lo reconocen. Estas trashumancias devuelven la pregunta por unas narrativas globales que han configurado unos no lugares que declaran la inexistencia de esos cuerpos, que los despojan de identidad y de sustancia productos de su hacer y ser en el tiempo.

En medio de las tensiones entre aquellos cuerpos, que “han sido producidos como no existentes” (Santos, 2010), como vulnerables, aparece la propuesta de la Universidad de Antioquia que no se pregunta por el sujeto vulnerable (individual y colectivo) sino por la vulnerabilidad como condición humana, esto permite reconocer los sitios (simbólicos e históricos) habitados por los sujetos.

Vivimos en un mundo representado, interpretado que pone en cuestión la realidad de las cosas y el mundo, en este sentido ¿a qué llamamos vulnerables? ¿vulnerables para quién? Esto podría representar una suerte de gestión de las diferencias que las ubica en un mosaico, en un archipiélago en el que es mejor estar separados para vernos que provocar el encuentro y la relación dialógica. En este sentido, el mundo “está constituido por lo que aparece, por lo que es representado, por lo que se considera, en un momento determinado, real. Pero, al mismo tiempo, también hay en esta misma esfera de representación un ocultamiento, un desinterés, un olvido, una indiferencia, una negación. ¿Negación de qué? De otras vidas, de otras formas de vida, de otros modos de ser” (Butler, 2004).

En tanto realidad interpretada, estamos ante la posibilidad, de reinterpretarla y la Universidad de Antioquia le apuesta a ello, de manera que aparezcan visibles y se reconozcan esas otras vidas, otras formas de vida, otros modos de ser.

La categoría de “vulnerables” puede ser pensada como un imaginario social a partir del cual es imposible (en términos eurocéntricos) imaginar otra realidad; de acuerdo a este supuesto todo lo existente en los sujetos vulnerables tendría que responder a la realidad “omnipresente y reiterativa del desarrollo” (Escobar, 2012). También puede ser pensada como invención, desde la que se determinan los modos de pensar, sentir y ser. Pensar “los vulnerables” como discurso posibilita separarse de él para analizar las formas y contextos en los que éstos son producidos. La categoría de “vulnerables” también puede ser comprendido como dominio del pensamiento y la acción, esto se refiere a las formas de control ejercidas por los sistemas dominantes sobre la producción de conocimiento y la construcción de subjetividades.

De acuerdo con lo anterior, estamos ante la posibilidad de reescribir la categoría “vulnerables”. Mientras se le considere imaginario puede ser construido de otro modo. Si se piensa como discurso puede ser reinterpretado. En la medida en que se entienda como invención puede ser reinventado. Si se le reconoce como dominación del pensamiento y la acción puede recurrirse a modos alternativos de recuperar las otras formas de producir conocimiento, pensamiento y subjetividades desde dentro, desde el lugar, desde lo local.

Por lo anterior, la experiencia de la Universidad de Antioquia se distancia de la categoría de vulnerables y advierte que si es preciso pensar la vulnerabilidad se haga en tanto condición humana, que revela la fragilidad de los cuerpos, la finitud de la experiencia vital, así, se asume con Butler (Butler 2004) que “la vulnerabilidad es la que constituye nuestra condición” y no la condición de unos sujetos colectivos particulares.

3.3. Desafíos actuales: Ser UdeA y Pedagogías del Buen Vivir para la permanencia universitaria

La Universidad de Antioquia hoy, integra las diferentes iniciativas trabajadas en los últimos seis años, en dos grandes proyectos de su Plan de Acción Institucional, como una garantía de legitimación y apoyo a los trayectos construidos por muchos otros en la historia de la Universidad. Estos son: Ser UdeA desde el que se piensa en conjunto la permanencia universitaria y Pedagogías del Buen Vivir desde donde se piensa la educación inclusiva, la ciudadanía, la convivencia y la paz, tan importantes todas, para nuestra población universitaria y nuestra sociedad.

3.3.1. Ser UdeA

El actual Plan de Desarrollo Institucional contempla que, en el ciclo de vida estudiantil, la institución fortalecerá la articulación con los niveles de educación precedente, para mejorar las condiciones de acceso. Contribuirá en la integración en la vida universitaria, la formación integral, las estrategias de acompañamiento para la permanencia y “consolida procesos de gestión del conocimiento que valoren los saberes personales e institucionales, y reconozcan la importancia del encuentro y el diálogo de saberes entre los diferentes estamentos, como fundamento para la construcción de la comunidad universitaria”. En atención a ello se formula el proyecto Acceso y permanencia universitaria: Ser UdeA.

La Universidad de Antioquia, espera con este proyecto articular la oferta de oportunidades, servicios, estrategias y programas destinados a optimizar los ciclos de vida de estudiantes y profesores y para conseguirlo pretende integrar estrategias y capacidades internas en la UdeA para responder a las necesidades de aspirantes, admitidos y estudiantes; asimismo, consolidar políticas y orientaciones para los diferentes momentos del ciclo de vida universitaria; y en el ánimo de hacer gestión de la información busca articular con el observatorio institucional los sistemas de información que integren y soporten los procesos que componen los ciclos de vida estudiantil y profesoral

3.3.2. Pedagogía del Buen Vivir

Desde el Plan de Desarrollo Institucional se aspira a configurar una Universidad innovadora para la transformación de los territorios, para lograrlo estima pertinente la comprensión del Buen Vivir.

En atención a ello la Universidad de Antioquia se aproxima al Buen vivir comprendiéndolo como *“una visión ética de una vida digna, siempre vinculada al contexto, cuyo valor fundamental es el respeto por la vida y la naturaleza.”* (Käkönen, 2011), o dicho de otro modo, como la capacidad de *“vivir en armonía en vez de en un estado de competencia. A diferencia del desarrollismo que tiene como fin cambiar las realidades de los demás, se trata de la coexistencia de varios mundos.”* (Käkönen, 2011).

Con esta comprensión se estructura el proyecto Pedagogías del Buen Vivir, que propone múltiples espacios formativos y de acompañamiento, agrupados en dos componentes estratégicos: UdeA Diversa y Ciudadanía, Convivencia y Paz, ambos orientados a la formación integral de estudiantes y docentes, a partir de ejes temáticos como la diversidad, la interculturalidad, la convivencia y la paz como base cultural para la dignidad humana, la humanización de la vida, la formación ciudadana, la democracia y la libertad.

Los objetivos de este proyecto están orientados a la articulación de los esfuerzos tendientes al reconocimiento de las diversidades y a la convivencia de la comunidad universitaria; la promoción una cultura democrática diversa, equitativa, transparente y con responsabilidad social; el aumento de estrategias y prácticas de abordaje de la diversidad epistémica y cultural para la formación integral de estudiantes, docentes y personal administrativo.

La implementación de pedagogías del Buen vivir, desde las perspectivas de la diversidad y la interculturalidad guardan en su naturaleza el compromiso con la formación para la diversidad (cultural, lingüística, cognitiva); los acompañamientos en y para la diversidad: que implican comprender las diferentes formas en las que habitamos la universidad y transitamos por la vida académica, basada en un ética del cuidado que implica un reconocimiento

de sí mismo, del otro y de lo otro. Y relacionamiento y diálogo de saberes: se convierte en un elemento constitutivo y constituyente del proceso en tanto la propuesta, en coherencia con el Buen Vivir, es pensada desde y con las comunidades de origen. Se espera construir una relación de complementariedad entre los saberes ancestrales y los que se han originado en el marco de la academia.

3.4. Retos y perspectivas

- Continuar consolidando la cultura de la permanencia universitaria.
- Aportar a la transformación curricular, que incluya la diversidad epistémica y la educación intercultural y reconozca el diálogo de saberes.
- Revisar las normativas asociadas al comité de inclusión institucional y al comité de permanencia como órganos asesores y consultores del Consejo Académico y de la Administración Central y descentralizada, para proponer políticas, planes, estrategias y programas en pro del desarrollo y cumplimiento de la Educación Inclusiva e Intercultural y de la permanencia universitaria.
- Aportar a una apuesta de país: **la construcción de paz**, desde la posibilidad de generar espacios de reconocimiento y la construcción de saber desjerarquizado, esto es generar relaciones humanas, epistémicas y pedagógicas en el marco de la horizontalidad y la polifonía.

REFERENCIAS

- Acevedo, Claudia (2017). *Lesbiradas*. Visitado 11 de enero de 2018 <http://lesbiradas.blogspot.com/>
- Arfuch, Leonor (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Barker, M.J. & Cheele J. (2017) *Queer una historia gráfica* UHF, España
- Bartra, Eli (compiladora) (2000). *Debates en torno a una metodología feminista*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Butler, J. (2004). *Vida precaria. El poder del duelo y la Violencia*. Editorial Paidós. Recuperado de <https://psicanalisespolitica.files.wordpress.com/2014/10/butler-judith-vida-precaria.pdf>
- Butler, Judith (2001). *El Género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Carvajal Orlich, Zaira, Chinchilla Serrano, Helen y Penabad Camacho, María Amalia (editoras) *Inclusión social y equidad en instituciones de educación superior. Guía Integrada 2013. Proyecto Medidas para institucionalizar la inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior en América latina (MISEAL) Costa Rica, 2013.*
- Comisión Europea, Marcador de género/edad. Caja de Herramientas. (2014) Consorcio Inspire ec.europa.eu/echo/files/policies/sectoral/gender_age_marker_toolkit_es.pdf
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas, New York y Ginebra, 2008. Serie de Capacitación Profesional No. 15.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics." *University of Chicago Legal Forum*, Vol. 1989, Article 8. Visitado el 11 de enero de 2018 en <https://chicagounbound.uchicago.edu/ucif/vol1989/iss1/8>.
- Escobar, Arturo. (2012). *Una minga para el post-desarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Heredia, Rafa (2015). "Indígena, gay, feminista y defensor de Derechos Humanos". *Homosensual*. Visitado el 11 de enero de 2018 <http://www.soyhomosensual.com/ocio/indigena-gay-feminista/>
- Käkönen, M. (2011). *Buen vivir*. Siemenpuu. Helsinki. Recuperado de <http://www.siemenuu.org/es/theme/buen-vivir-0>
- Levinas, Emanuel. *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, Sígueme. 1977
- Lugones, María (1998). "The Discontinuous Passing of the Cachapera/Tortillera from the Barrio to the Bar to the Movement". En *Daring To Be Good: Feminist Essays in Ethico-Politics*, Ami Bar-On y Aim Ferguson (editoras), New York: Routledge.
- Mato, D. (2016) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. México: UNTREF-UNAM.
- McRuer, Robert (2006) *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*, New York, New York University Press. Disponible en web: <http://nyupress.org/books/9780814757130/>
- Melich, Joan-Carles. *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona. Anthropos.
- Mies, María (2000). "¿Investigación sobre las mujeres o investigación feminista? *El debate en torno a la ciencia y metodo-*

- logía feministas*". En Debates en torno a una metodología feminista, Eli Bartra (compiladora): 63-102. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Moraga, Cherrie y Gloria Anzaldúa (editoras) (1981). *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*. London: Persephone Press.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001) Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, Borrador Final, Versión Completa, Grupo de Clasificación, evaluación, encuestas y terminología. Ginebra, Suiza.
- Pivaral, Claudia (2017). "Miradas feministas de la realidad". *La Cuerda*, No. 199, Guatemala: Asociación La Cuerda.
- Preciado, Beatriz (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Editorial Opera Prima.
- Principios de Yogyakarta (2007). Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Vistado el 11 de enero de 2018 en www.yogyakartaprin-ciples.org.
- Rich, Adrienne (1993). "Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence". En *The Lesbian and Gay Studies Reader*, Henry Abelove, Michele Aina Barale y David M. Halperin (editores): 227-254. New York: Routledge.
- Santos, B. (2010). *Reconocer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Thomas, William I. y Forian Znaniecki (2004). *El campesino polaco en Europa y en América*. España: Centro de Investigaciones Sociológicas y Agencia Estatal Boletín del Estado.
- Universidad de Antioquia. (2017). *Plan de Desarrollo 2017-2027, "Una universidad innovadora para la transformación de los territorios"*.
- Universidad de Antioquia. *Plan de Acción Institucional 2018-2021: Una universidad de excelencia para el desarrollo integral, social y territorial*. Medellín, 2018.
- Wittig, Monique (1992). *The Straight Mind and Other Essays*. Boston: Beacon Press.

APARTADO B

Perspectiva comparada de
la equidad en américa latina

PRESENTACIÓN

Aleix Barrera-Corominas
Universitat Autònoma de Barcelona (España)

No podemos hablar de calidad en las instituciones de educación superior sin hacer referencia al concepto de equidad, puesto que ambas cuestiones no pueden tratarse de forma independiente al estar la primera supeditada a la segunda. Por lo tanto, no podemos medir la calidad únicamente a partir de indicadores de producción científica, disponibilidad de servicios, resultados académicos o número de proyectos concedidos, sino que debemos considerar también las políticas y acciones que estas llevan a cabo para permitir el acceso de colectivos vulnerables.

El desarrollo del proyecto ORACLE (Observatorio Regional de Calidad de la Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica) ha perseguido, a lo largo de tres años, promover en las instituciones de educación superior asociadas el desarrollo de estructuras encargadas de analizar, contrastar y promover actuaciones orientadas a la mejora de la equidad universitaria, así como la creación de un observatorio que, a partir de las estructuras institucionales, brinde un servicio regional de monitorización de la equidad en la educación superior.

Para ello, en una primera fase del estudio se ha centrado en el diagnóstico de la situación de diferentes colectivos en las instituciones de educación superior, así como el análisis de los servicios y estructuras de apoyo que estas ofrecen para dar respuesta a las necesidades de los colectivos, los resultados del cuál se recogen en la publicación “Políticas y prácticas para la Equidad en Educación Superior”, coordinado por Joaquín Gairín y Guadalupe Palmeros.

El presente apartado presenta de forma sintética, y desde un enfoque comparado, un análisis de las políticas de equidad para conseguir la equidad que se desarrollan en las instituciones de educación superior de Bolivia, Brasil, Chile y Ecuador. Asimismo, se presentan dos casos específicos, de la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional de Asunción, en los que se presentan políticas y acciones concretas para la promoción de la equidad en el ámbito institucional.

CAPÍTULO 4:

EQUIDAD CON CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA: GENERALIDADES

Flor Jiménez Segura
Estrella Meza Rodríguez
Universidad de Costa Rica (Costa Rica)

4.1. Estructuración y finalidades de la Universidad

El 26 de agosto de 1940, por Ley N° 362, se funda la Universidad de Costa Rica (UCR). El Catálogo General de la Universidad (2015, p. 12), menciona que de acuerdo con la Constitución de la República de Costa Rica (art. 84) y el Estatuto Orgánico de la propia Institución, la UCR es una institución autónoma de educación superior, que goza de independencia en el ejercicio de sus funciones y tiene plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer obligaciones, así como para darse su organización y gobierno propios.

La Universidad, se rige por la Asamblea Universitaria, organismo de mayor jerarquía, en el cual reside la máxima autoridad de la Institución. El Consejo Universitario es el organismo inmediato en jerarquía, tiene entre sus funciones definir las políticas generales institucionales y fiscalizar la gestión de la Universidad (Herrera, 2015, p. 16). Por su parte, el Rector es el funcionario de más alta jerarquía ejecutiva, ejerce la representación judicial y extrajudicial, lleva a cabo el control y la evaluación de las actividades de la Institución. Tiene un órgano asesor: el Consejo de Rectoría: conformado por los 5 Vicerrectores, por medio del cual se canaliza su autoridad en lo que corresponda: Vicerrectoría de Docencia, Vicerrectoría de Investigación, Vicerrectoría de Acción Social, Vicerrectoría de

Administración y Vicerrectoría de Vida Estudiantil. A su vez, está integrada por cuarenta y nueve escuelas adscritas a nueve facultades, cuatro facultades no divididas en escuelas, el Sistema de Educación General, el Sistema de Estudios de Posgrado, ocho carreras interdisciplinarias y cinco sedes regionales y 6 recintos universitarios. En el 2005 se crea el Recinto en Golfito y en el 2007 la Sede Interuniversitaria de Alajuela creada por CONARE.

El Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica, en su artículo 3, indica que la universidad “debe contribuir con las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de una justicia social, de equidad, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia de nuestro pueblo” (1974, p. 1). Los principios que establece la institución para orientar su quehacer son: derecho a la educación superior, excelencia académica e igualdad de oportunidades, libertad de cátedra, respeto a la diversidad de etnias y culturas, respeto a las personas y a la libre expresión, compromiso con el medio ambiente, acción universitaria planificada y derecho a la resolución alterna de conflictos.

En términos de normativa y reglamentos desplegados al fin de la equidad, la Universidad plantea políticas institucionales, para el período 2016-2020, las cuales buscan la “Excelencia

e Innovación con Transparencia y Equidad”, señalando la importancia de promover el desarrollo de un entorno académico y laboral, libre de toda forma de violencia y de discriminación, para superar condiciones de desigualdad y de exclusión social, tanto de la población estudiantil como del talento humano docente y administrativo (Consejo Universitario, 2015).

4.2. Acciones metodológicas

La UCR cuenta con una serie de recursos, proyectos y programas (Universidad de Costa Rica, 2017), que buscan favorecer a la población universitaria en general: estudiantes, docentes y personal administrativo, tales proyectos se llevan a cabo desde las cinco Vicerrectorías de la Universidad. Como interés investigativo, surge la necesidad de generar un espacio que reúna de manera organizada tales acciones.

Así, se plantea el Nodo Costa Rica del Observatorio Regional de la Calidad para la Equidad en la Educación Latinoamericana (ORACLE), mismo que está inscrito como proyecto de investigación en el Instituto de Investigaciones en Educación (INIE). Su propósito es integrar los proyectos y estrategias que, desde la docencia, acción social, vida estudiantil, investigación y administración se desarrollan en la Universidad para favorecer la calidad de la equidad en diferentes colectivos.

La metodología asociada al proyecto, responde al enfoque cualitativo que permite tener acceso a la realidad de los sujetos de la investigación, en este caso, personal docente, administrativo y estudiantes, pues según Martínez (2006), esta trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. Para llevar a cabo este proyecto, se contemplan las siguientes etapas propuestas por Rojas (2008) y Taylor y Bogdan (1987): a) Etapa previa: se recopilan los estudios, investigaciones, proyectos y demás con respecto a la equidad universitaria; b) Etapa descriptiva: se realiza una descripción de la información obtenida hasta el momento, con respecto a la equidad universitaria para estudiantes, docentes y administrativos; para

el desarrollo de esta etapa se siguen dos fases: una de revisión y organización de la información y una segunda, que consiste en aplicar entrevistas o grupos focales a la población de interés. Actualmente, el equipo investigador se encuentra en la fase 1 de esta etapa. Finalmente, la c) Etapa final: en la que se desarrollará el análisis de la información obtenida.

De esta forma, para la fase actual, mediante colaboración del INIE, se le solicitó a las diferentes Vicerrectorías, Sedes y Centros de Investigación de la Universidad de Costa Rica, información con respecto a los proyectos, programas, u otras acciones que generan para responder a las necesidades apostando por la equidad y la calidad de la educación. A partir de los datos recopilados, se realiza una revisión documental, que resulta en una primera fase de organización de proyectos según la Vicerrectoría en la que están inscritos.

4.3. Acciones para garantizar la equidad en la Universidad de Costa Rica

En las cinco Vicerrectorías y el Consejo Universitario, se han contabilizado un aproximado de 68 iniciativas de distinta índole, de las cuales 13 están dirigidas a personas con discapacidad, 4 a personas indígenas, 4 a personas menores de edad, 1 a personas adultas mayores, 7 sobre género y violencias, 27 sobre educación equitativa y de calidad, 9 en torno al mundo del trabajo, 2 socioeconómicos, y 1 que involucra distintas temáticas. No obstante, para esta ocasión no se presentan todos los proyectos, pues algunos datos requieren actualización y otros no son relevantes.

A la Vicerrectoría de Docencia, la componen un total de 8 proyectos que buscan la excelencia en el quehacer docente, los cuales se desprenden de 4 ejes estratégicos de trabajo: Excelencia Académica, Internalización, Inclusión y Equidad, y Gestión Institucional. La Vicerrectoría de Administración opera desde un enfoque estratégico hacia una cultura de calidad, ya que plantea que el conocimiento es dinámico y cambiante, por lo que es fundamental la actualización, y, bajo la lógica de conseguir este

fin, se encuentra desarrollando un total de 8 proyectos, destacando el Sistema de Gestión del Desempeño, la Comisión de Empleabilidad, el Sistema del Talento Humano y la Convención Colectiva de Trabajo.

Por su parte, la Vicerrectoría de Vida Estudiantil cuenta con un aproximado de 8 programas en beneficio de la población estudiantil de la Universidad de Costa Rica, para crear oportunidades de crecimiento, según el principio que la rige, mismo que está derivado del paradigma Humanista que tiene como misión la promoción del desarrollo personal y social del estudiante desde una perspectiva integral, por lo que desarrolla sus funciones en los ámbitos de: orientación estudiantil; becas y servicios complementarios; residencias; registro, bienestar y salud universitaria; mecanismo de admisión diferida.

En cuanto a la Vicerrectoría de Investigación actualmente tiene en marcha un aproximado de 13 proyectos que se enmarcan en los tres pilares fundamentales de este segmento, que son ciencia, cultura y sociedad, para ayudar al mejoramiento de la calidad de la educación superior costarricense, mediante el diseño y producción de teorías, modelos, sistemas y métodos educativos que faciliten la planificación curricular, la evaluación docente, y la acreditación de carreras, por ejemplo: el Programa Bibliotecas Accesibles para Todos y Todas, el Programa de investigación educativa en educación superior y el proyecto: Indicadores de calidad para la gestión de la educación superior.

Así también, la Vicerrectoría de Acción Social busca una vinculación directa de la sociedad con la Universidad, por lo que se desarrollan distintos programas, proyectos u otros, dirigidos especialmente a las comunidades que sufren desigualdades en relación con el resto de la sociedad, por medio de un intercambio de saberes y conocimientos que permitan la búsqueda conjunta de soluciones. Esto a partir de seis ejes: la Extensión Cultural, la Extensión Docente, el Trabajo Comunal Universitario, Iniciativas Estudiantiles, Programas de Acción Social y la Red Alumni, de los cuales se desprenden un total de 27 proyectos. Algunos de ellos son:

el Programa de Educación Abierta (PEA), Centros Infantiles Universitarios (CIUS), Programa Interdisciplinario de Estudios y Acción Social de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (PRIDENA), Proyecto de Inclusión de Personas con Discapacidad Intelectual a la Educación Superior (PROIN), Programa Institucional en Discapacidad (PRODIS), Programa Regional de Recursos para la Sordera (Progreso), Programa Institucional para la Persona Adulta y Adulta Mayor (PIAM), el proyecto Miradas Indígenas Universitarias, los proyectos: Plan Quinquenal para Pueblos y Territorios Indígenas y Plan Quinquenal para la Inclusión de Pueblos Indígenas en la Educación Superior Pública, el proyecto Fortalecimiento de un currículo universitario inclusivo y sensible a las diferencias de género, el proyecto Mujer en la Ingeniería, Programa NEXOS, Programa +Equidad, el proyecto Sanando Rutas y Espacios en la U y el trabajo comunal universitario (TCU).

Además, la UCR tiene una experiencia acumulada en el manejo de proyectos de servicio social, basta con señalar la Clínica de Odontología, el Servicio de Consultorios Jurídicos, los Consultorios en Psicología, la Clínica de Terapia Física, las Escuelas de Verano de Educación Física y Deportes y, en mayor complejidad, el Programa de Atención Integral de Salud PAIS, convenio UCR-CCSS. Tales experiencias han demostrado la capacidad y experiencia universitaria de trabajar de manera integrada y articulada a los planes de formación en la prestación de servicios a la población, principalmente en sectores que presentan mayor vulnerabilidad social.

A partir de los proyectos anteriormente descritos, es posible afirmar que la Universidad de Costa Rica, está comprometida con la equidad y mejora de la educación superior costarricense, no solo para garantizar un acceso más justo a sus estudiantes, así como su permanencia, sino para generar espacios libres de discriminación a sus docentes y personal administrativo, mediante el accionar de sus tres áreas: la docencia, la investigación y la acción social; brindando con ello, beneficios tanto para la propia universidad como para la población que recibe el servicio y el país en general.

4.4. ¿Hacia dónde dirigirnos?

La posición de la Universidad de Costa Rica según el informe de Informe del Rector 2017-2018, realizado en junio de 2018, expresa que nuestro país busca el desarrollo y la equidad, proceso en el cual no se puede ignorar la importancia de la educación superior, como ningún país puede permitirse hacerlo. La generación de conocimiento y la innovación inclusiva promueven tanto la productividad como la participación general en los beneficios del desarrollo. La productividad material y cultural requiere de formación educativa de alto nivel para conducir a una prosperidad que debe ser distribuida y compartida con equidad. Como se suele decir, la educación es “el gran igualador”, pero ha de ser de la más alta calidad posible. En educación, no hay equidad sin calidad.

Tal y como se señaló, la Universidad de Costa Rica cuenta con proyectos y acciones direccionadas hacia la equidad y calidad en la educación superior universitaria, no obstante, es importante esclarecer qué se entiende por calidad académica, cómo diseñar planes de estudios flexibles y cuáles elementos son necesarios para lograr una malla curricular eficaz, que considere la virtualidad, la innovación, la internacionalización y la transversalización como elementos clave para la mejora permanente de los procesos formativos. Adicionalmente debe discutirse y profundizar en: educación intercultural, innovación educativa, buenas prácticas docentes, evaluación docente, la enseñanza de

la investigación, tendencias en las teorías del diseño curricular y su evolución, entre otros temas. Las distintas experiencias y aprendizajes que se propician, justifican el esfuerzo institucional que es de gran utilidad no solo para la comunidad de la UCR, sino para las distintas comunidades universitarias a nivel nacional e internacional.

Así como también, generar espacios para el fortalecimiento de una masa crítica de docentes vinculadas y vinculados a la enseñanza, la investigación, la acción social y administración universitaria sensibles a las diferencias que producen la discriminación y desigualdades de género y para crear capacidades que impulsen reformas curriculares y políticas institucionales que promuevan la igualdad y equidad en la temática que insten a la institución a mejorar sus mecanismos con miras a garantizar una mayor inclusividad y representatividad en el ingreso de estudiantes de todos los sectores socio-económicos, étnico-culturales y áreas geográficas del país.

De esta manera, el Nodo Costa Rica ORACLE, es un proyecto que busca convertirse en un medio institucional capaz de reunir las experiencias que la Universidad de Costa Rica promueve para favorecer la equidad con calidad en la educación superior tanto para el estudiantado, como para el personal docente y administrativo acerca de sus acciones, estrategias, proyectos y programas, que brindan beneficios a la propia universidad y el país en general.

CAPÍTULO 5:

“PERSPECTIVA COMPARADA DE LA EQUIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN BOLIVIA”

Jorge Eduardo Fuentes Ávila
Silvia Marín Guzmán

Universidad Mayor, Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca (Bolivia)

5.1. Introducción

Cuando se habla de equidad educativa en la educación superior se hace referencia a todos aquellos factores que inciden en el acceso de la población estudiantil a los estudios universitarios; en este sentido, es posible que el factor más importante sea el referido a las políticas de admisión, teniendo en cuenta criterios de calidad educativa. En Bolivia influyen también de forma significativa todos aquellos servicios estudiantiles orientados a asegurar la permanencia y apoyar la conclusión de estudios de grupos poblacionales que se encuentran en desventaja social y en condiciones de vulnerabilidad.

Desde esta perspectiva, diversos proyectos e investigaciones han sido promovidos a nivel internacional, para garantizar la equidad. Sin embargo, al ser tan amplia y compleja la comprensión de la “equidad en la educación superior”, una gran mayoría de las Universidades de Bolivia ha priorizado trabajar inicialmente impulsando la “equidad de género” en la Educación Superior.

En ese sentido, está claro que el mejoramiento de la calidad de la educación en un estado óptimo, donde la educación de calidad llegue a toda la población en igualdad de condiciones, debería implicar resolver los problemas de equidad. La búsqueda de la equidad se acompaña de una atención diferenciada, de

manera que pueda responder a las distintas necesidades según las características de las poblaciones. En este campo, la educación superior pública es quizás la más llamada a revisar sus políticas de acceso para garantizar el ingreso, permanencia y conclusión de estudios de poblaciones estudiantiles provenientes de los diversos grupos sociales y culturas indígena-originarias.

5.2. Marco Legal Normativo del Sistema de Educación Superior (SES)

Las normas establecidas para la educación superior se establecen dentro del contexto de protección a las poblaciones vulnerables y persiguen la accesibilidad y la cobertura en todos los ciclos de la enseñanza y aprendizaje.

5.2.1. Marcos legales del SES: leyes, decretos, leyes, reglamentos y/o convenios que defienden el derecho a la educación de grupos vulnerables

La Constitución Política del Estado proporciona el respaldo para el funcionamiento de las instituciones de educación superior, estatales y privadas. La “Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez” enfatiza en la pluralidad y la diversidad de los grupos vulnerables y la promoción de la accesibilidad a la educación, al constituirla en una función suprema y de primera responsabilidad económica para el Estado.

En esta dirección, la CPE, en su Capítulo sexto denominado “Educación, Interculturalidad y Derechos Culturales”, Sección II, Educación Superior, Artículo 91, respalda la educación intercultural y los saberes de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos; por tanto es intracultural, intercultural y plurilingüe, y tiene por misión la formación integral de recursos

humanos con alta calificación y competencia profesional..... para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social.

La Tabla 1, muestra las diferentes leyes y la descripción de sus artículos específicos que defienden el derecho a la educación de los grupos vulnerables:

Tabla 1. Leyes, reglamentos y resoluciones que promueven la equidad en la educación superior

1. Constitución Política del Estado Plurinacional	Art. 8 Parágrafo II, Art. 91, Art. 14 parágrafo II
2. Ley Nº 070/2010 “Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez.	Principios que garantizan el acceso, la equidad y la igualdad de oportunidades.
3. Ley Nº 807 del 21 de mayo de 2016: ley de identidad de género	Art. 6 Equidad y Art. 11 Efectos.
4. Ley Nº 045 del 8 de octubre de 2010: ley contra el racismo y toda forma de discriminación.	Art. 2, Art. 5, Art. 6 Equidad, igualdad y educación.
5. Ley 348 del 9 de marzo de 2013: Ley integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia.	Art. 4, Art. 6, Art. 7, igualdad, equidad social, equidad de género y tipos de violencia contra las mujeres.
6. Ley Nº 243 del 28 de mayo de 2012: ley contra el acoso y violencia política hacia las mujeres.	Art. 6, Principios y valores.
7. Ley nº 223 del 2 de marzo de 2012: ley general para personas con discapacidad.	Art. 4, Art. 10, Art. 17. Art. 31: Igualdad en dignidad, accesibilidad, equidad de género y derecho a la educación.
8. Resolución Rectoral USFX Nro. 222/2011 del 19 de abril del 2011:	Art. 2, Art. 7, Art. 31, Art. 39, Art. 59, Art. 60 Becas y beneficios otorgados por la Universidad a estudiantes con problemas socioeconómicos y con buen rendimiento académico, con el objeto de facilitar su profesionalización.
9. Normativa del CEUB: Resolución Nº 037/14 xii Congreso Nacional de Universidades – segunda fase.	Artículo Primero y Artículo segundo: Sobre creación de un observatorio o Unidad de Género en las Universidades.
10. Resolución nº 009/2009 del XI Congreso Nacional de Universidades.	Artículo Primero y Artículo segundo: Ingreso Libre a la universidad para discapacitados.
11. Resolución Nº 29/2014. II Conferencia Nacional Ordinaria de Universidades	Art. Primero y artículo segundo: Políticas de género y creación de un organismo sobre liderazgo de la mujer en educación superior.

En este marco, las universidades están llamadas a generar centros interculturales de formación y capacitación técnica, de libre acceso, en concordancia con los principios y fines del sistema educativo. “Del mismo modo, tienen la obligación de implementar programas para la recuperación, la preservación, el desarrollo, el aprendizaje y la divulgación de las diferentes lenguas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos”¹⁷.

El subsistema de formación superior universitaria¹⁸, se define como el espacio educativo de la formación de profesionales, desarrollo de la investigación científica-tecnológica, de la interacción social e innovación en las diferentes áreas del conocimiento y ámbitos de la realidad. Todo lo anterior, para contribuir al desarrollo productivo del país en sus dimensiones política, económica y sociocultural, de manera crítica, compleja y propositiva desde diferentes saberes y campos del conocimiento.

5.2.2. Situación de la implementación de Observatorio de Equidad /Equidad de género en Universidades de Bolivia

A partir de la gestión 2015 tanto Universidades públicas como privadas en Bolivia, han iniciado con el proceso de implementación del observatorio de género/equidad de género como mandato normativo de la Resolución emitida el 2014 en el Congreso Nacional de Universidades – segunda fase.

De esta forma, el 8 de marzo del año 2016, “representantes de 14 universidades del departamento de Santa Cruz, tanto la pública como las privadas, presentaron de forma pública, el Observatorio sobre Equidad de Género, con el objetivo de impulsar una cultura que promueva el trato igualitario en la comunidad universitaria y en su entorno”¹⁹ esta presentación contó con el respaldo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) Mujeres.

No se tiene datos exactos de las otras Universidades del país, sin embargo todas han iniciado el proceso de implementación de los observatorios como parte del mandato del Congreso.

Habiendo iniciado su trabajo las Unidades/ Observatorios de Género del departamento de Santa Cruz, han realizado varios estudios, a partir de los cuales se resumen los siguientes datos:

“El 52% de la población universitaria en Santa Cruz es femenina. En clase son estudiantes destacadas y acceden a becas. En áreas de tecnología e ingeniería son menos del 30%.

“El porcentaje de participación de las mujeres en las aulas universitarias cruceñas se duplicó en tres décadas. De un 26% de presencia femenina a inicios de la década de los 80, se incrementó al 51,48% en 2016, relegando la presencia masculina a un 48,52%, según un estudio realizado por el Observatorio de Igualdad de Género, un ente que aglutina a 13 universidades privadas y la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno”²⁰.

Este ‘dominio’ se expresa no solamente en la cantidad de alumnas, sino también en el rendimiento académico y el acceso a becas por excelencia. Un indicador fue la reciente graduación de la tercera generación de profesionales becados por la Cooperativa Rural de Electrificación (CRE) en la que se registró a más mujeres graduadas (45) que hombres (22). Similar situación se vive en las universidades privadas, tal como lo comprobó el diario EL DEBER en la UPSA, UTEPSA y UDABOL, donde las mujeres son más destacadas.

El panorama cambia un poco a la hora de analizar carreras en el ámbito de las ingenierías o de tecnología. El Observatorio de Género estima que la presencia femenina en estas áreas promedia un 30% y lo atribuye a que todavía falta mayor apertura laboral.

¹⁷ Red Iberoamericana de Investigación en Políticas Educativas Universidad UCINF. Capítulo: EQUIDAD E INCLUSIVIDAD EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN BOLIVIA. Miriam Villegas y Christian Mendizábal, Pág. 39

¹⁸ Definida en la sección IV, Artículo 52 al 67, de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.

¹⁹ Artículo periodístico: Universidades presentaron Observatorio sobre Equidad de Género. Disponible en <http://blog.upsa.edu.bo/?p=4606>

²⁰ Publicación periodística realizada el 22 de agosto de 2018. Disponible en: <https://www.eldeber.com.bo/tendencias/Mujeres-dominan-en-aulas-de-la-U-menos-en-ingenierias-20170822-0087.html>

5.2.3. Unidad de Equidad, Estudios e Información de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca

Por su parte, la Universidad San Francisco Xavier, en la gestión 2018 ha creado la Unidad de Equidad, Estudios e información, con la misión de contribuir al proceso de inclusión educativa, social, laboral y profesional de colectivos vulnerables, identificados por la Universidad de acuerdo a su contexto, en la comunidad universitaria, a través del diseño de políticas, estrategias, monitoreo de acciones y puesta en marcha de intervenciones que garanticen y promuevan la equidad en y de todos los actores, buscando de manera continua la máxima calidad. Un estudio realizado por esta Unidad durante la gestión 2018, sobre la equidad en la USFX muestra los siguientes resultados²¹:

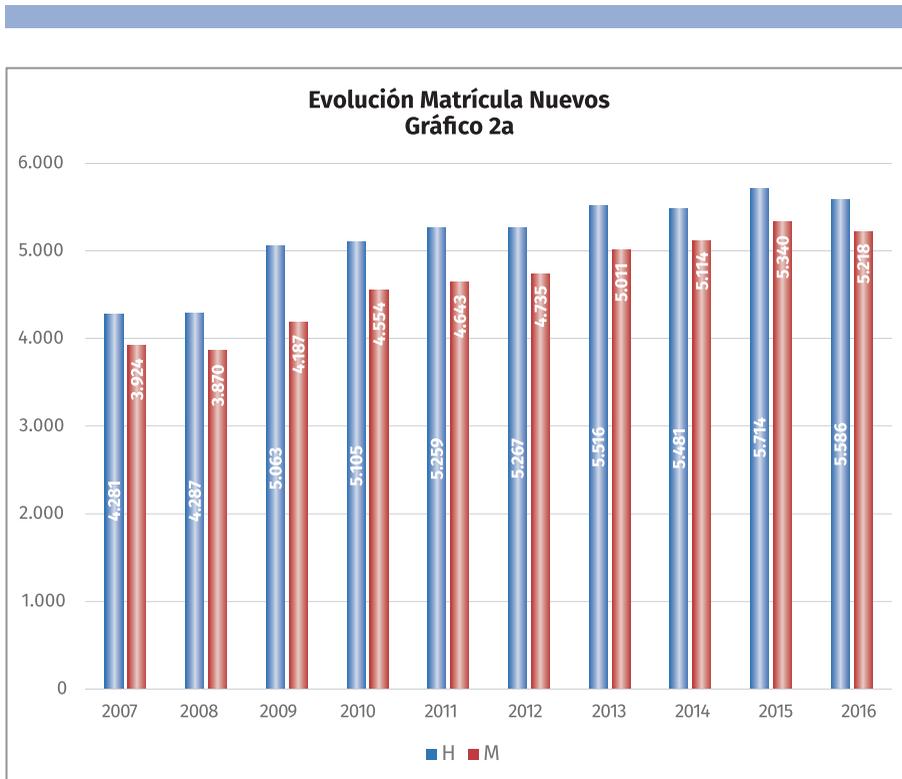
a. Matrícula Regular

En el Gráfico (1a) puede observarse una tendencia de crecimiento tanto en la de hombres como en la de mujeres, manteniéndose mayor la de hombres a lo largo del período. Las tasas de crecimiento son variables (Gráfico 1b), reportando en promedio de los últimos 5 años: 3.8 % hombres y 4.3 % mujeres.

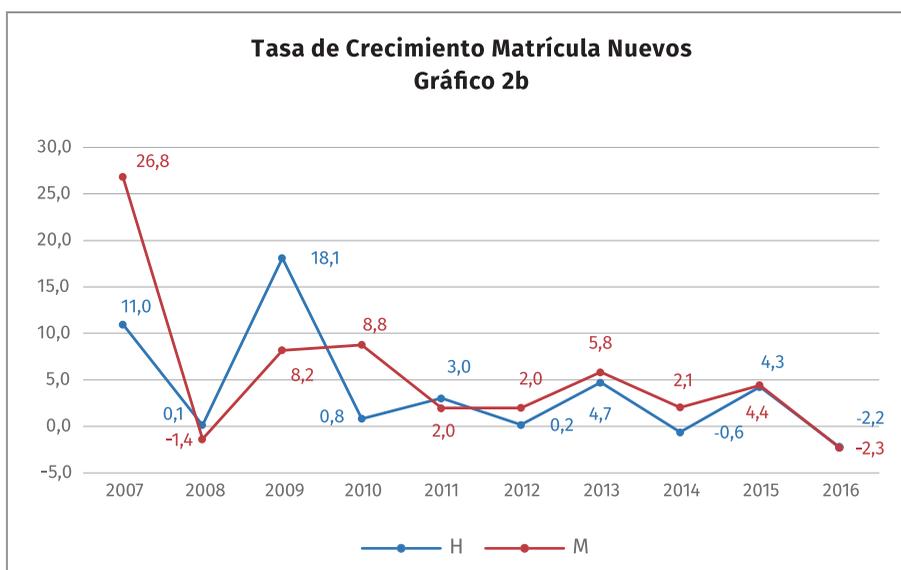
b. Matrícula nuevos

El Gráfico (2a) muestra una tendencia creciente tanto en la de hombres como en la de mujeres, manteniéndose -en general, a lo largo del período- mayor la de hombres.

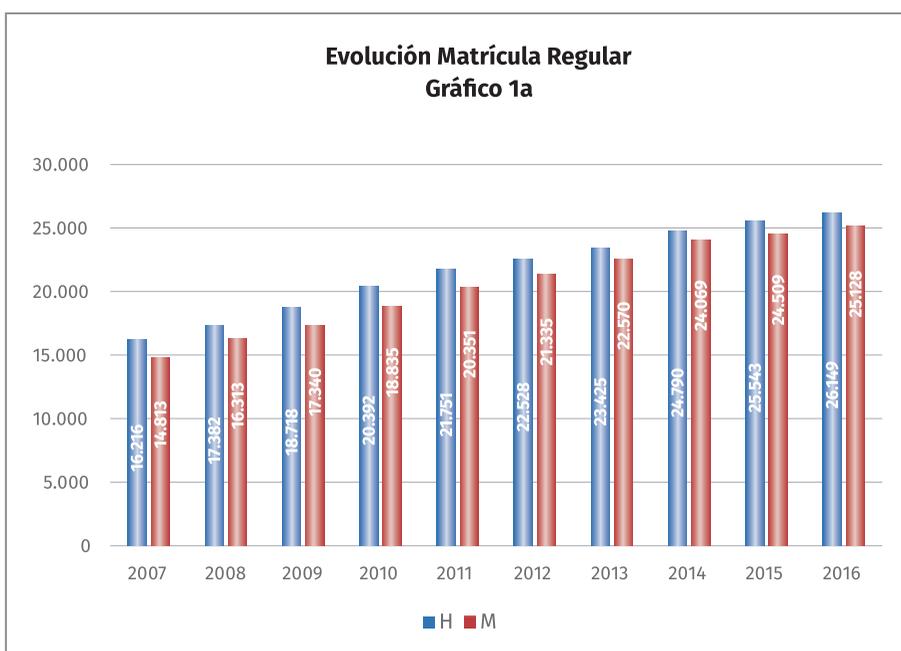
Se observan también tasas de crecimiento variables (Gráfico 2b), con los promedios de los últimos 5 años: 1.3 % hombres y 4.3 % mujeres.



²¹ Fuentes J. Ávila. Autodiagnóstico de Equidad de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca – Bolivia. Proyecto ORACLE. Gestión 2018. Pág. 12 – 17.

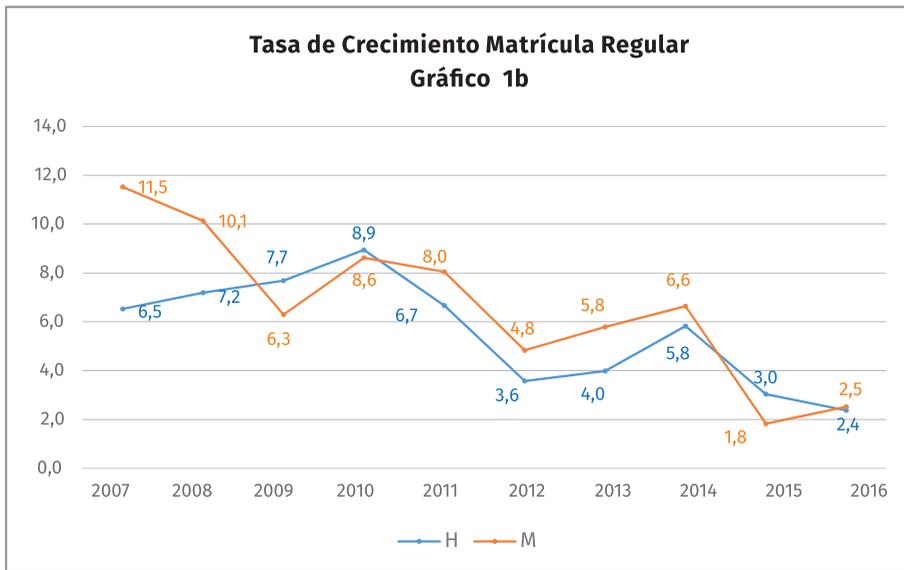


c. Número de titulados



El Gráfico (3a) muestra el comportamiento del número de Titulados, muy parecido en términos de género. El número de Titulados, en ambos sexos, también crece año tras año, a una tasa variable (Gráfico 3b), con promedios de los últimos 5 años: 7.8 % hombres y 8.6 % mujeres.

Se observará aquí una nota distintiva (respecto a los ítems anteriores): Normalmente, se titulan cada año más mujeres que varones. En el período 2007-2016, ha titulado la USFX: 16.991 Mujeres; 13.073 Hombres. Asimismo, podrá apreciarse en las gráficas el inusual incremen-

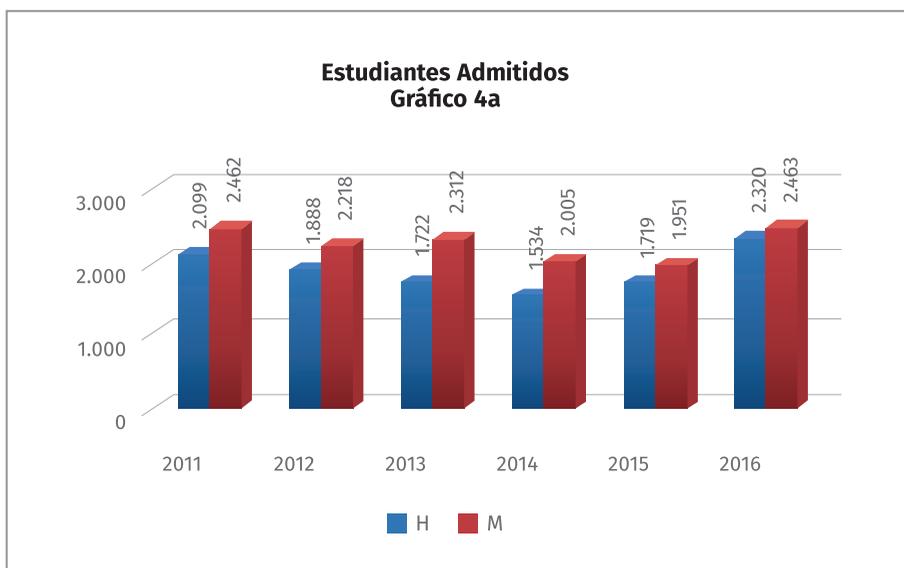


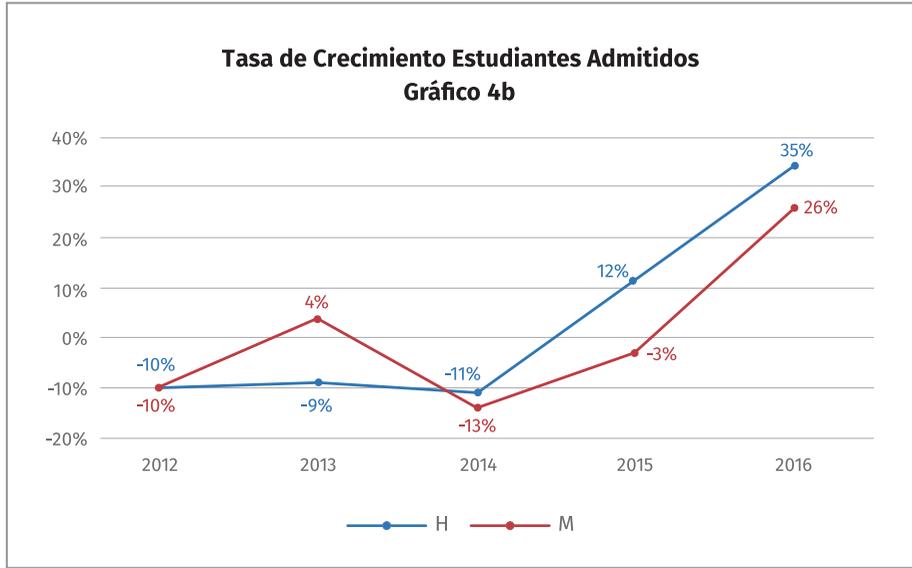
to de titulados (hombres y mujeres) en el año 2015, probablemente asociado al acortamiento del período del grado, de 5 a 4 años.

Es interesante observar en el período, la tasa Titulados / Matrícula Nuevos: 25.4 4 % hombres, 36.5 % mujeres.

d. Estudiantes admitidos mediante examen

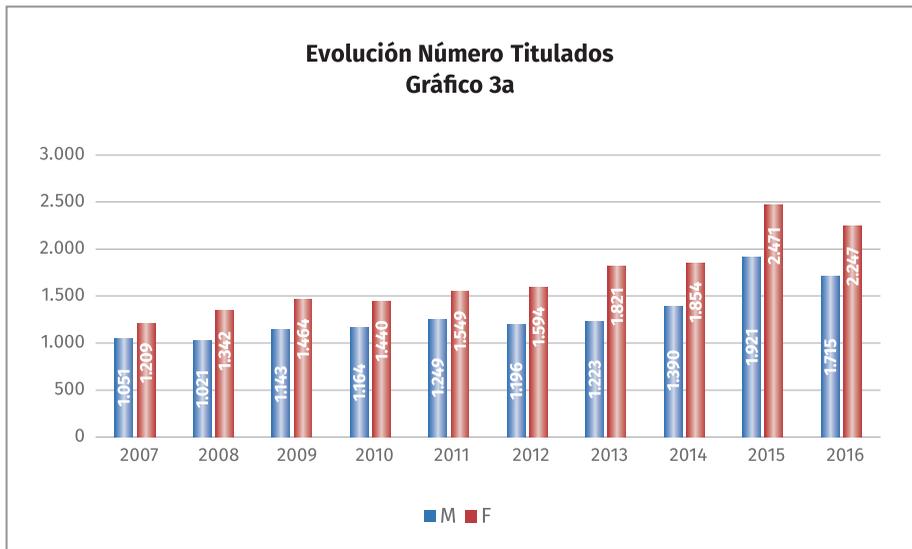
El número de estudiantes admitidos (Gráfico 4a), en ambos sexos ha sido variable en el período, mostrando una tendencia creciente a partir de 2014 (Gráfico 4b).

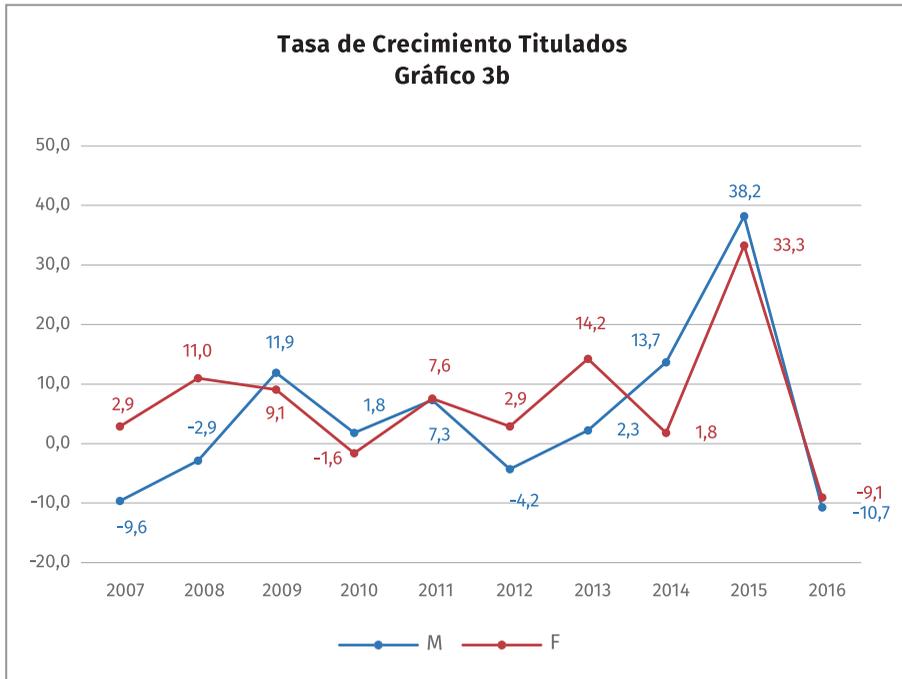




Se observará aquí la segunda nota distintiva (respecto a los ítems anteriores, excepto Titulados): Normalmente, son admitidas cada año más mujeres que varones, con una media de

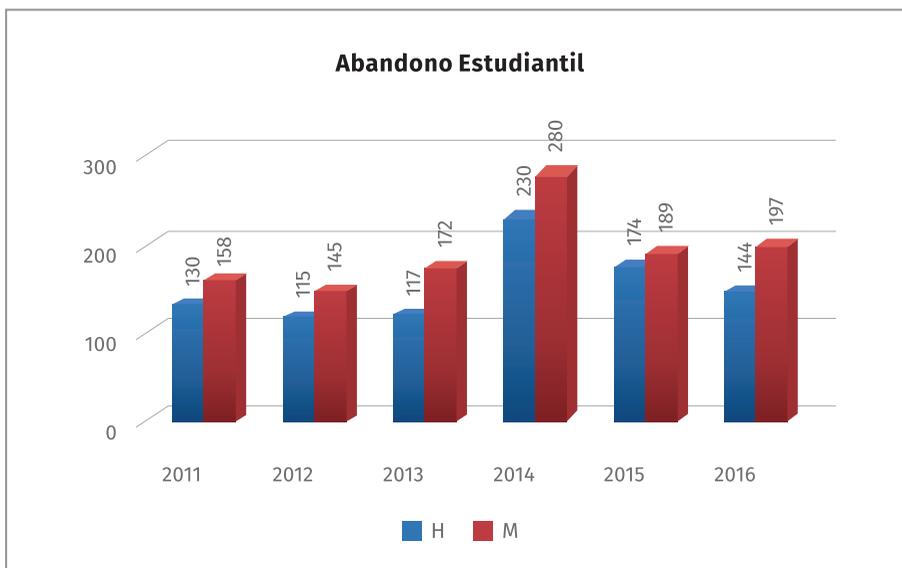
55% (últimos cinco años). Para los últimos cinco años, se observa una tasa Admitidos / Matrícula Nuevos: 33.3 % hombres, 43.1 % mujeres.

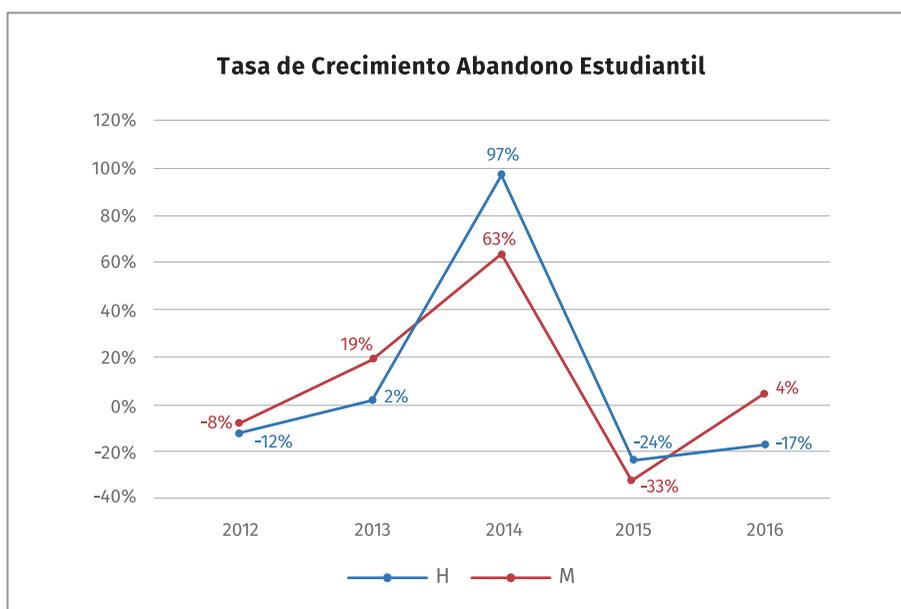




e. Abandono estudiantil

Es mayor el número de abandonos en el sector de las mujeres (56%).





5.2.4 Estrategias/Programas pro equidad y pro género para el acceso y permanencia en la educación superior

Las diferentes universidades a nivel nacional aplican diferentes estrategias para promover la permanencia en la educación superior, principalmente de aquellos grupos más vulnerables, de esta forma, se tienen:

a. Programas de ayuda estudiantil (becas) para sectores vulnerables destinados a incentivar el acceso y la permanencia en la Educación Superior

La Beca es un beneficio otorgado por la Universidad a estudiantes con problemas socioeconómicos y con buen rendimiento académico, con el objeto de facilitar su profesionalización.

Estas becas tienen el principal objetivo de reducir la exclusión por razones económicas,

en ese sentido, las Universidades en convenio con el Estado y las organizaciones sociales han implementado una política de becas, que permite ingresar a la Universidad de forma libre (sin examen) para estudiantes destacados, originarios e indígenas, estudiantes deportistas o estudiantes con algún tipo de discapacidad; así también aplican un sistema de becas de estudio, becas para discapacitados, becas alimentarias, becas vivienda, becas investigación, becas trabajo, entre otras. También como parte de las becas, en algunos casos se tiene la gratuidad de los títulos. A continuación se puede observar en detalle la asignación de recursos económicos destinados a becas en las universidades a nivel nacional y en la tabla 3 se puede apreciar la cantidad de estudiantes beneficiados con estas becas durante la gestión 2018:

Tabla 2. Presupuesto Ejecutado por Becas Otorgadas por el Sistema de la Universidad Boliviana

Gestión 2018 (\$us)				
UNIVERSIDAD	TIPO DE BECA			
	SOCIOECONOMICA *	ACADEMICA **	INDIGENA / ORIGINARIO ***	TOTAL
UMSFX	1.171.987	2.191.690	3.707	3.364.604
UMSA	3.987.658	4.435.306		8.422.964
UMSS	973.959	3.636.385		4.610.344
UAGRM	942.186	3.849.483		4.791.669
UATF	3.601.571	4.666.449		8.268.020
UTO	1.767.382	3.276.276		5.043.658
UAJMS	456.128	254.590		710.717
UABJB	533.206	139.940		673.146
UNSXX	243.485	436.387		679.872
UAP	243.485	352.939		596.425
UPEA	2.524.012	1.445.681		3.941.227
TOTAL	16.445.060	24.685.125	3.707	41.102.645

Beca Alimentación, Comedor y Vivienda*

Beca Auxiliares, Estudio, Investigación y otros **

Becas Ayllus y Marcas ***

Tabla 3. No. de Estudiantes Beneficiados con Becas Otorgadas por el Sistema de la Universidad Boliviana

Gestión 2018				
UNIVERSIDAD	TIPO DE BECA			
	SOCIOECONOMICA *	ACADEMICA **	INDIGENA / ORIGINARIO ***	TOTAL
UMSFX	1.583	3.556	8	5.147
UMSA	5.294	2.927		8.221
UMSS	2.802	1.419		4.221
UAGRM	2.704	3.665		6.369
UATF	2.431	2.258		4.689
UTO	1.839	1.844		3.683
UAJMS	713	847		1.560
UABJB	984	4.118		5.102
UNSXX	804	499		1.303
UAP	99	581		680
UPEA	5.702	1.474		7.176
TOTAL	24.955	23.188	8	48.151

Beca Alimentación, Comedor y Vivienda*

Beca Auxiliares, Estudio, Investigación y otros **

Becas Ayllus y Marcas ***

b. Programas dirigidos a grupos étnicos y minorías

En el marco de la ley N°045 Contra el Racismo y toda forma de discriminación, que expresa en su Capítulo II, artículo 6: “es deber del Estado Plurinacional de Bolivia definir y adoptar una política pública de prevención y lucha contra el racismo y toda forma de discriminación ...”, el Ministerio de Educación ha impulsado la creación de Universidades Indígenas, pues uno de los grupos vulnerables más grandes a nivel nacional eran los indígenas y originarios campesinos; de esta manera, en la actualidad existen 4 Universidades dirigidas a pueblos indígenas, entre ellas: la Universidad Pública de El Alto (UPEA), la Universidad Indígena Tawantinsuyu Ajila (UTA), la Universidad indígena Intercultural (UII), La Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK); éstas fueron creadas antes de la aprobación de la ley 070 ASEP, y fueron impulsadas por organizaciones internacionales

y organizaciones indígenas originarias, como instrumento de lucha de los derechos de los pueblos indígenas para revalorizar y fortalecer la identidad.

De esta forma, el 2 de agosto del año 2008 son creadas 3 universidades Indígenas Bolivianas (UNIBOL), ubicadas en territorios de 3 Naciones Indígenas: La Universidad Aymara “Tupak Katari”, Universidad Quechua “Casimiro Huancaca” y Universidad Guaraní: Apiaguayki Tumpa, orientadas hacia una educación descolonizadora, productiva y comunitaria bajo los principios de intraculturalidad e interculturalidad.

Estas son algunas medidas adoptadas por el Estado y las Universidades para promover la equidad en el acceso y permanencia en la educación superior, sin embargo, se puede observar que, aún queda mucho por hacer para alcanzar la calidad de la equidad en la Educación Superior.

CAPÍTULO 6:

PERSPECTIVA COMPARADA DE LA EQUIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE.

Jennifer Peralta Montecinos
Universidad de Tarapacá (Chile)

La UNESCO (2017) incorpora el concepto de desarrollo social inclusivo y promueve la opción a tener acceso a la educación terciaria como un reconocimiento de la diversidad en los derechos humanos. La concepción de educación superior como un bien público social implica mayor cobertura con calidad y equidad, lo que constituye un compromiso del sistema de educación superior chileno, en el que se espera compatibilizar calidad, pertinencia y equidad, con autonomía universitaria.

En América Latina la plataforma de servicios de educación superior se encuentra altamente diferenciada y diversificada (Brunner, 2011; García de Fanelli, 2018). Más de seis mil instituciones con diversas cualidades jurídicas y distintos niveles de complejidad son parte del sistema. En Chile 59 universidades y más de 100 institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT) albergan una matrícula que supera un millón doscientos mil estudiantes, con una cobertura neta que evidencia la universalización del sistema y que conlleva diversos desafíos.

Sobre esta base se aborda la perspectiva de la equidad en el contexto de educación superior chilena. Se enuncia las normativas, políticas, programas y beneficios asociados a los programas actuales de equidad de las instituciones del país.

6.1. Políticas y Programas de Equidad en Universidades Chilenas

La política pública ha incorporado regulaciones orientados a prevenir, alertar y abordar fuentes y situaciones de in/equidad. Entre otras, la Ley N° 21.094 sobre Universidades del Estado, de junio de 2018, que en su artículo N° 49 hace especial referencia a esta necesidad. Antes, la Ley N° 20.422 de 2010, establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad; la Ley N° 20.609 de 2012 de no discriminación y la suscripción a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) evidencian las orientaciones del país en este sentido.

Acceso: En el año 2018 un total de 1.262.771 estudiantes se matricularon en instituciones de educación superior, evidenciando un importante incremento, especialmente las universidades, las que concentran un 57% de la matrícula (Tabla 1 y 2). Según la OCDE (2017), la diferencia en el nivel socioeconómico chileno presenta inequidad sobre todo en los seis deciles de más bajos ingresos, debido a que tienen la mitad de probabilidades de acceder a la educación superior que los chilenos del decil de más altos ingresos.

Tabla 1. Matrícula Total 2018

Tipo de institución	Pregrado	Posgrado	Postítulo	Total
CFT	136.773	0	11	136.784
IP	373.669	0	1.793	375.462
Universidades	677.981	46.820	25.724	750.525
Total general	1.188.423	46.820	27.528	1.262.771

Fuente. Servicio de Información de Educación Superior (SIES, 2018)

Tabla 2. Evolución Matrícula por Tipo de Institución

Tipo de institución	2015	2016	2017	2018
Estatual	171.384	174.242	177.931	185.531
U. Cruch Privada	133.564	138.613	141.035	144.287
U. Privadas	341.247	342.926	346.274	348.163

Fuente. Servicio de Información de Educación Superior (SIES, 2018)

Discapacidad: El Sistema Único de Admisión a las Universidades Chilenas otorga la posibilidad de una atención diferenciada para postulantes con discapacidad con adaptaciones y ajustes para su ejecución. Destaca la Beca Discapacidad (2013) que financia parte del arancel de la carrera a estudiantes inscritos en el Registro Nacional de Discapacidad y que formen parte del 70% más vulnerable; la creación de un Comité de Ministros, el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) y un Consejo Consultivo, destinados a garantizar intersectorialmente los derechos de las personas con discapacidad. El SENADIS cuenta con un fondo nacional de proyectos inclusivos, con un concurso nacional de proyectos para la inclusión educativa e impulsa Redes de Educación Superior Inclusiva (RESI) que potencia el trabajo entre instituciones. Por su parte el fondo de fortalecimiento institucional (FDI) incluye la accesibilidad y el apoyo a la inclusión como una de las líneas de postulación.

Equidad de género: Frente a un aumento en la matrícula se evidencia un incremento en la participación de las mujeres en la educación superior. De acuerdo al SIES (2018) las mujeres representan el 53,0% (669.274), mientras que los hombres un 47,0% (593.497). Entre 2009 y 2018 la matrícula total femenina se incrementa

en 47,8%. Esto resulta relevante ya que, como menciona Ordorika (2015), “desde sus orígenes, las universidades han sido espacios históricamente desfavorables para las mujeres, quienes durante siglos ni siquiera tuvieron derecho a acceder a este nivel educativo”. Hoy en día, las universidades han adoptado medidas para lograr acciones que generen cambios frente a la inequidad (políticas y protocolos internos, investigaciones, cursos, etc).

Interculturalidad: Variadas investigaciones analizan la equidad e inclusión de los pueblos indígenas en la educación superior que concuerdan que es un aspecto aún por resolver en el país (v.g. Morales-Saavedra, Quintriqueo-Millán, Uribe-Sepúlveda y Arias-Ortega, 2018; Núñez, 2017). Las universidades, especialmente las instituciones estatales regionales han abordado de manera particular sus realidades considerando la diversidad de las comunidades en las que se insertan.

En su mayoría las universidades chilenas presentan programas de equidad en áreas de NSE (becas, créditos, beneficios, etc.), género, interculturalidad y discapacidad, incluyendo la creación, en algunas instituciones, de Centros, Direcciones y Unidades a cargo de personas especializadas en temáticas de equidad.

Muchas instituciones realizan talleres, cursos, programas de posgrado, seminarios, proyectos y difunden información mediante campañas en redes sociales evidenciando avances en propuestas tendientes a abordar de manera integral la equidad, diversidad e inclusión en espacios universitarios. No obstante, se requiere profundizar en una cultura universitaria que incluya la equidad como componente primordial en sus actividades.

6.2. Palabras finales

Pese a la existencia de normas, políticas, becas y programas específicos se requiere transformaciones culturales y estructurales que permitan transversalizar la equidad. La búsqueda de justicia educativa debe hacer viable el ingreso, el progreso, el rendimiento y el egreso de todos los estudiantes, removiendo obstáculos que puedan afectar su participación efectiva. Al respecto, Espinoza (2002; 2016) propone un modelo multidimensional que incluye: a) equidad para iguales necesidades, b) equidad para iguales capacidades y c) equidad para igual logro. Estas distinciones permiten gestionar la equidad a través de las 4 etapas del proceso educativo que distingue el autor: acceso, permanencia, desempeño y resultados; garantizando que todas las personas que tienen las mismas necesidades, capacidades y logros

obtengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales. Un quehacer más profundo podría ser guiado desde estas distinciones.

La masificación de la matrícula universitaria y universalización del sistema de educación superior en Chile a actual cobertura no se condice con el desarrollo una cultura orientada a la gestión de la equidad y de la calidad a nivel nacional. Si bien la brecha en el acceso a la educación superior se ha reducido entre los quintiles extremos, el enfoque de inclusión y diversidad en está en un estatus incipiente, particularmente con relación a interculturalidad, discapacidad y género.

Equidad y calidad constituyen un binomio cuyas partes se complementan para responder a las demandas de la sociedad, en este sentido es válido preguntare ¿cuál es el mínimo de equidad para que los resultados de la educación terciaria sean de calidad? ergo ¿cuál es el mínimo de calidad para que se pueda considerar una educación que contribuye a la equidad? El derecho a la educación significa no sólo acceder a ella, requiere calidad y otorgar a cada persona el derecho a aprender y a desarrollar sus capacidades y talentos. Así también, precisa de un sistema de educación superior, capaz de generar, difundir y aplicar conocimiento.

CAPÍTULO 7:

PERSPECTIVAS DE LA EQUIDAD EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. CASO: UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN- PARAGUAY

Carlos Filippi Sanabria
María Gloria Paredes
Universidad Nacional de Asunción (Paraguay)

7.1. Introducción

La calidad de las instituciones de educación superior no puede comprenderse sin incorporar la equidad al constructo calidad. Podemos decir que no hay calidad educativa sin equidad y ambas dimensiones no pueden abordarse separada o parcialmente. La calidad de las IES va ligada a su capacidad para favorecer el acceso a la población más vulnerable. La calidad de una universidad no sólo depende de indicadores de productividad y resultados tangibles, debe además incorporar variables que permitan verificar su compromiso activo con la equidad. Las iniciativas para promover la equidad en las IES han sido variadas y muy extendidas en los últimos años. (Gairín Sallán, J., 2018).

El incremento en la demanda de educación superior ha sido una constante en Latinoamérica durante las últimas décadas. De acuerdo al documento: Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, la masificación no es solo una expansión cuantitativa intensa, sino que también acarrea un salto cualitativo que surge de las características de esta nueva población estudiantil, por cuanto su impacto ha sido más notorio en grupos de estudiantes que hasta ahora veían limitada su entrada a la educación superior: mujeres, adultos y, sobre todo, estudiantes provenientes de grupos de menores ingresos. Como consecuencia, la

población estudiantil se ha hecho mucho más heterogénea, planteando una gama de intereses, aspiraciones y expectativas diferentes a las que la educación superior se había acostumbrado a atender. (Gazzola, A. L., 2018)

Es justamente dicha heterogeneidad la que plantea importantes desafíos a las universidades, particularmente en lo referente al ámbito de la equidad, situación que requiere la revisión tanto de las normas jurídicas vigentes como de las políticas y reglamentaciones internas de cada casa de estudios.

Latorre, González & Espinoza 2009 reconocen esta situación al afirmar que los países en vías de desarrollo necesitan enfrentar una serie de desafíos en el ámbito de las políticas de equidad e inclusión en la educación superior tales como: profundizar las políticas de equidad para el ingreso y permanencia; ofrecer mayores opciones a los estudiantes a través de currículos flexibles; superar la segmentación y desarticulación entre carreras e instituciones; desconcentrar y regionalizar la oferta educativa; y, articular las políticas de educación superior con aquellas dirigidas al sistema escolar.

7.2. La equidad en la Educación superior paraguaya

En este apartado se presentan los documentos identificados que se asumen en las institucio-

nes de educación superior como marcos regulatorios a nivel gubernamental e institucional en el tema de la equidad, las mismas corresponden a normas jurídicos-legales, acuerdos institucionales o de políticas de desarrollo:

- La CONSTITUCIÓN NACIONAL establece, en su artículo 73 “del derecho a la educación y sus fines”: Toda persona tiene derecho a la educación integral y permanente, que como sistema y proceso se realiza en el contexto de la cultura y la comunidad.
- El PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2030, en su Objetivo 35, establece aumentar en 7 veces el promedio nacional de población con estudios terciarios, con énfasis en poblaciones vulnerables (años de estudio de personas de 25 años o más).
- La Ley 1264/98 GENERAL DE EDUCACIÓN en el CAPÍTULO IV. DE LA POLÍTICA EDUCATIVA en el artículo 19.- establece que: El Estado definirá y fijará la política educativa, en consulta permanente con la sociedad a través de sus instituciones y organizaciones involucradas en la educación, respetando los derechos, obligaciones, fines y principios establecidos en esta ley. La política educativa buscará la equidad, la calidad, la eficacia y la eficiencia del sistema, evaluando rendimientos e incentivando la innovación. Las autoridades educativas no estarán autorizadas a privilegiar uno de estos criterios en desmedro de los otros en planes a largo plazo.
- La Ley 4995/2013 de la Educación Superior, en su artículo 2º, establece: La educación superior es la que se desarrolla en el tercer nivel del sistema educativo nacional, con posterioridad a la educación media. Tiene por objeto la formación personal, académica y profesional de los estudiantes, así como la producción de conocimientos, el desarrollo del saber y del pensamiento en las diversas disciplinas y la extensión de la cultura y los a la sociedad. La educación superior es un bien público y, por ende, es un factor fundamental para el desarrollo del país, en democracia y con equidad.

7.3. La equidad en la Universidad Nacional de Asunción

La UNA es la institución pública pionera en educación superior en el Paraguay, cuenta con 129 años de existencia y emplea su experiencia educativa para mantener vigente sus valores (honestidad, respeto, responsabilidad, transparencia, eficiencia, compromiso, eficacia y equidad), así como cumplir con su misión de formar integralmente profesionales de calidad, competitivos, críticos, con principios éticos, espíritu innovador y socialmente responsables; así como contribuir a la búsqueda permanente de la verdad, la creación y difusión del conocimiento científico-tecnológico y el fortalecimiento de su protagonismo nacional e internacional en el proceso del desarrollo sostenible de la sociedad.

La UNA cuenta con 15 Unidades Académicas (14 Facultades y 1 Instituto) cubriendo geográficamente 12 Departamentos del país. La población total de matriculados es alrededor de 56.000 estudiantes y anualmente ingresan a sus aulas más de 7.500 estudiantes egresados del nivel medio y egresan aproximadamente 5.500 profesionales de grado, los que se incorporan al mercado laboral. A nivel de Posgrado la UNA oferta programas de Doctorado, Maestría y Especialización, con UNA matrícula de alrededor de 5.000 estudiantes. Anualmente de la UNA y los recursos del financiamiento institucional provienen alrededor del 80% de fondos públicos. La UNA cuenta con 10 Centros de investigación que ofrecen servicios para la realización de trabajos de investigación y estudios tecnológicos en diferentes áreas del conocimiento. La oferta académica de la UNA se compone de 81 carreras a nivel de grado y 4 carreras a nivel de técnico superior y a nivel de Postgrado ofrece alrededor de 230 programas que abarcan todas las áreas de conocimiento.

De acuerdo al Plan Estratégico 2016 – 2020, de la UNA, tenemos:

Visión: LA UNA se consolidará como una comunidad educativa altamente integrada y sinérgica, constituyéndose como principal referente nacional e internacional por su excelencia

académica, producción científica y tecnológica, en las ciencias, en las artes, en la cultura y en los deportes, con capacidad innovadora, comprometida con la sociedad, eficiente y transparente en su gestión, promotora del desarrollo sostenible.

Misión: Formar profesionales e investigadores de calidad con principios éticos, espíritu innovador, colaborativo, crítico y socialmente responsable, para contribuir a la búsqueda permanente de la verdad, la creación y difusión del conocimiento científico - tecnológico, y fortalecer su protagonismo nacional e internacional en el proceso del desarrollo sostenible de la sociedad, a través de la educación, investigación y extensión.

7.4. Buenas Prácticas relacionadas a la Equidad

Las acciones de equidad afectan a la vida estudiantil (acceso, permanencia y egreso) y en la vida profesional a los egresados (inserción, promoción y desarrollo exitoso en el mercado laboral).

Entre las buenas prácticas desarrolladas en las dependencias de la UNA, se destacan las siguientes:

7.4.1. Dirigidas a Estudiantes

- Becas desde el Rectorado de la UNA con fondos del Aporte del Tesoro Nacional asignados en el Presupuesto General de Gastos de la Nación. La gestión de las Becas otorgadas se realiza en las oficinas del Rectorado de la Universidad. Desde el 2004 y a la fecha han sido beneficiados más 10.000 estudiantes. Del monto otorgado el 90% corresponde a Becas de Grado.
- Exoneraciones de aranceles académicos que pueden ser total o parcial en las Unidades Académicas bajo los cuales se otorgan servicios de exoneración de aranceles académicos como pagos por inscripción, matrícula, cuotas, derechos a examen, Biblioteca. Otros conceptos de exoneración son méritos científicos, culturales, deportivos, discapacidad (física, auditiva o visual), pertenecer a

los grupos culturales anteriores (indígenas). Además por Convenios Internacionales o Interinstitucionales, Cortesía Institucional o Cortesía Diplomática. Los requisitos establecidos incluyen el rendimiento académico mínimo del 70% y pertenecer al nivel socioeconómico medio, medio bajo, bajo o muy bajo.

- Condiciones de acceso a las diferentes carreras de la UNA por mérito académico sin considerar ningún otro factor imparcial excepto en grupos vulnerables como poblaciones indígenas.
- Programas de mentoría que ofrecen orientación vocacional a los ingresantes en las carreras de la Facultad de Ciencias Agrarias.
- Programas de subsidio alimentario a estudiantes de escasos recursos económicos de las Facultad de Ciencias Agrarias para asegurar su desenvolvimiento en el desarrollo de sus estudios durante la carrera.
- Programas de pasantía realizadas dentro del currículo con el objetivo de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. Por ejemplo: las carreras del área de salud, la UNA cuenta con un Hospital Escuela en el que realizan su residencia los egresados de la Facultad de Ciencias Médicas.
- Descentralización de la oferta académica a nivel nacional cubriendo gran parte del territorio nacional propiciando el arraigo de los pobladores en la región del interior.

7.4.2. Dirigidas a Egresados

- Becas desde el Rectorado de la UNA con fondos del Aporte del Tesoro Nacional asignados en el Presupuesto General de Gastos de la Nación. La gestión de las Becas otorgadas se realiza en las oficinas del Rectorado de la Universidad. Desde el 2004 y a la fecha han sido beneficiados más 1.500 egresados. Del monto otorgado el 10% corresponde a las Becas de Programas de Postgrado.
- Oferta de Programas de formación continua en diferentes áreas de conocimiento para el perfeccionamiento de los egresados. Por

ejemplo. Especialización por áreas de conocimiento específicas (Fitopatología, Auditoría Ambiental, Tributación

- Participación en el proceso de acreditación a nivel nacional y regional de las Carreras y Programas ofertados.
- Acceso a programas de movilidad de egresados a través de redes académicas y de cooperación internacional.

7.5. Hacia la cultura de la equidad en la UNA

El avance de la Sociedad del Conocimiento pone a prueba la capacidad de las instituciones para enfrentar los profundos y acelerados cambios que se observan en la economía y la sociedad.

Para transformar en oportunidades las amenazas asociadas con dichos cambios, es preciso fortalecer una cultura institucional dotada de resiliencia, capaz de acompañar la dinámica de esos procesos manteniendo firmes los principios y valores que caracterizan y dan sentido a la existencia de la organización.

Una organización que ha desarrollado una “cultura de equidad” es aquella en la cual sus miembros han internalizado este valor al punto de incorporarlo en sus percepciones, hábitos y actitudes. En tal condición, la equidad se transforma en un componente esencial e inseparable de la noción de calidad en la gestión. Los diferentes aspectos de la acción institucional son percibidos de tal forma que la aparición o, incluso, la posibilidad de aparición de situaciones de inequidad son consideradas

como desviaciones con respecto a las creencias compartidas y, por tanto, oportunidades para la aplicación de intervenciones preventivas o correctivas.

En lo que respecta a la Universidad Nacional de Asunción, el desarrollo de una “cultura de equidad” puede considerarse una meta alcanzable a mediano y largo plazo, implicando acciones sostenidas de formación y concienciación dirigidas a todos los miembros de la comunidad educativa. Estamos convencidos que la participación de la Universidad Nacional de Asunción, en el “Observatorio regional para la calidad de la equidad en la educación superior - ORACLE”, constituye un paso importante en esa dirección.

7.6. Conclusiones

La equidad constituye un componente necesario e indispensable para alcanzar la calidad en la gestión de las instituciones de Educación Superior.

Existe un marco jurídico favorable para el fortalecimiento de la equidad al interior de las Universidades en el Paraguay.

La Universidad Nacional de Asunción posee normativas y realiza acciones concretas para atender situaciones vinculadas a la equidad, debiendo sostener, ampliar y sistematizar esas acciones para garantizar un alcance que beneficie integralmente a toda su comunidad educativa.

El desarrollo de una “cultura de la equidad” se visualiza como una meta institucional deseable y alcanzable en el mediano y largo plazo.

CAPÍTULO 8:

LA EQUIDAD EN LAS INSTITUCIONES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ECUADOR

Ana Garzón Castrillón
Mayra D'Armas Regnault
Universidad Estatal de Milagro (Ecuador)

8.1. Introducción

La equidad en la educación entendida como “el reconocimiento de diferencias entre las personas y la necesidad de dar un trato diferenciado para superar las brechas de desigualdad generadas sobre la base de las diferencias” (CACES, 2018, p.29), es un compromiso ineludible de las instituciones para mejorar la calidad de la educación superior y para cumplir los preceptos de la nueva política de evaluación institucional del 2018. Por lo tanto, sería necesario que su actuación se dirija, en primer lugar, a la identificación de estas desigualdades al interior de la institución; y en segundo lugar, al diseño y puesta en marcha de programas y proyectos que contribuyan a paliar dichas desigualdades.

En esta línea, la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI) viene trabajando desde el 2017, como institución que forma parte del Observatorio Regional para la Calidad de la Equidad en la Educación Superior (ORACLE); entendiendo que la calidad y la equidad están unidas, no hay calidad en la educación si en las IES no se realiza acciones en pro de la equidad de todos sus estamentos.

En esta comunicación describimos de manera general el contexto nacional de la educación superior; las acciones de equidad que se vienen realizando en la UNEMI; los programas y proyectos que se implementarán en el corto y mediano plazo dirigidos a promover la equidad en estudiantes, personal académico y personal no académico (ayudantes de cátedra,

personal administrativo, personal de servicios generales); finalizando con una propuesta de gestión que facilitará la puesta en marcha de programas y proyectos de equidad en IES públicas del Ecuador.

8.2. La declaración de intenciones de equidad

En el Ecuador la educación superior está a cargo de universidades y escuelas politécnicas, el conservatorio superior y los institutos superiores técnicos y tecnológicos. En el 2019 están acreditadas 55 universidades y escuelas politécnicas, el 53% son públicas y el 47% privadas.

La declaración de intenciones de equidad y calidad de la educación está presente en toda la normativa que actualmente rige el sistema de educación superior: la Constitución de la República del Ecuador (2008), la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), la Ley Orgánica Reformatoria a la LOES (LOR LOES, 2018) y las normas que guían y controlan la gestión, asignación de recursos, evaluación y acreditación de las instituciones.

Es responsabilidad de las IES que esta declaración de intenciones se transforme en acciones reales haciendo uso de su autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica, y actuando bajo los principios de “justicia, equidad, solidaridad, participación ciudadana, responsabilidad social y rendición de cuentas”

(LOES, 2010, p.8). Esta autonomía implica libertad y responsabilidad, implica que la gestión de la institución debe dirigirse a garantizar la equidad y la calidad, con resultados que serán visibles en el mediano y largo plazo.

En las normas se identifican acciones de equidad en beneficio de toda la comunidad universitaria y las atribuciones de la Unidad Administrativa de Bienestar (LOR LOES, 2019), entre ellas: promover un ambiente libre de acoso y violencia, generar proyectos y programas dirigidos a la población con discapacidad y “la integración de la población históricamente excluida y discriminada” (LOR LOES, 2018, p.38).

8.3. La UNEMI y la equidad

La UNEMI, ubicada en el cantón Milagro provincia de Guayas (Ecuador), es una universidad joven, en sus 18 años de fundación ha crecido en número de estudiantes y en la oferta académica. En 2019 tiene cerca de 7.300 estudiantes (modalidad presencial y on-line), 29 carreras

profesionales y 7 programas de posgrados.

Las acciones y servicios que la UNEMI ofrece actualmente para promover la equidad son:

- Estudiantes: aplicación de la acción afirmativa en el proceso de admisión y nivelación, becas económicas y estímulos, servicios asistenciales (medicina, odontología, trabajo social, psicología), proyecto pedagógico dirigido a estudiantes con problemas visuales.
- Personal académico y no académico: aplicación de la política de acción afirmativa en los concursos de oposiciones, desarrollo profesional y formación continua, y becas para estudios de cuarto nivel.

En la UNEMI con el objetivo de ampliar su contribución a la equidad y operacionalizar la declaración de intenciones de la LOES y LOR LOES, se definieron dos líneas de acción, resultado de la adaptación parcial de la propuesta de ORACLE (2017): la intervención y la investigación (cuadro 1).

Cuadro 1. Líneas de acción: intervención e investigación

Línea	Sub-Línea	Objetivo
A. Intervención	1. Análisis del contexto institucional	Analizar el comportamiento organizacional y la aplicación de la Política de Acción Afirmativa en la UNEMI.
	2. Formalización de la intervención	Promover el diseño de programas de intervención institucional dirigidos a garantizar la equidad, con especial atención a los grupos vulnerables.
	3. Promover la cultura de equidad.	Facilitar y promover la cultura de equidad en la UNEMI con énfasis en la igualdad e inclusión.
	4. Monitoreo	Coordinar el seguimiento de los procesos de inclusión y de la información derivada de todas las acciones anuales de equidad.

Continúa >

B. Investigación	1. Diagnóstico	Realizar la caracterización de los colectivos vulnerables en la UNEMI y en el sistema universitario ecuatoriano.
	2. Generación y difusión de conocimientos	Realizar la difusión de los resultados de las investigaciones en las redes de universidades en el Ecuador, publicación de artículo científico y participación en congresos.
	3. Redes y trabajo colaborativo.	Impulsar redes para colaborar, diseminar los hallazgos del conocimiento generado. Promover el desarrollo de proyectos conjuntos con otras instituciones del Ecuador y de otros países.
	4. Políticas públicas	Participar en la discusión y orientación de políticas públicas que favorecen la calidad de la equidad con organismos gubernamentales: CES, SENESCYT, CACES.

Fuente: Elaborado a partir de UNEMI (2017).

Para cumplir los objetivos de intervención e investigación del cuadro anterior, se han definido acciones concretas que se realizarán progresivamente siguiendo su planificación anual. A modo de ejemplo, en la línea de intervención, sub-línea formalización de la intervención, en el segundo periodo académico de este año pondremos en marcha dos acciones muy importantes:

a) La orientación y tutorías para contribuir en la permanencia, egreso y continuidad de estudios e inserción laboral de los estudiantes. En el Plan Anual de Orientaciones y Tutorías se especifica cinco grupos de acciones: orientación para la elección de estudios (dirigida a estudiantes de bachillerato), tutoría individual o grupal a estudiantes de la UNEMI como soporte a su aprendizaje, tutoría a estudiantes con discapacidad o que pertenezcan a colectivos vulnerables; tutorías para la inserción laboral de futuros egresados de la universidad y tutorías para el desarrollo personal dirigida a toda la comunidad universitaria.

b) La mentoría, entendida como el acompañamiento al personal académico y no académico novel en su inicio profesional o de reciente incorporación en la universidad. Las acciones previstas son: reuniones informativas grupales para dar a conocer y reflexionar sobre el modelo pedagógico de la UNEMI y su filosofía; acompañamiento al personal novel en el día a día de su trabajo; y acompañamiento al perso-

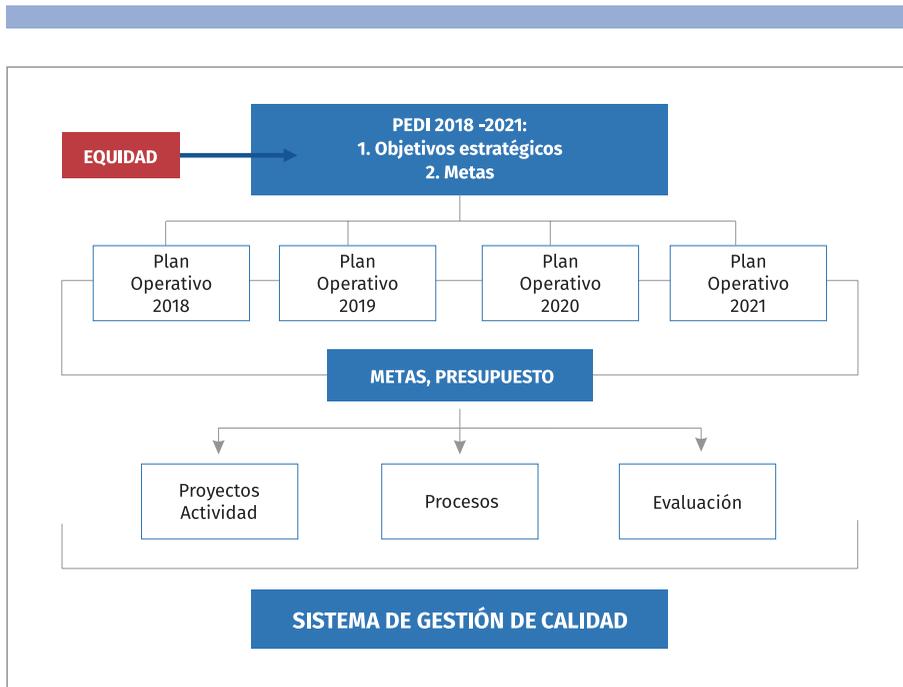
nal académico que tiene dificultad en la incorporación de herramientas tecnológicas en su desempeño como docentes.

8.4. La equidad en la planificación estratégica de la universidad

Las IES dentro de su autonomía responsable, elaboran un Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (PEDI) por período de 4 a 6 años, con participación de la comunidad universitaria. El PEDI debe acoger la reglamentación general, entre ellas, la Constitución Nacional; y específica de gestión: Código Orgánico de Planificación y Finanzas Públicas y Normas de Control Interno (Rendición de cuentas y Administración estratégica).

El PEDI marca la ruta de trabajo de la IES para lograr su desarrollo institucional, sus objetivos estratégicos deben estar alineados con los objetivos de los Planes de Desarrollo Nacional y Zonal. En las IES públicas, las acciones diseñadas para el cumplimiento de los objetivos, tienen asignación presupuestal y su ejecución es objeto de evaluación al finalizar el año. En el esquema 1 se presenta la operacionalización del PEDI: se inicia con la identificación de los objetivos estratégicos y sus metas, cada año se diseña el plan operativo, se formulan las metas y el presupuesto anual (debe ser aprobado por el Ministerio de Finanzas), y se planifican los proyectos y acciones concretas; al finalizar el año, se evalúan y formulan planes de mejora.

Esquema 1. Plan de Desarrollo IES



Fuente: Elaborado a partir de UNEMI (2018).

Desde esta perspectiva operativa, y considerando la necesidad e importancia de promover y realizar proyectos y acciones concretas de equidad en las IES, finalizamos este aporte con la siguiente reflexión:

- Es importante que en las IES se defina una política y acciones concretas en pro de la equidad de la comunidad universitaria, a partir de la identificación de los grupos vulnerables o en riesgo de exclusión.
- Las acciones de equidad no se deben realizar de manera aislada, es necesario definir líneas de acción; en la UNEMI se identificó la intervención y la investigación como líneas de trabajo que están interrelacionadas.

- En la revisión del PEDI de trece universidades del Ecuador (públicas y privadas) se verificó que estas instituciones no tienen entre sus objetivos estratégicos la equidad, en tres de ellas se considera la equidad como un objetivo transversal que al parecer, no es tenido en cuenta en el momento de definir las acciones anuales, las acciones de equidad se limitan a los servicios asistenciales (medicina, odontología y en algunos casos, psicología) y becas económicas coordinadas desde Bienestar Universitario.

La equidad, por lo tanto, debe ser un objetivo estratégico. Ser parte del PEDI garantizará de cierta manera, que la “declaración de intenciones de equidad” se transforme en acciones concretas que se planifican, ejecutan y evalúan, y entran en el ciclo de mejoramiento continuo.

CAPÍTULO 9:

PERSPECTIVA COMPARADA DE LA EQUIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL

Ana Maria de Albuquerque Moreira
Universidade de Brasília (Brasil)

9.1. Introducción

La equidad en las instituciones de educación superior en Brasil puede ser analizada comparativamente a través de diferentes perspectivas. En este análisis, tomamos como parámetro la categoría administrativa de la institución, pública o privada, y el gobierno de los programas dirigidos a la democratización del acceso y permanencia de los estudiantes matriculados en estos dos tipos de instituciones. En vista de la atención a los programas promovidos por el gobierno federal y el mayor número de estudiantes matriculados, se hizo un recorte a las federales en la red pública.

El trabajo fue desarrollado a través de análisis documental y estadística descriptiva. Fueron consultados los datos oficiales relativos a instituciones de Educación Superior (IES) y la inscripción de los estudiantes, proporcionada por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP). También fueron utilizados los datos de la Síntesis de Indicadores Sociales (SIS), del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE).

Después de esta introducción, se hizo una breve presentación de la enseñanza superior pública y privada, una descripción de los programas con un enfoque de equidad y un análisis comparativo.

9.2. Las desigualdades en las IES superior públicas y privadas

En primer lugar, es importante tratar brevemente de la organización de la educación superior en Brasil. El sistema brasileño de educación superior está marcado por la complejidad y la heterogeneidad. Las más de 2.000 instituciones de Educación Superior (IES) que integran este sistema se clasifican en los sectores público y privado y pueden ser universidades, centros universitarios, facultades o institutos (Tabla 1). Las universidades deben ofrecer docencia, investigación y extensión; los centros universitarios cumplen principalmente la función de la enseñanza y otras actividades (investigación y extensión) no son obligatorias; los dos tipos de instituciones gozan de mayor autonomía académica. Las facultades ofrecen básicamente la enseñanza y no tienen autonomía. Los institutos federales y centros federales de educación tecnológica son instituciones públicas mantenidas por el gobierno central y destinadas, principalmente, a la capacitación técnica y tecnológica. Sin embargo, también ofrecen educación secundaria y cursos de postgrado, dadas las prioridades para la expansión de estos segmentos. En las instituciones del sector público se dividen en federal, estatal y municipal y las inscripciones son gratuitas según lo determinado por la Constitución Federal de 1988. Entre las instituciones federales, domina-

do las universidades. En el sector privado, las instituciones pueden ser de lucro o sin fines de lucro, en este sector, principalmente de las facultades, a bajo costo y amplios márgenes de beneficio en las condiciones de oferta de los cursos.

Tabla 1. Número de instituciones de educación superior por categorías administrativas, Brasil – 2017

Categoría Administrativa	Instituciones				
	Total General	Universidades	Centros Universitarios	Facultades	IF y CEFET
Brasil	2448	199	189	2020	40
Pública	296	106	8	142	40
Federal	109	63	0	6	40
Estadual	124	39	1	84	0
Municipal	63	4	7	52	0
Privada	2152	93	181	1878	0

Fuente: Em Censo de la Educación Superior, INEP, 2018.

A pesar del alto número de IES y el aumento de las matrículas en los últimos años, las desigualdades en la educación superior brasileña persisten y pueden ser observadas, entre otras cosas, por la distribución de los registros entre las instituciones privadas y públicas de educación superior. De conformidad con el Censo de la Educación Superior de 2017, de un total de 8.286.663 matrículas en cursos de grado, 75,3% se concentró en el sector privado (INEP, 2018). De los más de 2 millones de estudiantes matriculados en las instituciones públicas, la gran mayoría (más de 1,3 millones) está en las instituciones federales. En relación con el año anterior, el registro en la red pública creció en 2,8% y 3,0% en la red privada. La red federal concentra el mayor porcentaje de incremento de la matrícula: 4,6%.

9.3. Las políticas para la equidad en las IES federales y privadas

La perspectiva comparativa en este estudio observa las políticas de equidad en las instituciones privadas y en las instituciones públicas federales, con miras a aumentar el número de vacantes, la democratización del acceso y apoyo para la permanencia.

Específicamente para el sector privado, el más notable de las políticas consisten en estrate-

gias de financiamiento de cursos de postgrado: el Fondo de Financiación de Estudiantes (FIES), reembolsable, el Programa Universidad para Todos (PROUNI), no reembolsable.

El FIES apunta a proporcionar financiación a los estudiantes matriculados en cursos de grado presenciales y pagos, con concepto positivo en el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES). El programa puede financiar hasta el 100% de los cursos según los ingresos de la familia del estudiante. No podrán participar los estudiantes con un ingreso familiar mensual superior, por encima de 20 salarios mínimos (corresponde aproximadamente a 4.000 Euros, en valores actuales).

El PROUNI, iniciado en 2005, otorga becas para estudios completos o parciales en cursos de pregrado en instituciones privadas, que, por otra parte, reciben la exención de impuestos. Los estudiantes que se benefician del PROUNI son graduados de escuelas secundarias públicas o privadas, ya que en condición de becarios; que han sido aprobados en el Enem y de familias con ingresos per cápita de hasta tres salarios mínimos (equivalente a aproximadamente 665 euros en valor actual). Todavía existe la asociación a otras acciones, como la Bolsa la permanencia, y la FIES para becas parciales costean parte de una enseñanza que no es pagada por el PROUNI.

En el sector público federal, destacamos las políticas orientadas al aumento de vacantes, la democratización del acceso y la permanencia de apoyo. En primer lugar, existe el Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (RE-UNI). El programa se inició en 2008 y promovió las condiciones para las universidades federales para expandir la red física, académica y pedagógica y, por lo tanto, ampliar la oferta de vacantes. En diez años, el número de universidades federales pasó de 53 (en 2007) a 63 (en 2017).

En 2010, el gobierno federal creó el Programa Nacional de Asistencia al Estudiante (PNAES), con el objetivo de promover la permanencia de los estudiantes de bajos ingresos en cursos de grado en las instituciones federales. Las acciones a ser adoptadas por universidades incluyen soporte para alojamiento, comida, transporte, inclusión digital, cultura, deporte, guardería, apoyo pedagógico y el cuidado de la salud.

En 2012, la Ley de Cuotas (Ley N° 12.711/2012) fue aprobada con el objetivo de reservar el 50% de las matrículas en los cursos de las instituciones federales para estudiantes que asistieron derivado completamente del público de

educación secundaria, las familias de bajos ingresos, los negros y los pueblos indígenas. Las otras vacantes que quedan para el gran concurso. El propósito de la Ley de Cuotas es modificar el perfil de matriculados en instituciones federales, democratizando el acceso.

9.4. Análisis comparativo de la equidad en IES federales y privadas

Para el análisis comparativo de las políticas de equidad entre las instituciones federales y privadas, se toma como referencia el trabajo de MacCowan (2016). El autor destaca tres dimensiones para analizar las políticas de equidad en la educación superior: la disponibilidad, la accesibilidad y la horizontalidad. La primera - Disponibilidad - está relacionada con la cantidad de vacantes; la segunda - Accesibilidad - está vinculado a las condiciones de acceso a las vacantes de individuos de diferentes estratos y grupos y la tercera - Horizontalidad -, está vinculada a las características institucionales de igual prestigio y calidad en los sistemas de educación superior. Sobre la base de este entendimiento, los programas centrados en la equidad fueron clasificados según las categorías institucionales (Cuadro 1).

Cuadro 1. Comparación de la equidad en las federales y privadas por dimensiones seleccionadas según Mac Cowan (2016)

Dimensión	IES Federales	IES Privadas
Disponibilidad	Reuni	Prouni
Acessibilidad	Lei de Cotas	Prouni, Fies
Horizontalidad	PNAE	Bolsa Permanência; Fies

Fuente: la autora.

Las dimensiones importan para la comprensión de los efectos de las políticas de equidad. Los resultados obtenidos muestran una tendencia a la democratización de la red pública en el período de 2005 a 2015 (IBGE, 2016), en términos de disponibilidad de vacantes, mecanismos de accesibilidad y horizontalidad. Entre 2005 y 2015 las instituciones públicas mostraron un alto porcentaje de estudiantes de familias con ingresos mensuales per cápita inferiores a los de las instituciones privadas: el

8,3% y 4%, respectivamente. En relación con los estratos de ingresos más altos, en las instituciones públicas cayó a 35% y en las instituciones privadas estaban en un 38%.

En las instituciones federales, en el período entre 2004 y 2014, la participación de estudiantes de familias de clases sociales B2, C, D y E se elevó a más del 60% y, en cambio, la participación de la clase A cayó a 11%. Los blancos, que eran la mayoría en el año 2004, gastaron me-

nos de la mitad (46%) y la participación de los negros y mulatos se elevó al 48%. Hay también una mayor presencia de alumnos de la enseñanza secundaria en las escuelas públicas en las universidades federales. (Carvalho y Moreira, 2018).

9.5. Conclusión

A despecho de los avances, aún quedan desafíos para una educación superior más equitativa. En 2017, la tasa de frecuencia líquida a la educación superior de la población residente de 18 a 24 años fue de 23,2%; en este grupo, los blancos (32,9%) estaban en el doble que la de

los negros y los mulatos (16,7%). Con respecto a la media de ingresos per cápita, existe una diferencia significativa entre el quintil más pobre (6%) y el quintil más rico (58%). En el mismo período, el porcentaje de la población de 18 a 24 años no estudia, había completado la escuela secundaria, pero no había completado la educación superior por falta de dinero para pagar los gastos de matrícula, transporte, material escolar, etc.) fue del 18,7%. (IBGE, 2018). Son indicadores que demuestran la importancia de las políticas de equidad que actúan en las tres dimensiones: disponibilidad, accesibilidad y horizontalidad.

REFERENCIAS

- Bolivia, Constitución Política del Estado Plurinacional.
- Brunner, J.J. (2011). Gobernanza universitaria: dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, 355, 137-159.
- CACES – Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2018). Política de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Quito: CACES.
- Carvalho, C.H. A. y Moreira, A. M.A. (2018). Public policies for reducing inequalities in Federal Brazilian higher education: main findings. *Society for Research into Higher Education Annual Conference: the Changing Shape of Higher Education – Can excellence and inclusion cohabit?* Celtic Manor, New Port, South Wales, UK. 5 – 7 December.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (2016). Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016. Santiago, Chile: Autor.
- Consejo Universitario (2015). Políticas de la Universidad de Costa Rica 2016-2020. Recuperado de: http://www.cu.ucr.ac.cr/uploads/tx_ucruniversitycouncildatabases/normative/politicas_institucionales_2016-2020.pdf
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR. Decreto Legislativo 0, Registro Oficial 449 de 20-octubre-2008.
- Espinoza, Ó. (2002). *The Global and National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of (In)equity in the Chilean Higher Education System (1981-1998)*. Doctoral dissertation. Pittsburgh: School of Education, University of Pittsburgh.
- Espinoza, Ó. (2016). El sistema de educación superior en Chile visto desde la perspectiva de la equidad: evidencia y recomendaciones. En Zúñiga, C., Redondo, J., López, M. & Santa Cruz, E (Eds.), *Equidad en la educación superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada* (pp. 73-117). Santiago: Ediciones El Desconcierto.cl
- Fuentes J. Ávila. Autodiagnóstico de Equidad de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca – Bolivia. Proyecto ORACLE. Gestión 2018. Pág. 12 – 17.
- García de Fanelli, A. (2018). Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES.
- García de Fanelli, A., & Jacinto, C. (2010). *Equidad y educación superior en América Lati-*

- na: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 1(1), 58-75.
- Gazzola, A. L., & Didriksson, A. (2018). Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe.
- Herrera, B. (2015). Catálogo general. Recuperado de: <http://vd.ucr.ac.cr/documento/catalogo-general-de-la-universidad-de-costa-rica-2015/>
- IBGE (2016). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE.
- IBGE (2018). Síntese de indicadores sociais uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE.
- INEP. (2018). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. [online]. Brasília: Inep. [citado em 2019-04-30]. Disponible: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.
- Latorre, C. L., González, L. E., & Espinoza, O. (2009). Equidad en educación superior: Evaluación de las políticas públicas de la Concertación. Santiago: Editorial Catalonia/Fundación Equitas.
- LOES – Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial Suplemento 298, 12 de octubre. Quito: Asamblea Nacional del Ecuador. 2010.
- LOR LOES - Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial Suplemento Año II- N.297, 2 de agosto. Quito: Asamblea Nacional del Ecuador. 2018.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*. 9(1), 123 – 146
- McCOWAN, T. (2016). Un marco conceptual sobre la equidad en el acceso a la educación superior. En: Zúñiga, C.; Redondo, J.; López; Santa Cruz, E. *Equidad em La Educación Superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada*. Santiago: Ediciones El Desconcierto.
- Morales-Saavedra, S., Quintriqueo-Millán, S., Uribe-Sepúlveda, P. & Arias-Ortega, K. (2018). Interculturalidad en educación superior: experiencia en educación inicial en La Araucanía, Chile. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, (77), 55-76.
- Núñez, D. (2017). Reflexiones en torno a la Interculturalidad y la Educación Superior en Chile. *Polyphônia. Revista de Educación Inclusiva*, 1, 72-94
- ORACLE (2017). Memorándum de funcionalidad para las unidades institucionales de Equidad. Barcelona: ORACLE.
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 54(2), 7-17.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2017). Evaluaciones de políticas nacionales de educación. Educación en Chile.
- Publicación periodística realizada el 22 de agosto de 2018. Disponible en: <https://www.eldeber.com.bo/tendencias/Mujeres-dominan-en-aulas-de-la-U-menos-en-ingenierias--20170822-0087.html>
- Rojas, L. (2008). Elementos conceptuales y metodológicos de la investigación. San José: Editorial UCR.
- Sánchez, E. (2018). Igualdad y equidad en la educación. En otras políticas. Reflexiones sobre el modelo político y social y las posibles alternativas. Recuperado de: <http://www.otraspoliticas.com/educacion/igualdad-y-equidad-en-la-educacion/>

- Servicio de Información de Educación Superior (2018). Informe de Matrícula Educación Superior 2018. División de Educación Superior MINEDUC.
- Taylor, S.J y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de Investigación. Barcelona: Paidós.
- UNA (Universidad Nacional de Asunción, PY). CSU (Consejo Superior Universitario). 2017. Estatuto de la Universidad Nacional de Asunción. San Lorenzo, PY. Disponible en www.una.py/la-universidad/disposiciones-legales/. Consultado en abril del 2019.
- UNA (Universidad Nacional de Asunción, PY). CSU (Consejo Superior Universitario). 2016. Plan Estratégico de la Universidad Nacional de Asunción 2016-2020. Acta Nº 4 (A.S. Nº 4/23/02/2016), Resolución Nº 0142-00-2016. p. 20. San Lorenzo, PY. Disponible en www.una.py/la-universidad/disposiciones-legales/. Consultado en abril del 2019.
- UNA (Universidad Nacional de Asunción, PY). Dirección General de Planificación y Desarrollo – Rectorado, Publicaciones de la UNA, www.una.py/publicaciones.
- UNA (Universidad Nacional de Asunción, PY). Dirección General de Planificación y Desarrollo – Rectorado, Estatuto de la UNA, Diciembre 2017.
- UNEMI – Departamento de Gairín Sallán, J. (2018). Políticas y prácticas para la equidad en la educación superior.
- UNEMI (2017). Comité Institucional para la Calidad de la Equidad. Milagro: UNEMI.
- Universidad de Costa Rica (2017). UCR Inclusiva. Recuperado de: <http://www.ucr.ac.cr/acerca-u/ucr-inclusiva.html>
- UPSA, Blog Oficial UPSA, Artículo periodístico: Universidades presentaron Observatorio sobre Equidad de Género. Disponible en <http://blog.upsa.edu.bo/?p=4606>.
- Víctor Manuel, G. C., & Jorge Enrique, C. G. (2009). Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. Revista de estudios sociales, (33), 106-117.
- Villegas M., y Mendizábal C.(2013) Red Iberoamericana de Investigación en Políticas Educativas Universidad UCINF. Capítulo: EQUIDAD E INCLUSIVIDAD EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN BOLIVIA, Pág. 39-82.

APARTADO C:

Metodologías y recursos
para atender la equidad
en la universidad

PRESENTACIÓN

Claudia María Melgar de Zambrana
Universidad de El Salvador (El Salvador)

Partiendo de la premisa que la equidad en la educación superior, se refiere a la igualdad de oportunidades de ingreso, permanencia y egreso de las instituciones educativas para todos sus usuarios, no existiendo una depreciación de género o alguna discriminación o diferencia social que categorice socialmente a las poblaciones vulnerables que existen en ella (Pérez-Boris, 2014)²²; por ende, para implementar la equidad en las instituciones de educación superior contemporáneas es necesario enfocarse en dos interrogantes: el cómo y con qué medios, se responde a la metodología y los diferentes recursos humanos y materiales que se requieren para su ejecución en el campo educativo superior universitario. Hoy en día las instituciones de educación superior contemporánea se centralizan en la calidad educativa con base a un método curricular tecnológico, dejando a un lado el papel de la equidad en la calidad. Por ello es necesario plantearse una serie de estrategias metodológicas que induzcan a la finalidad educativa que responde a la calidad a través de la aplicación de la equidad. Podríamos mencionar:

- Instaurar protocolos de intervención en las áreas de vulnerabilidad en los diferentes sectores que conforman la universidad (administrativo, estudiantil y docente), con el objetivo de que se vele por la protección de los derechos universitarios de todos los estamentos.

- Convertir a las universidades en espacios inclusivos para brindar un servicio educativo óptimo y de calidad a los diferentes usuarios que formen parte de la población universitaria vulnerable.
- Fomentar la implementación de programas encaminados al acceso educativo para personas con discapacidades auditivas por medio de la asignación de intérpretes según las necesidades de las poblaciones vulnerables, con el propósito de facilitarles el derecho a la educación.

Para fortalecer la temática tenemos, un panel de expertos en el tema de “Metodologías y recursos para atender la equidad en la universidad contemporánea”, quienes plantearán diferentes aportaciones, partiendo de sus experiencias obtenidas en las universidades a las que representan.

²² Pérez B., Delgado Y. y otros (2014), La Equidad en la Educación Superior, una comprensión en su desarrollo. Recuperado de: <file:///C:/Users/Defensoria%20Oracle/Downloads/556-1-519-1-10-20170926.pdf>

CAPÍTULO 10:

HACIA LA CULTURA DE LA CULTURA DE LA EQUIDAD: APROXIMACIÓN TEÓRICA

Marcia Lopes Reis

Universidade Estadual Paulista “Jose Mesquita Filho” (Brasil)

Sebastián Donoso

Universidad de Talca (Chile)

10.1. Introducción

Al principio, cuando nos preguntamos acerca de lo que queremos decir con el concepto de equidad, Karen Mokate (2001) señala que el concepto de equidad se basa en tres valores sociales: igualdad, cumplimiento de derechos y la justicia. Se adopta ese modo de comprensión, para proponer las reflexiones de la teoría y práctica. A raíz de eso, las relaciones de cultura y equidad, parecen aun más complejas en un contexto de diversidad y pluralidad cultural como se constituyen los países iberoamericanos.

Por lo tanto, ¿cómo la cultura y la desigualdad social se retroalimentan? Ese parece ser el primer desafío que permite reflexionar bajo el concepto de Mokate (2001). Otra teoría, de Nancy Frazer (1999), sistematiza el concepto de equidad como cerca a los ‘pedidos de la justicia’ pues, para ella, la equidad adopta dos formas: las demandas de redistribución, mencionando una mejor distribución de los recursos y de los bienes y las demandas de reconocimiento desde un objetivo: un mundo más fraterno donde el respeto no sea seguir a la cultura dominante el de la mayoría. Una política de reconocimiento es, por lo tanto, la lucha por las identidades.

A raíz de esa comprensión, para que la paridad de participación resulte factible, Frazer dice se deben cumplir dos condiciones sociales. La primera es la condición de “objetivo”, en el que

la distribución de los recursos materiales para asegurar la independencia de los participantes y ‘voz’, y la segunda es la condición de “intersubjetiva”, que requiere valores culturales institucionales que expresan un respeto igual por todos los participantes y aseguran iguales oportunidades para obtener aprecio social.

Desde esas perspectivas, se analizarán las aproximaciones teóricas que este problema – teórico/pragmático – nos presenta.

10.2. La equidad en el reconocimiento de las identidades

En su libro *Iustitia interrupta* (1999), Frazer dice que su reconocimiento por la lucha se está convirtiendo en la forma paradigmática del conflicto político de la final del siglo. «Las exigencias de <reconocimiento de la diferencia> -escribe- alimentan la lucha de grupos que están bajo las banderas de la nacionalidad, la etnia, la <raza>, el género y la sexualidad. En esos conflictos ‘postsocialistas’, la identidad de grupo sustituye a los intereses de clase como mecanismo principal del movimiento político. La dominación cultural cambia a la explotación como injusticia fundamental. Y el reconocimiento cultural se desplaza a la redistribución económica como modo de tratamiento a la injusticia y como objetivo de la lucha política” (Frazer, 1999: 17).

Se nota que uno de los mayores desafíos para lograr la promoción de la diversidad cultural es

facilitar su expansión en situaciones de equidad. Pero, al mismo tiempo, un gran peligro es acrecentar la distancia que hay entre los que no están interactuando de forma simétrica, los espacios económicos y culturales y que ven, cada vez más restrictiva, sus posibilidades de acceso al consumo de bienes y prácticas culturales.

La presencia en el espacio cultural de Iberoamérica de las diferentes propuestas culturales significa, en primer lugar, una variedad de lugares de origen y la aceptación de la diversidad lingüística, para empezar las reflexiones. Parece muy difícil, si no imposible que eventos culturales que son muy ricos en los países de la región para conocer y divulgar de modo adecuado entre los distintos sitios. Sucede con productos de las industrias culturales que están destinados a la distribución comercial y se vive aún más con una gama muy grande de producciones locales y regionales. La diversidad cultural equitativa se basaría en una política de reconocimiento que promueve la circulación de la cultura, además de los circuitos de mercado, que en ocasiones no son garantía. En otras palabras, el mercado *por sí mismo* no es necesariamente una ventana para el reconocimiento de la producción cultural.

Otra importante práctica de diversidad lingüística estaría relacionada a los dos idiomas más hablados en la región como aquellos que, desde hace siglos siguen vivos en las personas y las comunidades, es decir, los de los colonizadores, los de ascendencia africana y, en especial, la lengua indígena. Otro aspecto sería que diversidad cultural con equidad promueve el fortalecimiento de la producción cultural local, la circulación de modos de expresión cultural minoritarios y las redes de creación y distribución alternativos y, sobre todo, diversos.

10.3. La equidad como políticas públicas diversificadas

Refiriéndose a las políticas y programas políticos y sociales hacia la equidad o la igualdad de oportunidades (Mokate, 2001), sugiere cuatro posibles asociaciones que se podrían observar en tales prácticas gubernamentales:

La **primera** es la igualdad de acceso que va más allá de la igualdad basada en la oferta y que «nos obliga a reconocer que los solicitantes se caracterizan por muchas condiciones que afectan a su capacidad y condiciones de responder o reaccionar a una oferta o una oportunidad» (Mokate, 2001, p.23). La equidad en la cultura está garantizada tanto en la creación de condiciones adecuadas para que circulen los productos culturales, como en las posibilidades que todas las personas puedan acceder y disfrutarlas. El crecimiento de la oferta cultural, en particular, por ejemplo, la que deriva de las industrias culturales, localizadas estratégicamente en los mercados, no significa necesariamente ni más pluralismo, ni más oportunidades. Sólo si se diversifica la oferta cuando permiten la entrada de los diferentes actores y manifestaciones culturales añadiendo las oportunidades reales de acceso, haciendo los ajustes para «nivelar las condiciones en que los diversos demandantes puedan acceder a la oportunidad ofrecida». Desde ahí, se podrá hablar de hecho, en igualdad de acceso. Por eso, resultaría tan importante la información cultural, la disposición física de los lugares de circulación cultural, los costos, la relación con los distintos gustos, en la ampliación del acceso como condición de equidad cultural.

La **segunda** es la igualdad de los productos al «tratar de estandarizar las características con las que los servicios se proporcionan» a través de los estándares. Los niveles de calidad de la educación artística, por ejemplo, no deberían discriminar si la enseñanza se da con niños de sectores pobres o niños de otras clases sociales; deberían ser homogéneos y respetar los estándares definidos para todos.

Un aspecto **tercero** que Mokate analiza son las condiciones bajo las cuales los diversos grupos de población están cuando acceden a los servicios: la igualdad de resultados. «Una política o programa que busque la igualdad de resultados -dice- introduciría en sus actividades, acciones que transformen las diferencias que experimentan los diversos usuarios, en factores que resultan determinantes para alcanzar el efecto o impacto esperado». (Mokate, julio de 2001, págs. 24-s). Los programas de complemento alimenticio y de superación educa-

tiva representarían modos de cambio de esas condiciones iniciales. Según el ejemplo de la autora, se permitiría que los niños de menores recursos pudieran estar en igualdad de condiciones para lograr aprendizajes de calidad.

La **cuarta** es la igualdad de capacidad (Sen, 2001) que «abarca la compensación por factores que podrían limitar la capacidad de un individuo o de un grupo para alcanzar esas experiencias o beneficios que son tan importantes y deberían estar al alcance de todos.» (Mokate, 2001, p.25).

Al fin y al cabo, para la autora, es relevante que se retome la pregunta de Amartya Sen: reemplazar la interrogante “¿igualdad” para qué?” y proponer otra reflexión: “¿igualdad hasta qué punto?” que se vincula con el socialmente aceptable de oportunidades hacia elementos como acceso, utilización y resultados. Eso porque, “no existe ningún país que tenga recursos suficientes -escribe- para garantizar a sus ciudadanos todos los servicios de educación, salud y bienestar que podrían ser requeridos. En un momento dado, la empresa se ve obligada a limitar sus condiciones para asegurar que sigan existiendo. Por lo tanto, la equidad deje de estar asociada estrechamente con la igualdad y comienza a ser necesario el concepto de la justicia “. (Mokate, p. 26).

10.4. La equidad como forma de justicia social en las políticas de gobierno

Cuando la cuestión de la justicia se acerca del concepto de equidad, Rawls (1992, p. 3) se convierte en la teoría que se elige al establecer que “(...) la justicia como equidad está pensado como una concepción política que es algo que no dije en la obra *Una Teoría de la justicia*, o por lo menos que no he enfatizado bastante. Una concepción política de la justicia, por supuesto, es una concepción moral, pero es una concepción moral elaborada para un cierto tipo de cuestión: específicamente, para las instituciones políticas, sociales y económicas. En particular, la justicia como equidad se piensa que es el caso de lo que se llama la “estructura básica” de una democracia constitucional moderna. “ Inspirado por ese teórico,

Dubet (2011) trata de la importancia de las políticas del gobierno como una forma de poner en práctica el principio de justicia de Rawls basado en la igualdad de base y proponen que todos los alumnos dominen un cuadro básico de conocimientos. Vale recordar que el autor deconstruye la idea de justicia social al distinguir y criticar la propuesta predominante en las políticas públicas de igualdad de posiciones e igualdad de oportunidades.

Pero, esto supone una serie de reflexiones sobre las políticas culturales y sobre sus relaciones con las políticas públicas. Para empezar, la importancia que se da a la cultura dentro de las prioridades nacionales. Basta con revisar los presupuestos destinados a la inversión cultural para poner en relieve que, en una gran cantidad de países de la región, la cultura ocupa los últimos lugares, lo que se explica no sólo por los grandes problemas de pobreza y desigualdad social, así como por las percepciones de cultura que existen dentro de los gobiernos. En segundo lugar, es todavía muy provisional, el conocimiento que tenemos sobre el impacto de las industrias culturales en el desarrollo económico de los países, su potencial como generadores de empleo y su capacidad para articular con los sectores económicos y sociales tan importantes como la innovación, la tecnología, la creación, la comunicación, el turismo o la educación. Sino también sus medios distintos del desarrollo humano y social y el fortalecimiento de la democracia.

Hace falta volver a la interpretación del resultado “aceptable” para una sociedad que debe establecer prioridades en el orden público y requiere una redefinición del papel de los actores culturales, de modo relevante, la participación de los estados, las empresas privadas y la sociedad civil en la gestión cultural. Esto significa determinar los campos y modos de acción cultural institucional de los Estados, la ubicación de los creadores individuales y de las empresas, la naturaleza de la intervención de la iniciativa privada, las posibilidades de los sectores filantrópicos y, por encima de todo, la red de relaciones entre todos estos actores.

Otra implicación en la política es el alcance de las funciones de los agentes culturales

en la promoción de diversidades culturales, tema que abarca cuestiones tan complejas como la protección de los derechos colectivos, la regulación de los Estados y su armonía con las disposiciones internacionales, la defensa de la promoción y circulación de productos culturales locales y/o de minorías sociales, la expansión de los grandes grupos transnacionales, la consolidación de grupos o empresas independientes de creación. Se notan los impactos de la mirada teórica hacia el tema en la agenda de los gobiernos.

10.5. ¿Retos teóricos o prácticos de la cultura y la equidad?

Exactamente por qué estos primeros acercamientos a la posición que evidencian de cambios hacia la cultura de la equidad, desde esos análisis teóricos, se pueden sistematizar esos desafíos:

1. La circulación libre y justa de las prácticas culturales: asegurar la producción y la distribución razonable de los bienes y servicios culturales en el contexto de la globalización.
2. La promoción del acceso a la cultura para todos: el fomento de prácticas y poéticas que

abarquen el más grande número de los ciudadanos, especialmente de los pobres y excluidos, para el diseño, la gestión, apropiación de los bienes y servicios culturales.

3. La polifonía cultural: apoyar la creación activa y el desarrollo de todas las expresiones culturales, de modo especial, aquellas que han sido rechazadas a lo largo de la historia de los países – así como, darle voz a la aparición de otras formas de expresión, sobre todo minoritarias, para enriquecer la diversidad cultural.
4. La conexión de las culturas locales y las culturas del mundo: para facilitar la igualdad de los que no poseen la conexión – desde sus contextos locales hacia las formas de distintas del regional, nacional y global.

En este sentido, parece que ser la reflexión bajo el tema de los acercamientos teórico-prácticos hace vivir el tema de las contradicciones de la cultura y las prácticas de equidad. Pero, no se puede parar: tendremos que seguir los cambios de las condiciones concretas de minimización de la desigualdad social. Para decir con palabras de Camilo Torres: “la lucha es larga, comencemos ya”.

CAPÍTULO 11:

EL MANUAL MEDYMEQU

Guadalupe Palmeros y Avila
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México)

11.1 Introducción

La equidad es y ha sido un tema central en la educación del que se han elaborado un sin número de estrategias y metodologías, tanto de diagnóstico como de intervención que contribuyen a romper con las desigualdades y garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de acceder, permanecer y egresar en las instituciones educativas.

En este trabajo nos centraremos en las metodologías y estrategias más utilizadas por las instituciones de educación superior (IES) para lograr la equidad y que desde el Proyecto ORACLE hemos recogido en el Manual sobre las metodologías de diagnóstico, evaluación y mejora de la equidad en la universidad (MEDYMEQU).

El Manual tiene como objetivo facilitar a las IES herramientas metodológicas de apoyo al desarrollo e incorporación de la equidad y contribuir en la calidad educativa, señalando que éste “no se concibe como un modelo único o ideal, sino que podrá ajustarse a la diversidad de contextos universitarios y sus distintas variables” (Gairín y Palmeros, 2018, p. 307), ofrece una mirada poliédrica y no transversal y, en consecuencia, la institución tendrá la oportunidad de trabajar en aquellas dimensiones o caras del poliedro que le resulten más relevantes de acuerdo a sus capacidades.

11.2. El Manual MEDYMEQU

11.2.1. Su construcción

El MEDYMEQU es producto de la reflexión y sistematización de una serie de diagnósticos

y buenas prácticas (BP) que se desarrollan en algunos países de América Latina. Está estructurado en cuatro apartados, dos relacionados con el diagnóstico y dos con las BP, y para su construcción se organizaron grupos de trabajo: Dos para el diagnóstico por estamentos: estudiantes, profesores y personal de servicios, directivos y administrativos; y por funciones de: Docencia, investigación, extensión y gestión. Los otros dos grupos realizaron la búsqueda de las BP tanto en estamentos como en las funciones.

Una vez organizados los grupos, el proceso metodológico llevado a cabo fue:

1. Revisión sistemática de literatura y documentos institucionales sobre el tema de equidad.
2. Compilación de estrategias, políticas o programas relacionados con diagnósticos y/o BP.
3. Selección de ejemplos de diagnósticos y/o BP para promover una educación que ofrezca condiciones de equidad en todos los estamentos y funciones de las IES

11.2.2. Los componentes de la metodología

11.2.2.1. El diagnóstico por estamentos y funciones

El diagnóstico, de acuerdo con Barros (1982, p. 30) es “el proceso de medición e interpretación que ayuda a identificar situaciones, problemas

y sus factores causales en individuos y grupos, y que tiene por objeto aportar los elementos fundamentales y suficientes, dentro del proceso de planificación, en vista a la acción transformadora”.

A continuación, se señalan las principales variables a considerar, así como algunos ejemplos de diagnósticos elaborados para determinar la equidad en las IES.

a. Variables para el diagnóstico por estamentos

1. Estudiantes: Se consideran tres componentes: las características de la institución de educación superior; la caracterización de los estudiantes, algunos de los criterios por áreas de conocimiento (licenciatura, máster o doctorado, por área de conocimiento según clasificación internacional, del país o institución); y los programas de intervención de la institución para promover la equidad en los estudiantes.
2. Profesores: Se consideran los procesos de contratación, la asignación salarial, el desarrollo profesional, los servicios asistenciales, las mentorías, las asignaturas a su cargo, la atención a las dificultades físicas y mentales, y en el proceso de evaluación de sus funciones como docente, investigador y gestor académico.
3. Personal administrativo y directivo. Al igual que en los docentes, se considera que la inequidad se puede presentar en: los procesos de contratación, la asignación salarial, el desarrollo profesional.

b. Variables para el diagnóstico por funciones

1. Docencia: los aspectos principales a considerar son: Formación docente, estrategias de apoyo a las acciones de enseñar y aprender, trayectos de aprendizaje, programas compensatorios y sistemas de evaluación y resultados.
2. Investigación, considerar líneas y proyectos de investigación, grupos de investigación, participación de grupos vulnerables, estrategias de difusión e impacto de los estudios realizados, redes de investigación y fondos de apoyo para la investigación.

3. Extensión: los proyectos de extensión, sectores sociales implicados, colectivos implicados en las acciones de extensión, estrategias colaborativas universidad-comunidades, redes de intercambio en las que se participa y el impacto de las actividades de extensión.

4. Para gestión considerar las estrategias y dispositivos que promueven la equidad – acceso y retención, sectores de población atendidos, marco legal que regula las prácticas, distribución de recursos, transparencia en la toma de decisiones y el enfoque en el planteamiento institucional.

a. Propuestas metodológicas o modelos para el diagnóstico:

1. Metodología Equality. Su objetivo es conocer las desigualdades existentes por razón de género y apuntar posibles explicaciones, así como maneras de enfrentarse a esa realidad.
2. Metodología MISEAL. Diseñada desde un enfoque interseccional en el cual se consideran varios marcadores de diferencia, tales como sexo, diversidad sexual, etnia o raza, nivel socioeconómico, edad y discapacidad.
3. Metodología APRA. Tiene como objetivo mejorar el nivel de éxito académico de los jóvenes pertenecientes a colectivos vulnerables o excluidos en las IES de Latinoamérica.

11.2.2.2. Las buenas prácticas por estamentos y funciones

Armijo, (citada por Dejí, 2008, p. 31) señala que “las buenas prácticas son experiencias con buenos resultados y que se orientan a soluciones concretas y efectivas que posibilitan una mejora en el desempeño”.

Dejí (2008) agrega que una BP presenta los siguientes rasgos:

- Es una experiencia de carácter innovador que permite solucionar un problema a través de una mejora en el proceso.
- El carácter tiene una base cognitiva unida a un actuar, por lo tanto, está ligado a un carácter procedimental.

- Son fruto de un conocimiento tácito, que pasa a ser semi explícito por cuanto no está formalizado, y contribuye a la solución de problemas. Al traducirse en acción, dicho conocimiento conlleva un grado de experticia o dominio sobre lo que se ejecuta
- La eficacia en la orientación al logro del objetivo por el grado de dominio o experticia que se demuestra en la acción.

A continuación, se señalan las principales variables a considerar, así como ejemplos de BP aplicadas por las IES para favorecer la equidad.

a. Variables asociadas a las BP por estamentos

1. Estudiantes: En cuanto al acceso, supervivencia, resultados y consecuencias educativas.
2. Profesorado: Ambiente interno, tipo de responsabilidad, participación en actividades laborales, la valoración del desempeño.
3. Personal directivo, administrativo y de servicios. Ambiente interno, inclusión de grupos minoritarios y mujeres en todos los niveles de trabajo, regulación en la selección y promoción del personal, creación de condiciones favorables para lograr que quienes postulen, ingresen o permanezcan tengan las mismas oportunidades.

b. Variables asociadas a las BP por funciones

1. Docencia. Vinculación universidad-comunidad, capacitación, programas de formación académica, de apoyo académico y acciones didácticas orientadas a la sensibilización y concienciación.
2. Extensión: Programas y acciones universitarias de vinculación con la extensión.
3. Gestión y dirección. Normativa institucional orientada a la equidad, programas institucionales, creación de instancias observantes, promotoras y garantes de la equidad y acciones de visibilización de la equidad
4. Investigación: Creación de centros de investigación.

c. Propuestas metodológicas o modelos de BP que favorecen la equidad:

Por estamentos

1. Estudiantes:

- Cursos de inducción y nivelación
- Atención con tutores
- Acompañamiento psicopedagógico
- Formación docente especializada
- Servicios de alimentación y médicos
- Transporte
- Programa de becas

2. Profesores, directivos y administrativos:

- Sensibilización
- Transversalización del enfoque de género

Por funciones:

3. Gestión y administración

- Estrategias de atención, de inclusión, integración en el aula
- Modificación del sistema de ingreso para estudiantes pobres,
- Campañas de erradicación del hostigamiento
- Programas institucionales (tutorías, clínicas de salud y educación, atención a las necesidades, servicios para estudiantes con discapacidad, subsidio alimentario, becas, de acompañamiento, resolución de conflictos, dos tarjetas para estudiantes transexuales o transgénero, Centro de atención a la diversidad, Oficina de equiparación de oportunidades, Dirección de género y Creación de un centro de investigaciones sobre la educación superior

4. Investigación

- La actitud de los profesores hacia la inclusión.
- Creación de cátedra

11.3. Conclusiones

A partir de estos ejemplos, se pueden establecer una serie de actuaciones a la hora de realizar intervenciones para lograr la calidad en las IES. El MEDYMEQU es un material recopilado para personas encargadas de la administración y gestión de las instituciones educativas y se espera que se conviertan en un recurso para el logro de cambios impulsados por la institución.

CAPÍTULO 12:

PROGRAMAS Y SERVICIOS PARA LA EQUIDAD EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Nuby Lisbeth Molina Yuncosa
Azael Eduardo Contreras Chacón
Universidad de Los Andes (Venezuela)

12.1. Introducción

Las Instituciones de Educación Superior (IES) manifiestan una positiva tendencia de crecimiento matricular, ante lo cual reorientan y amplían su foco de atención hacia dinámicas y procesos que consoliden una cultura de servicio y responsabilidad social preocupada por mejores condiciones de vida y bienestar de las personas en un marco de equidad. Una de las principales razones de esta reorientación viene dada por las crisis económicas y políticas que ponen a personas y grupos en situación de vulnerabilidad. Las actuaciones universitarias en materia de equidad están condicionadas por exigencias de pertinencia y calidad como, por ejemplo, las de la Conferencia Regional sobre Educación Superior (CRES-2018) donde se expresó la necesidad de regular y evaluar instituciones y carreras “para hacer efectivo el acceso universal, la permanencia y el egreso de la educación superior, atendiendo a una formación de calidad con inclusión y pertinencia local y regional”.

La implementación de Programas y Servicios para la Equidad (PSE) en las IES:

- debe considerar un panorama complejo de atención a grupos heterogéneos en cuanto al tipo de vulnerabilidad, necesidades y requerimientos. Aun cuando, la atención se dirige principalmente a la población estudiantil (ingreso o acceso, permanencia, culminación y egreso), no puede obviar otros

estamentos (docentes, administrativos, técnicos) que también podrían encontrarse en situación de vulnerabilidad.

- está inmersa en un entramado de dimensiones: la atención a la relevancia de contenidos en función del grupo al que se destinan (filosófica), el cumplimiento de las metas establecidas en planes y programas educativos (pedagógica), el uso eficiente de los recursos (económica), la pertinencia de contenidos y métodos de enseñanza (curricular) y la garantía de distribución equitativa e igualitaria de las oportunidades de acceso, permanencia y culminación del proceso formativo en la universidad (cultural), (Márquez, Muñoz et al, en Mungaray y otros, 2010).
- encuentra resistencias que la consideran un atentado “contra los niveles de calidad académica que debe mantener la universidad.” (Navarrete, 2011); como consecuencia, podrían persistir las desigualdades de acceso/permanencia.

Relacionar minuciosa y detalladamente las diversas *metodologías, programas y servicios* para la equidad en el amplio espectro universitario actual rebasa las posibilidades de este aporte; de allí que se presente en primer lugar una visión general de la metodología APRA (Acceso, Permanencia y Rendimiento Académico en las Instituciones de Educación Superior de América Latina) del proyecto “Acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en entor-

nos de riesgo en Latinoamérica” (ACCEDES)²³ y, en segundo lugar, se enuncien sintéticamente programas y servicios que se ofrecen (o podrían ofrecerse) en las IES.

12.2. Metodología APRA

La metodología APRA, orientada a identificar colectivos vulnerables en las IES y propiciar la intervención para la permanencia y éxito académico en un marco de equidad, intenta responder a interrogantes básicos (Gairín, Cas-

tro, y Rodríguez-Gómez; 2014) para la planificación estratégica de un proyecto de intervención y la concreción de planes de intervención y atención a colectivos vulnerables. Propone un esquema operativo en distintas fases, de las cuales destacamos la **Fase 2: Planificación /Diseñar**, por cuanto propone actuaciones (generales y específicas) y estrategias de intervención que, para nuestros efectos, pueden considerarse en PSE en las IES. El Cuadro 1 recoge una síntesis de las actuaciones.

Cuadro 1: Metodología APRA: Fase 2: Planificación/ Diseñar.

Fase 2: Planificación / Diseñar	
<ul style="list-style-type: none"> • Sistematización de actuaciones generales y específicas 	
<p>Generales (comunes a todos los grupos: discapacidad, mujeres, inmigrantes, idh bajo, indígenas, minorías, ruralidad)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planes de sensibilización • Ayudas financieras, préstamos, becas / alimentación, alojamiento, vivienda y transporte • Asociacionismo • Gabinete psicopedagógico • Redes y apoyos: comunidades de aprendizaje, socioeducativos. • Planes de acción tutorial (presenciales, virtuales, entre pares) • Planes de desarrollo personal, académico, profesional • Curriculum y asignaturas propedéuticas • Servicio de orientación e información universitaria • Seguimiento de egresados (Observatorios) • Colaboraciones universidad-empresa
<p>Específicas (según particularidades de grupos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eliminación de barreras arquitectónicas (Discapacidad) • Puertas abiertas para familiares (Discapacidad/Pobreza (idh bajo)/inmigrantes) • Acogida lingüística y desarrollo de habilidades comunicativas (Inmigrantes e indígenas) • Cursos de perfeccionamiento intercultural indígena (Indígenas) • Libro verde (Minorías) • Planes de Ingreso y admisión (ruralidad) • Plan de vinculación de líderes de grupo

Fuente: Elaboración propia, adaptación de Metodología APRA (ACCEDES)

12.3. Programas y Servicios para la equidad

El registro de PSE presentado no es rígido ni taxativo; pueden encontrarse con distintas de-

nominationes en los proyectos y planes de las IES; no obstante, puede ser considerado como un referencial para diagnosticar, planificar y evaluar qué se viene haciendo o qué se puede hacer en materia de equidad. Entre estos destacan:

1. Programas de acceso universal a las IES:
 - Servicio de planes individualizados de estudio o actuación académica.
2. Programas de comunicación, divulgación, difusión, sensibilización sobre equidad.
3. Programas de desarrollo profesional:
 - Creación de cátedras libres
 - Servicios de apoyo curricular para los formadores (alineaciones, adecuaciones, acomodaciones curriculares)
4. Programas de investigación:
 - Servicios de investigación, creación de líneas y grupos.
5. Programas de salud:
 - Servicios de apoyo (médico-odontológico, psicológico, psiquiátrico, psicopedagógico).
6. Programa de vinculación hogar-universidad-comunidad
 - Servicio de unidades móviles para el traslado de equipos multidisciplinares a lugares de difícil acceso.
7. Programas de créditos, becas y ayudas socio económica:
 - Becas nacionales e internacionales.
 - Servicios de comedor y transporte.
8. Programas de dotación de materiales, equipos y atención a planta física.
 - Centros de recursos según las necesidades y requerimientos específicos de los grupos vulnerables.
 - Centros de informática.
9. Programas de intervención:
 - Aulas en centros de retención (privados de libertad)
 - Espacios educativos en comunidades indígenas.
10. Programas convencionales y no convencionales de atención integral y desarrollo a diversos estamentos con base en dispositivos de comunicación innovadores y métodos pedagógicos específicos, de gran flexibilidad.
 - Servicios de desarrollo social y comunitario
- Servicio de consejería, mentoría, tutoría personal, académica; con participación de equipos multi e interdisciplinarios.
- Coaching o acompañamiento entre pares.
- Servicios de orientación laboral con acceso a servicios de colocación y formación permanente, para empleos adecuados a competencias personales y profesionales.

11. Programas educativos interculturales

- Actividades culturales y recreativas.

Resulta conveniente establecer - en el marco la dinámica relacional de las IES (en lo intra, extra e interinstitucional)- sinergias y relaciones de complementariedad entre programas y servicios, para favorecer el desarrollo organizacional en el ámbito de la atención a la equidad.

12.4. Conclusiones

La equidad y su atención a través de programas y servicios en las IES resulta pertinente dada las demandas y las nuevas relaciones que se plantean entre la sociedad y la universidad en función del interés por el desarrollo humano, punto de partida y de llegada “en procesos que apunten a la igualdad y la equidad” (Acosta, 2014). Es imperativo que las IES se conviertan en espacios de igualdad y justicia social, que asuman la consolidación de una sólida cultura de equidad institucionalizada y eviten respuestas intermitentes a políticas públicas así como el seguimiento y evaluación de estos procesos como meros ejercicios técnicos. En América Latina y el Caribe, el desarrollo de PSE en las IES, en algunos países, se ve limitado por diversos factores entre los cuales destacan los recursos presupuestarios deficitarios.

Cabe mencionar, algunas iniciativas que velan de manera rigurosa, objetiva e imparcial por el logro del aumento de plazas para el ingreso equitativo a la educación superior con calidad así como por el desarrollo organizacional en este ámbito, entre las que destacan MISEAL²⁴ y el Observatorio Regional de Calidad y Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica (ORACLE)²⁵.

²⁴ <https://www.lai.fu-berlin.de/es/forschung/MISEAL/index.html>

²⁵ <http://observatorio-oracle.org/>

CAPÍTULO 13:

EXPERIENCIAS DE EQUIDAD ORACLE

Luciano Román Medina

Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción» (Paraguay)

13.1. Introducción

La presente aportación es un resumen descriptivo de las experiencias del proyecto ORACLE, recogidas de las diversas reuniones de coordinación y de las actividades desarrolladas desde las Oficinas Institucionales de Equidad. A continuación, contextualizamos el proyecto ORACLE, explicamos el resultado de los diagnósticos institucionales, la función que desempeñan las unidades institucionales de equidad, cómo se conectarán éstas con el Observatorio Regional, la contribución teórica-práctica del proyecto y presentamos algunas consideraciones finales donde abordamos principalmente los logros desafíos.

13.2. Contextualización del proyecto ORACLE

Desde una perspectiva negativa, el nacimiento de proyectos que trabajan por la equidad en la educación superior supone una realidad subyacente, una realidad de inequidad, exclusión y discriminación que sobre todo se acentúa en los países latinoamericanos. O peor aún, implica que en las sociedades predomina una cultura de inequidad, donde se asume como algo normal, que haya personas viviendo en la pobreza, grupos excluidos que no acceden a algunos derechos y, contrariamente, grupos elitistas que disfrutan de ciertos privilegios en detrimento de la gran mayoría. En términos más concretos, se puede sostener que todavía persiste una educación deficiente en los ámbitos rurales, la discriminación de género, etnia, discapacidad..., que chocan contra los ideales de una sociedad más justa y equitativa.

Reconociendo estas realidades que nos interpelan como universidades, nace ORACLE, un proyecto que involucra a 35 instituciones (latinoamericanas y europeas) y se fundamenta en proyectos predecesores que han abordado temas afines a la equidad en la educación superior como ACCEDES, MISEAL, EQUALITY y otros. De esta manera, ORACLE se nutre de las experiencias y aprendizajes generados en estos proyectos, e incorpora el concepto equidad en la educación superior desde un enfoque más holístico. Más holístico, porque a menudo, toda la política se centra en un solo estamento conformado por los estudiantes; sin embargo, es importante reconocer que las universidades, las instituciones de educación superior no solo están integradas por estudiantes. Esto nos lleva a revisar y cuestionar nuestras prácticas y a plantearnos interrogantes como la situación del profesorado, del personal académico y administrativo con respecto al tema de la equidad.

Además, desde ORACLE nos planteamos como objetivo abordar la equidad no solo desde los estamentos, sino desde las funciones, es decir, cómo se incorpora la equidad en la docencia, la investigación, la extensión (vinculación social) y la gestión²⁶. Para cumplir con este objetivo hemos diseñado instrumentos que permitan a los gestores de instituciones de educación superior diagnosticar la situación de su universidad con respecto a la equidad y promover ac-

²⁶ Las funciones universitarias son básicamente tres: docencia, investigación y extensión. En ORACLE se incluye un cuarto elemento que es la «gestión» para no soslayar la tarea de las personas que se dedican exclusivamente a la gestión o que conforman el alto gobierno en las instituciones de educación superior.

ciones de mejora en este ámbito. Al respecto, Barrera-Corominas y Vázquez (2018) sostienen que con ORACLE:

[...] se quiere dar respuesta no únicamente a la situación de vulnerabilidad que pueden sufrir los estudiantes, sino también al profesorado y personal de administración. Por tanto, ORACLE pretende desarrollar herramientas y propuestas de acción que permitan mejorar la calidad de las instituciones de educación superior a partir de la introducción del concepto de equidad e inclusión en sus líneas de trabajo (p. 676).

Para introducir la equidad en el esquema de trabajo, una de las actividades iniciales fue la realización de un diagnóstico institucional que se detalla a continuación:

13.3. El diagnóstico o análisis institucional

El análisis institucional nos permitió conocer nuestras propias instituciones, analizar nuestras propias prácticas, mediante una revisión del marco legal institucional (misión, visión, estatutos, reglamentos), así como las leyes nacionales y acuerdos internacionales suscritos por los países, y los compromisos asumidos, o no en pro de la equidad. Con el análisis insti-

tucional pudimos identificar las unidades, los departamentos que ya trabajan la equidad en cierta medida en cada institución, qué servicios y programas ofrecen, y cómo se relacionan estas unidades entre sí (Ruiz y Mercader, 2018). ¿Por qué en cierta medida?, porque generalmente se encargan de un solo estamento o trabajan de manera indirecta la equidad, focalizándose en el género y la discapacidad (ver Cuadro 1).

El resultado de este análisis nos reveló que existe un marco legal suficiente en cada país para sustentar los trabajos por la equidad. A modo de ejemplo, siguiendo a Ruiz y Mercader (2018), se pueden citar algunas legislaciones, pactos o convenios internacionales como: La Declaración Mundial de los Derechos Humanos, la Convención sobre la Eliminación de toda clase de Discriminación contra la Mujer, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, entre otros. A estos acuerdos internacionales, se suman las constituciones de cada país y sus leyes específicas sobre educación. En este sentido, Paraguay, en su artículo 73 de la Constitución Nacional consagra el derecho a la educación integral, y en el artículo 2 de la Ley General de Educación establece que «El sistema educativo nacional está formulado para beneficiar a todos los habitantes de la República».

Cuadro 1: Oficinas y programas de equidad en las universidades

Discapacidad	Género
Programa Institucional de Género (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México)	Oficina de Equidad de Género (Instituto Tecnológico de Costa Rica)
Integración de colaboradores con Síndrome de Down en algunas unidades de la universidad (Universidad Rafael Landívar de Guatemala)	Buenas prácticas en el proceso jurídico: acciones contra el acoso sexual, mediación, proceso investigativo contra el acoso sexual (Universidad de El Salvador)

Fuente: Ruiz y Mercader (2018)

La existencia de las unidades de equidad en las universidades participantes implicó simplemente asignarle la tarea de vincularse con el ORACLE, en cambio, las universidades que no contaban con estas oficinas institucionales de equidad se encargaron de crearla, tal como se describe más adelante.

13.4. Las unidades u oficinas de equidad en las universidades

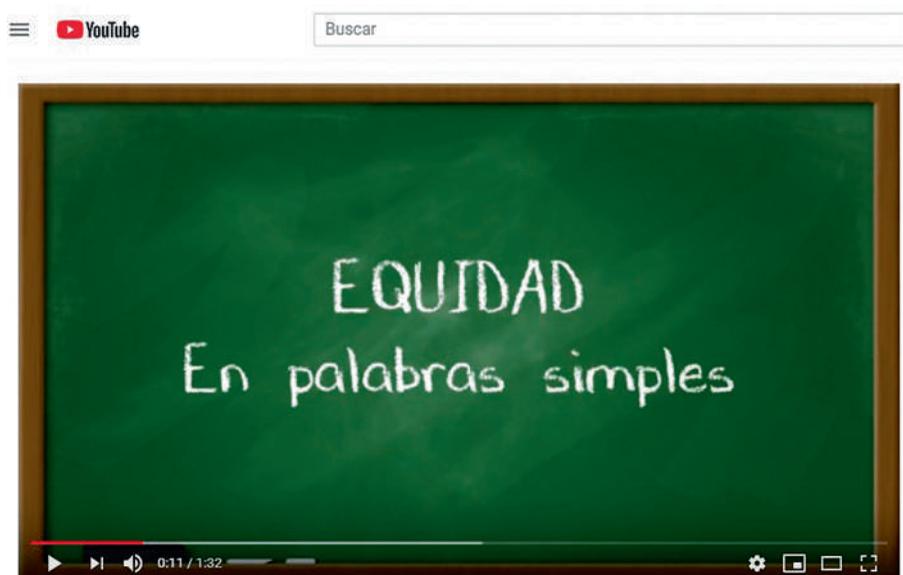
Así como señala Gairín (2018), la fase 1 del proyecto consistió en la creación de estructura, es decir, «Viabilizar la creación de la Unidad de Calidad y Equidad en las instituciones universitarias» (p. 18). Esta unidad institucional de

equidad, que puede recibir varias denominaciones según las universidades (Departamento de Bienestar Estudiantil, Oficina de Equidad de Género...) es la encargada de abordar la equidad dentro de la institución, conectarse con otras unidades internas y finalmente vincularse con el ORACLE, cuya sede se encuentra en la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS, Panamá). Con esto se crea una red que nutrirá de información al Observatorio

Regional y facilitará su funcionamiento en el futuro, de manera que no se quede solo en un proyecto esporádico y aislado.

Otra de las tareas desarrolladas por las unidades equidad institucional es la diseminación del ORACLE, tanto dentro como fuera de la institución, de manera a crear conciencia en la comunidad educativa (ver Figura 1) y en la sociedad.

Figura 1: Audiovisual sobre equidad publicado en YouTube en el marco de ORACLE



Fuente: Educación Superior UCC (2018)

13.5. La contribución teórica del proyecto ORACLE

A través del proyecto ORACLE se logró la publicación del libro titulado *Políticas y Prácticas para la Equidad en la Educación Superior*, que no es una contribución menor, pues su impacto puede beneficiar o alcanzar no solo a las universidades que forman parte del ORACLE, sino también a cualquier gestor de la educación superior que desee intervenir a favor de la equidad en su institución.

En este contexto, en el material se conceptualiza lo que se entiende por *equidad* en la educación superior, provee unos instrumentos adaptables para diagnosticar la equidad por estamentos (estudiantes, docentes, personal administrativo y de gestión), por funciones

(docencia, investigación, extensión y gestión) y algunos ejemplos de buenas prácticas para mejorar la inclusión y la equidad en las instituciones de educación superior.

13.6. Consideraciones finales

Con ORACLE conseguimos avances en diversos aspectos entre los que podemos mencionar los siguientes: una conceptualización más unívoca sobre la equidad, mayor concienciación sobre la problemática para asumir los compromisos, la difusión de buenas prácticas mediante el trabajo en red, la construcción de instrumentos que nos permitirán diagnosticar la situación de nuestras instituciones respecto de la equidad y proponer acciones de intervención. En definitiva, nuestras universidades salen mejor preparadas para abordar la equidad, que

fue uno de los objetivos específicos del proyecto: «Favorecer el desarrollo organizacional y modernización de las universidades de la Región en la atención a la equidad» (Gairín, 2018, p. 16). De esta manera también contribuimos brindando operatividad y aplicación a lo que se asume en las diversas legislaciones internacionales, nacionales e institucionales, que no pocas veces terminan en meros formalismos o simplemente en los papeles según se acostumbra a decir coloquialmente.

Lo novedoso de ORACLE es su abordaje holístico de la equidad, que nos obliga a mirar no solo en los estudiantes, sino en diversos estamentos, y permear las diversas actividades propias de una universidad, es decir, cómo favorecemos la equidad a la hora de impartir

docencia, desde la gestión, la investigación y la extensión.

Por último, podemos destacar de ORACLE su gran potencial futuro (no se trata de un proyecto acabado), pues se ha montado una superestructura, una red de redes que nos permitirá compartir información, buenas prácticas... y permanecer en el tiempo a través de la conexión de nuestras unidades institucionales de equidad con el Observatorio Regional de Panamá. Sin embargo, es importante considerar que, si bien algo se puede hacer desde las universidades, no se podrá ofrecer solución a todos los problemas, y el impacto mayor se logrará desde un abordaje multisectorial, donde principalmente los Estados asuman el compromiso con una sociedad más justa y equitativa.

CAPÍTULO 14:

ESTADIOS DE DESARROLLO DE LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

María Inés Vázquez Clavera
Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (Uruguay)

Joaquín Gairín Sallán
Universitat Autònoma de Barcelona (España)

14.1. El proceso de diseño del Modelo ORACLE

El proyecto ORACLE, iniciado en 2016, ha profundizado en la conceptualización y operacionalización de las funciones universitarias (docencia, investigación, transferencia y gestión) y en los estamentos de personal integrados al Modelo (docentes, estudiantes y personal de

apoyo administrativo), aspectos presentados y desarrollados en una publicación interna editada en 2018 y denominada MEDIMEQUM y en la publicación de Gairín y Palmeros, 2018.

Focalizado en la perspectiva organizativa, combina las funciones y estamentos con el grado de desarrollo de la organización (estadios), tal y como puede verse en la Gráfica 1:

Gráfica 1. Coordenadas conceptuales del Modelo ORACLE.



Sus características principales son (Gairín, 2019):

- **Global:** analiza las políticas de equidad desde perspectivas que tratan de superar las propuestas habituales centradas sólo en aspectos curriculares y en los estudiantes.
- **Contextual:** trabaja mediante dimensiones, variables e indicadores aplicables a las diferentes realidades organizativas, ubicadas en distintos países, regiones y culturas. Hay elementos comunes, que permitirán realizar estudios transversales, y elementos contextuales que respetan las singularidades de cada país, cultura e institución.
- **Procedimental:** habilita la utilización de unos mismos parámetros conceptuales y metodológicos, más allá de la función y del estamento donde se ponga foco en cada caso.
- **Formativo:** indica la situación de partida, pero también propone situaciones posibles de mejora.

Los recursos del Modelo ofician un “mapa de ruta” para abordar la culturas de la equidad

y sus diferentes manifestaciones operativas y compartir resultados entres distintas instituciones de educación superior.

14.2. ¿Por qué pensar en estadios de desarrollo de la equidad?

El desarrollo de los estadios de equidad toma, como antecedentes y referencia, la tipología desarrollada por Gairín (1998; 2004) sobre los estadios de desarrollo organizacional, delimitados como un conglomerado de aspectos relacionados que determinan situaciones muy diferenciadas. Como señala:

“(…) centramos nuestro análisis en conceptualizaciones globales, que nos permitan simplificar el ámbito de estudio y orientar, posteriormente, una mayor profundidad. Se justifica así la búsqueda de planteamientos globales que permitan clarificar tendencias y, en todo caso, aportar explicaciones más generales que las propias de una teoría específica” (Gairín, 1998:138).

El cuadro 1 caracteriza sintéticamente cada uno de estos cuatro estadios.

Cuadro 1. Caracterización de los estadios de desarrollo organizacional. Gairín (2019)

ESTADIO	DENOMINACIÓN	CARACTERÍSTICAS GENERALES
I	La organización como marco	Iniciativas individuales o en pequeños grupos. Acciones puntuales. Políticas coyunturales.
II	La organización como contexto/ texto de actuación	Presencia de proyectos colectivos que son implementados. Acciones coordinadas y alineadas. Políticas estables.
III	La organización aprende	Son implementados sistemas de creación y gestión de conocimiento. Se aplican planes de mejora. Se institucionalizan las mejoras.
IV	La organización genera conocimiento	Los aprendizajes organizacionales se comparten y difunden. Se participa en redes institucionales. Se crean y difunden conocimientos.

Los estadios ofician como síntesis conceptual de la evolución organizativa, sirviendo a procesos de diagnóstico, elaboración de programas de mejora y la evaluación de las mismas. Su realidad es un reto institucional, que queda condicionado por factores externos (la autonomía institucional existente) y por factores internos (el grado de colaboración conseguido), necesarios para transitar por procesos de

mejora efectivos y eficientes.

Situándonos en procesos de intervención sobre la equidad, es posible pensar en la definición de indicadores más específicos, trabajando con las matrices propuestas por Gairín (2019) y que articulan elementos de las tres coordenadas mencionadas: funciones, estamentos y estadios.

Estamento	Funciones	Estadio I Indicadores	Estadio II Indicadores	Estadio III Indicadores	Estadio IV Indicadores
DOCENTES	Docencia	...............	...............	...............	...............
	Investigación	...............	...............	...............	...............
	Transferencia	...............	...............	...............	...............
	Gestión	...............	...............	...............	...............
Manifestaciones Culturales					

Estamento	Funciones	Estadio I Indicadores	Estadio II Indicadores	Estadio III Indicadores	Estadio IV Indicadores
ESTUDIANTES	Docencia	...............	...............	...............	...............
	Investigación	...............	...............	...............	...............
	Transferencia	...............	...............	...............	...............
	Gestión	...............	...............	...............	...............
Manifestaciones Culturales					

Estamento	Funciones	Estadio I Indicadores	Estadio II Indicadores	Estadio III Indicadores	Estadio IV Indicadores
PERSONAL DE APOYO	Docencia	...............	...............	...............	...............
	Investigación	...............	...............	...............	...............
	Transferencia	...............	...............	...............	...............
	Gestión	...............	...............	...............	...............
	Manifestaciones Culturales				

Cuadros 2, 3 y 4. Esquema para operativizar el modelo ORACLE Gairín (2019)

14.3. Mapa de ruta para operativizar el modelo

Algunos aspectos a considerar en el desarrollo del Modelo se comentan a continuación.

14.3.1. Consolidar las definiciones conceptuales y metodológicas

El MEDIMEQUM aborda una primera aproximación pero también evidencia la necesidad de un mayor desarrollo de las definiciones de partida; en particular, las que se encuentran asociadas a los estamentos, a las funciones y a lo que se entiende por “estadios de equidad”.

También surge la necesidad de establecer que se entiende por “cultura de la equidad” y cuáles serán las estrategias metodológicas para realizar los registros que permitan relacionarla con los estadios de equidad. Aquí, se pueden establecer procesos de identificación y análisis más específicos, que permitan trascender las prácticas de registro de lo evidente y avanzar con otros más profundos y no siempre detectados.

14.3.2. Elaborar un manual para usuarios

Un modelo “poliédrico”, por admitir diferentes perspectivas de registro y análisis e integrar variadas funciones, estamentos y estadios, y contextualizado exige definir los diferentes caminos metodológicos del Modelo. Cada alternativa estará asociada con las necesidades de la institución como potencial usuaria, estableciendo los aspectos sobre los que interesa focalizarse, teniendo en cuenta su historia y sus ambiciones de futuro. La estructura matricial del Modelo habilita hablar así de “evaluaciones a medida” asociadas con temas de equidad a nivel terciario.

14.3.3. Definir indicadores y variables asociados a cada dimensión

Tal y como queda planteado en los cuadros 2, 3 y 4 antes presentados, es posible definir un conjunto de variables e indicadores que permitan establecer perfiles de registro. Así, por ejemplo, si IES de dos o más países resolvieran analizar la función “transferencia” vinculada al estamento “docente, se podría trabajar a partir de las mismas variables e indicadores, pudien-

do caracterizar una cierta “situación de partida” (estadio) en cada institución y programar los avances y mejoras previstos dentro de un período de tiempo determinado (nuevo estadio).

14.3.4. Crear matrices de registro (que asocien componentes)

La ductilidad del modelo ORACLE admite múltiples combinaciones de elementos asociados con las culturas de equidad. Desde esta perspectiva, el Observatorio ORACLE podrá consolidarse como un gran laboratorio para el registro y sistematización de datos asociados con las políticas de equidad que llevan adelante instituciones de educación superior de toda América Latina.

14.3.5. Definir el perfil de los estadios de desarrollo

Los estadios de desarrollo de la equidad que surjan, una vez definidas y validadas las matrices de registro antes referidas, permitirán establecer momentos en el proceso de mejora de las políticas y dinámicas de equidad puestas en juego en un cierto contexto organizacional. No sólo se favorecerá la autoevaluación institucional sino que será posible tener la perspectiva externa a partir de los datos comparativos proporcionados por el Observatorio regional.

14.3.6. Armar una caja de instrumentos para el registro

A medida que se vaya consolidando el Observatorio ORACLE, tendrá la posibilidad de ofrecer perspectivas de registro que aborden tanto escenarios macroestructurales (ej: polí-

ticas sobre equidad en los países), como otros microestructurales (ej: dinámicas puntuales e históricas de equidad en una institución).

El conjunto de instrumentos y estrategias de registro que se vayan concretando a partir del modelo ORACLE permitirán consolidar una suerte de “caja de herramientas” validadas para su uso público.

14.4. Otros aportes ORACLE

Más allá de los procesos y productos mencionados, el Proyecto ORACLE puede consolidar otros “activos intangibles” como:

- Promover políticas de registro e intervención en temas de equidad educativa a nivel de educación superior.
- Impulsar criterios y metodologías que promuevan el desarrollo científico sobre políticas y culturas de equidad.
- Generar interacción y procesos de colaboración entre instituciones de América Latina, interesadas en trabajar aspectos asociados a la equidad en educación superior.
- Crear e impulsar procesos de gestión del conocimiento.
- Validar la tipología de estadios de desarrollo de equidad a partir de su aplicación.

El reto sigue siendo la capacidad de cada una de las IES para desarrollar unidades organizativas propias centradas en la promoción de la equidad, para compartir generosamente sus datos con ORACLE y para comprometerse con la mejora permanente en la promoción de universidades cada vez más inclusivas.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2014). La concepción de igualdad. En: Equidad para la infancia en América Latina. Recuperado de: <https://bit.ly/2ZCyz3f>
- Alwin de Barros, N. (1982) Un enfoque operativo de la metodología del trabajo social. Buenos Aires, Humanitas.
- Barrera-Corominas, A. y Vázquez, M. I. (2018). La creación de redes para la atención de la vulnerabilidad en la universidad (Proyecto ORACLE). En C. I. Suárez (Presidenta), La atención a grupos vulnerables en educación: Perspectivas, avances y desafíos. Simposio llevado a cabo en el VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía en la Universidad Tres de Febrero. Buenos Aires, Argentina.
- Conferencia Regional sobre Educación Superior (CRES-2018). Recuperado de: <https://bit.ly/2IMjVku>
- Constitución Nacional de Paraguay (1992). Recuperado de <http://pdba.georgetown.edu/Parties/Paraguay/Leyes/constitucion.pdf>
- Dejé, D. (2008) Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. Revista Educación, Vol. 17, núm. 33, 29-48, Recuperado de: [http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1537_nloads/Dialnet-BuenasPracticasEnElAmbitoEducativoYSuOrientacionAL-5057024%20\(3\).pdf](http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1537_nloads/Dialnet-BuenasPracticasEnElAmbitoEducativoYSuOrientacionAL-5057024%20(3).pdf)
- Dubet, F. (2000) Redistribución, reconocimiento y participación: hacia un concepto integral de la justicia, en: Informe Mundial de Cultura, París: 2000 Unesco.
- Dubet, F. (2011). Repensar la justicia social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Educación Superior UCC (27 de diciembre de 2018). Video animado sobre equidad [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=HGILdfpTNV8>
- Frazer, Nancy. (1999). Iustitia interrupta, Bogotá: Universidad de los Andes y Siglo del Hombre Editores,
- Gairín, J (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. Revista de Educación, 1. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 125-154.
- Gairín, J (2004). Mejorar la sociedad mejorando las organizaciones. Varios: Dirección para la innovación: la apertura de los centros a la sociedad del conocimiento. Bilbao: ICE de Universidad de Deusto, 77-127.
- Gairín, J (2019). Diseño inicial del modelo EDO-EES. IV Encuentro de Coordinación General ORACLE. Presentación. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 19-12 de abril.
- Gairín, J. (2018). Introducción. En J. Gairín y G. Palmero (Coords.). Políticas y prácticas para la equidad en la educación superior (pp. 11-26). Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. y Palmeros, G. (2018) Políticas y prácticas para la equidad en la educación superior. Madrid, Wolters Kluwer
- Gairín, J. y Palmeros, G. (2018). Políticas y prácticas para la equidad en la educación superior. Proyecto ORACLE – ERASMUS+. Madrid: Wolters Kluwer. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/203423> , mayo de 2019
- Gairín, J., Castro D., y Rodríguez-Gómez D. (2014). El Manual ACCEDES y la metodología APRA para impulsar universidades más inclusivas. Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención. Madrid: Wolters Kluwer copy at www.tinyurl.com/zpqaon7
- Gairín, J., D. Rodríguez-Gómez y D. Castro (2012). Éxito académico de colectivos vulnerables en entorno de riesgo en Latinoamérica. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Ley Nº 1264 General de Educación. Asunción, Paraguay: Poder Legislativo.
- Martín-Barbero, Jesús (2001). tipología cultural, Bogotá: Fundación Social, 2001.

- Mokate, Karen Marie. (1 200). Convirtiendo el “monstruo” en aliado: la crítica como instrumento de la gestión social. *Diario de Servicios Públicos*, Brasilia, v. 53, no. 1, p. 89-131, ene./mar.
- Mungaray, A., Ocegueda, Marco Tulio, Moctezuma Patricia y Ocegueda, Juan Manuel (2010). Financiamiento de la equidad entre las universidades públicas estatales de México: 2001-2005. Recuperado de: https://bit.ly/2ujGDYs_
- Navarrete G., David. (2011). Becas, inclusión social y equidad en el posgrado: Una aproximación desde el Programa Internacional de Becas para Indígenas. *Perfiles educativos*, 33(spe), 262-272. Recuperado de: <https://bit.ly/2GOuktW>
- Pérez B., Delgado Y. y otros (2014), La Equidad en la Educación Superior, una comprensión en su desarrollo. Recuperado de: <file:///C:/Users/Defensoria%20Oracle/Downloads/556-1-519-1-10-20170926.pdf>
- Rawls, John. (1992). Justicia como equidad: una concepción política, no metafísica. *Luna Nueva: Revisión de Cultura y Política* (25), 25-59. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451992000100003>
- Ruiz, A. R. y Mercader, C. (2018). Análisis institucional de las políticas y prácticas internacionales de la calidad en la equidad en las IES de Latinoamérica. En J. Gairín y G. Palmero (Coords.). *Políticas y prácticas para la equidad en la educación superior* (pp. 39-65). Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Sen, Amartya (2001). *Desigualdad reexaminada*. Traducción y presentación de Ricardo Doninelli Mendes. Ed. Record, Río de Janeiro.

APARTADO D:

Una mirada poliédrica de
la equidad en las instituciones
de educación superior

CAPÍTULO 15:

LA GESTIÓN INTEGRADA DE CAPITAL HUMANO EN POS DE LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA

Ideleichy Lombillo Rivero

Universidad Agraria de la Habana- Centro de Estudios de la Educación Superior Agropecuaria (Cuba)

Diana María Orozco-Soto

Universidad de Antioquia. Escuela de Nutrición y Dietética- Grupo Investigación (Colombia)

Catileydy Ávila Rodríguez

Universidad Agraria de la Habana. Departamento de Gestión de los Recursos Humanos (Cuba)

Reinaldo Guerrero Mantilla

Universidad Agraria de la Habana- Centro de Estudios de la Educación Superior Agropecuaria (Cuba)

Dánel Cordovés Torres Gómez de Cádiz.

Universidad de la Habana- Centro de Estudios de Técnicas de Dirección (Cuba)

Julia Damaris Castillo Calderín.

Universidad Agraria de la Habana. Dirección de Gestión de los Recursos Humanos (Cuba)

15.1. Introducción

El capital humano es el recurso más importante con que cuenta una organización, pues de él dependerá en gran medida su correcto funcionamiento, especialmente cuando hablamos de una organización educativa como es una Institución de Educación Superior; cuya materia prima es en sí misma el conocimiento. Son las personas que hacen parte de la organización, los primeros que deben creer en lo que esta ofrece, para que pueda posicionarse siempre como una de las mejores.

En estas circunstancias, las direcciones de Gestión Integrada de Capital Humano de las universidades, se convierten en una de las áreas más importantes de la organización, ya que de ella depende el bienestar y el sentido de pertenencia que los trabajadores desarrollan cuando se sienten reconocidos y recompensados.

En tal sentido, la comunicación educativa tipificada como efectiva y asertiva juega un papel fundamental como una de las herramientas principales que contribuye al mejoramiento de

la Gestión de Capital Humano y que por ende impacta positivamente en el proyecto de equidad para con todos los trabajadores, estudiantes, profesores y directivos que participan y se involucran en el desarrollo de una Institución de Educación Superior (IES); considerando que todos ellos tienen necesidades y capacidades diferentes, así como, distintos niveles de conocimiento, áreas de énfasis, e intereses, que cohabitan y se relacionan de manera permanente.

Es por ello, que partiendo de lo definido por la UNESCO (2009) en su conferencia mundial respecto a que, en la Educación Superior "... es vital asegurar la equidad en el acceso y el éxito de los procesos educativos; y que para eso, debe promover el respeto a la diversidad cultural..." se hace un llamado para la acción de los países miembros a elaborar políticas y estrategias institucionales en los sistemas y niveles educativos que entre otros aspectos permita: mantener la calidad y la equidad en todo momento; trabajar en pro de ambas, por el éxito educativo, la flexibilidad y, asegurar el justo reconocimiento del conocimiento adquirido y la experiencia laboral.

Para tal desafío, la comunicación efectiva y asertiva, en todos los ámbitos de la organización, no solo debe trabajar en pos de atraer y capacitar empleados; que en este caso deben ser de alto nivel y cada vez más aptos, de los cuales dependen en gran medida el crecimiento y desarrollo de las organizaciones en todo el mundo; sino también y de manera muy enfática trabajar con quienes cumplen el rol de actuar como orientadores, facilitadores y evaluadores de los que solicitan el empleo en una IES.

De facto, según la declaración de Incheon realizada por la UNESCO en 2015 en el marco de la Agenda 2030, para los objetivos de desarrollo sostenible, se plantean estrategias indicativas con el fin de contribuir a alcanzar el cuarto objetivo relacionado con la Educación, y proyecta como cuarta meta al 2030, en el hecho de que se requiere atención urgente a “la escasez y la distribución desigual de los docentes con formación profesional, lo que empeora la brecha de la equidad en la educación, en especial en las zonas desfavorecidas”. Esto, en la educación superior, es clave para la gestión del capital humano que contribuya sustancialmente a alcanzar este cuarto objetivo.

15.2. La educación superior, la comunicación educativa y la equidad. Una relación esencial para la Gestión integrada del capital humano.

Aunque en muchas instituciones de educación superior del mundo se ha avanzado en los procesos de Comunicación Institucional, lo cierto es que, todavía existen grandes desafíos en este aspecto, dado que no existe aún un modelo evaluado de comunicación interna para las IES, que permita asegurar que puede responder de manera efectiva a las necesidades de este tipo de organizaciones y a las demandas de sus públicos internos, a pesar de que dicha comunicación se constituye en un catalizador en la solución de diversas problemáticas en los procesos de gestión universitaria (Quesada, 2016; Aristizabal y Hernández, 2014).

Por tanto, se plantea como aspecto determinante en la mejora de los procesos de comunicación institucional, el uso de la “comunicación educativa”, entendida como aquella que ocurre

en los contextos educativos, y que tiene como fin el intercambio recíproco de conocimientos, procedimientos y actitudes que constituyen la finalidad de la educación, y que según Córlica (2012), tiene como requisitos: ser motivadora, persuasiva, estructurante, adaptativa, generalizadora y facilitadora de inteligibilidad, a lo que agregaríamos “afectiva” que satisfaga a todos los interlocutores.

15.2.1. Comunicación en procesos organizacionales de las IES

En el marco del Cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, la ONU (2015), estableció como estrategias para alcanzar este objetivo a 2030, entre otras: asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos a los procesos educativos en todo nivel, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad. Este objetivo entronca y se interconecta estrechamente con el proceso de comunicación organizacional que se desarrolla en las universidades.

Se puede expresar entonces, que en estas Instituciones de Educación Superior, la comunicación es fundamental en el proceso de Gestión de Capital Humano, de ahí que si es afectiva y efectiva dentro de una dirección universitaria que atiende el más importante de sus recursos: el talento humano; permite que la organización pueda atraer y capacitar empleados cada vez más aptos. Cuando se hace referencia a las estrategias de comunicación, Viera (2003) y Martínez (2009), expresan que, éstas pretenden lograr el posicionamiento del mensaje principal entre los diferentes públicos y que conducen a generar un sentido a la organización, partiendo de la voluntad planificada de los interesados hacia el logro de objetivos generales que, a su vez, permitan modificar la realidad de la cual se parte, sin perder el rumbo, sin perder lo esencial de esos propósitos.

Las estrategias de comunicación para este tipo de organizaciones, tienen su punto de partida

en la determinación de un grupo de situaciones y en el saber a dónde se va a construir el escenario futuro para preparar una ruta y prever la capacidad de corregirla. Una buena estrategia, en este sentido, plantea hacia dónde se quiere llegar, qué se desea lograr, cuáles son sus metas (Miranda, 2009, p.2). Es así que, en coherencia con el compromiso del cuarto objetivo de desarrollo sostenible, de garantizar la equidad y la inclusión en los procesos educativos, es imperante que las IES establezcan planes de comunicación institucional claros, con estrategias precisas, que den respuesta a este interés mayor de lograr la equidad no sólo del capital humano que conforma la organización, sino también de aquel que reciben para participar en los procesos formativos que lideran.

En congruencia, los autores estamos de acuerdo con lo planteado por Álvarez (2007) citado por Aristizabal y Hernández (2014) sobre el hecho de que las IES, deben tener presente que, “ la comunicación interna es la base que sostiene las relaciones presentes del público interno, que su gestión es el medio que permite conseguir el apoyo del público interno a la estrategia de la organización, que se debe gestionar pensando en crear y sostener en el tiempo las buenas relaciones entre los miembros de la institución, manteniéndolos informados, integrados y motivados, para que contribuyan al

logro de los objetivos de la organización”, en este caso, la calidad de la educación que se pretende.

En tanto, también reconocemos que, esta comunicación tiene que tender a ser más participativa, para que inexorablemente conduzca a la organización a ser más equitativa en lo que a gestión de su capital humano se refiere. Un aspecto esencial a consideración de los autores de este trabajo es que, en la actualidad se le da gran importancia a la Gestión del Capital Humano, pues contribuye en gran medida al logro de la pertinencia de la universidad, por ello está concebida como un proceso estratégico, razón por la cual toma mayor sentido e interés práctico reflexionar sobre la necesidad del diseño de estrategias en las IES, para la mejor gestión de este proceso, pero con un valor agregado: desde la perspectiva comunicativa en pos de la equidad.

A manera de conclusión, es posible expresar que, cualquier estrategia que se proponga desde la perspectiva comunicacional y de desarrollo con equidad, deberá integrar acciones que respondan a las necesidades actuales y perspectivas de la dirección de Gestión integrada del Capital Humano en las universidades, contribuyendo al perfeccionamiento de la comunicación en ellas.

REFERENCIAS

- Aristizabal, M.E. y Hernández, D. (2014) Estudio comparativo de la gestión de la comunicación interna en universidades públicas con acreditación de alta calidad en Antioquia. *Revista de la Facultad de Comunicaciones*. 31 pp. 91-106.
- Córica, J.L. (2012). Comunicación y nuevas tecnologías: su incidencia en las organizaciones educativas. (Internet) Obtenido el 15 de febrero de 2019. Disponible desde https://www.uaeh.edu.mx/documentos/VI_Lectura/maestria/documentos/LECT46.pdf
- Martínez, Y. (2009). *Hablemos de comunicación*. La Habana: Logos, ACCS.
- Miranda, J. (2009). Estrategias de comunicación. Consultado el 15 de febrero de 2019 desde <http://www.monografias.com/trabajos95/estrategias-de-Comunicacion/estrategias-de-comunicacion.shtml>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. New York, Septiembre de 2015.
- UNESCO. (2009) Conferencia mundial de educación superior 2009: Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo. París. Obtenido de: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- UNESCO. (2015) Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. República de Corea. Obtenido de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Quesada I. (2016). La comunicación institucional como herramienta de gestión universitaria en Ciencias Médicas. *Medisur* [Internet]. [Consultado el 10 abril de 2019]. Obtenido de: <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/3420>
- Vega, M. (2008). La integración estratégica del capital humano mediante la formación. Obtenido el 13 de febrero de 2017 desde: <http://www.gestiopolis.com/organizacion-talento-2/integracion-estrategica-capital-humano-mediante-formacion.htm>

CAPÍTULO 16:

LA EQUIDAD COMO PROMOTORA DE LA CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD

Lilia Esther Guerrero Rodríguez
Adoración Barrales Villegas
Regina Dajer Torres
Mayté Pérez Vences

Universidad Veracruzana. Gestión e Investigación Educativa Transdisciplinaria (México)

16.1. Introducción

La equidad como promotora de la calidad educativa, es una de las preocupaciones actuales y relevantes en la educación superior, derivado de ello las instituciones se han orientado a realizar análisis para revisar políticas, así como diagnosticar acciones y necesidades alrededor de este tópico. A continuación, describiremos cómo es el manejo de la equidad en una de las instituciones de educación pública más relevantes del estado de Veracruz, México.

La Universidad Veracruzana (UV) es la institución pública autónoma con más diversificación en su oferta educativa, opera en cinco campus distribuidos a lo largo del estado: Xalapa, Veracruz – Boca del Río, Córdoba – Orizaba, Coahuila – Minatitlán y Poza Rica – Tuxpan; sus funciones sustantivas son: la docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión de los servicios universitarios, mismas que deben cumplirse con calidad, pertinencia, equidad, ética y en vinculación permanente con los diferentes sectores sociales que generen y distribuyan conocimientos para el desarrollo equitativo y sostenible, (UV 2017) hecho que la obliga a incluir la igualdad dentro de su misión y visión (Ladrón de Guevara 2017). Como institución se preocupa y ocupa por atender de manera igualitaria a la población que alberga, sin embargo, surgen aquí las interrogantes, ¿son equitativas estas políticas institucionales

para atender a su población matriculada? ¿Responden a las necesidades del contexto y a las políticas internacionales y nacionales?

Con la intención de responder a estas interrogantes presentaremos aproximaciones preliminares para la elaboración de un informe institucional que respondiera al trabajo colaborativo del Observatorio ORACLE (Observatorio Regional para la Calidad de la Equidad en la Educación Superior) proyecto internacional al que se adhirió desde la Región Poza Rica – Tuxpan.

16.2. Metodología

Realizamos un estudio de tipo descriptivo diagnosticado en dos momentos diferentes a estamentos que conforman la comunidad universitaria.

El primer momento se llevó a cabo el 6 de marzo de 2017, en una muestra tipo censo, sin embargo solo respondieron a la convocatoria 14 enlaces de género (93%) y 8 alumnos consejeros (53%) de la totalidad de esta población, se enfocó en cinco categorías: la opinión acerca de las problemáticas específicas que pueden existir al interior de la dependencia, la existencia (o falta) de estrategias de intervención ante las problemáticas presentadas, sugerencias de estrategias para la atención de las problemáticas observadas, opinión acerca del clima orga-

nizacional, y el conocimiento de la política institucional o canalización de las problemáticas a las instancias correspondientes.

El segundo momento se efectuó el 25 y 26 de noviembre de 2017, en 15 facultades de la región Poza Rica Tuxpan hacia los agentes participantes: 1900 estudiantes, 175 docentes. 15 directores de facultad, 30 elementos del personal administrativo y técnico manual. Conformaron la muestra el 30% de la población total de docentes y alumnos, la totalidad de funcionarios, y cooperación voluntaria de los administrativos por los problemas que existen con la asociación sindical de dicho colectivo.

El instrumento fue más específico, y abarcó preguntas en tres categorías: pertinencia de las políticas institucionales, detección de necesidades y problemáticas y opiniones de los entrevistados con referencia a la operatividad de la normativa, estrategias implementadas, promoción de la equidad en la institución, así como del desarrollo de la cultura de la calidad educativa.

16.3. Resultados

De las entrevistas aplicadas en el primer momento a 14 coordinadores enlace de Facultad y 8 alumnos consejeros tenemos:

Desconocimiento de políticas educativas

- Desconocimiento del eje de equidad y calidad en el plan de trabajo institucional.
- Indiferencia por temas de equidad al interior de la práctica docente.
- Falta de integración de los coordinadores de equidad y género.
- Desarticulación de trabajo en las facultades en relación a la coordinación regional de género.

Discriminación y desigualdad

- Trato despectivo de algún miembro de la plantilla docente hacia alumnos.
- Discriminación a alumnos con diferente orientación sexual, origen rural y procedencia de una carrera diferente.

- Calidad educativa
- Docentes con Experiencias Educativas no actualizadas y deficientes.
- Bloqueo entre docente y alumno, así como falta de disposición para el proceso de E-A.
- Maestros deficientes en la intervención dentro del aula.
- Desconocimiento de políticas educativas e institucionales
- Docentes sin la información necesaria para atender casos de alumnos con diferente orientación sexual.
- Alumnos con falta de información hacia los coordinadores de género y las actividades que pueden desarrollar.
- Desconocimiento de oficinas de enlace
- Desconocimiento por parte de los alumnos hacia las coordinaciones existentes al interior de la facultad.

Débil trabajo de red

- Falta de conocimiento de los coordinadores o enlaces hacia el personal encargado de la coordinación regional de equidad y género.

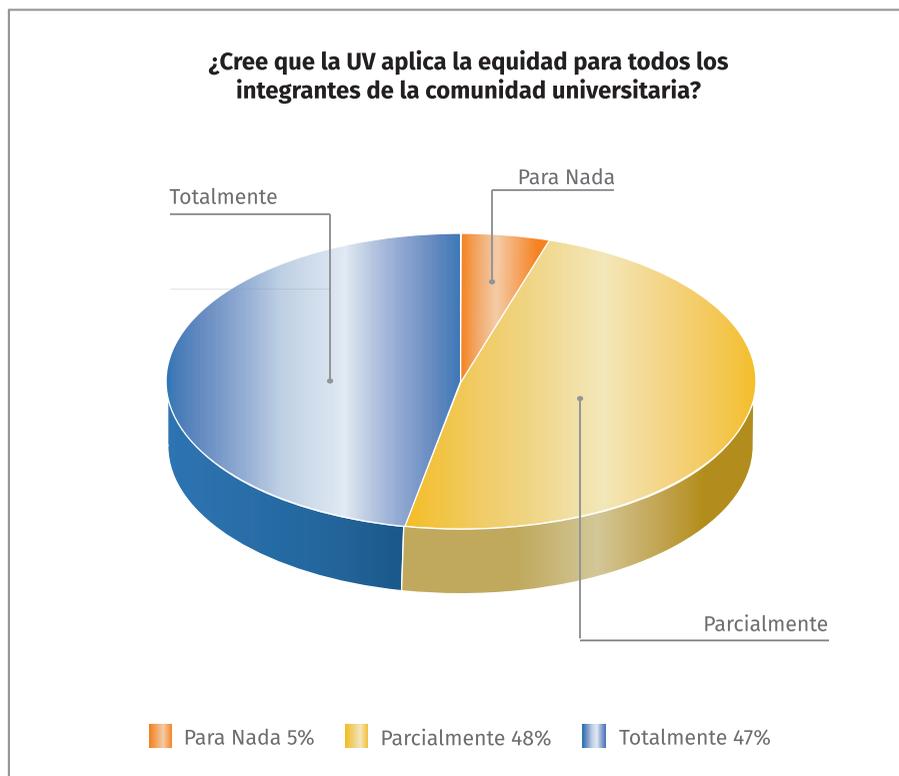
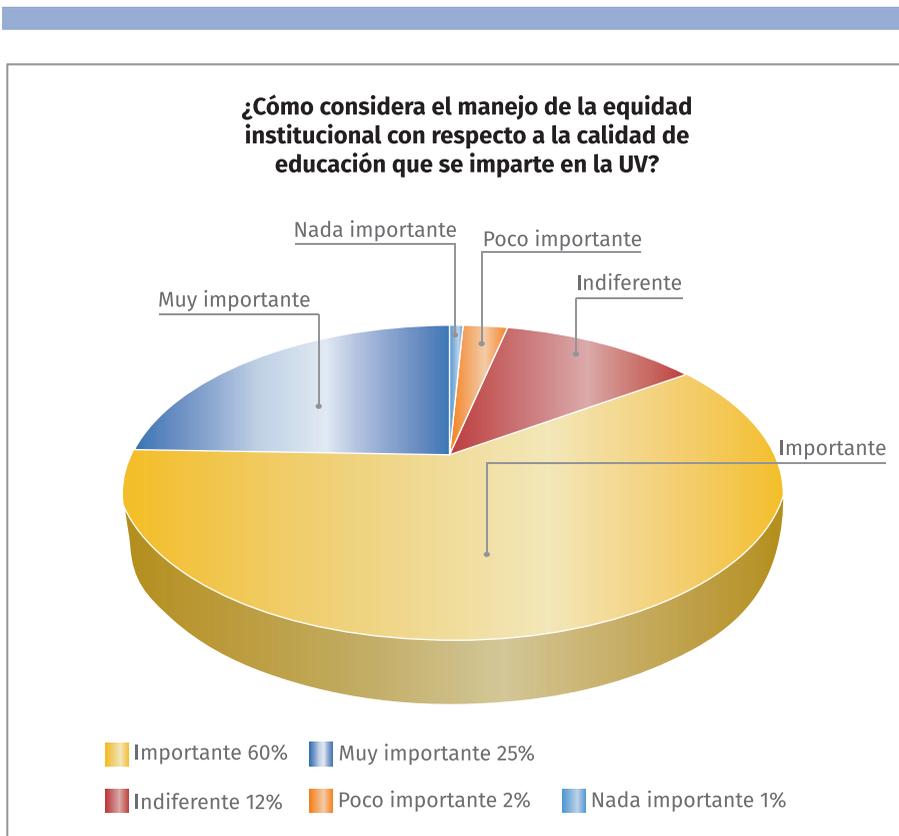
Desconocimiento de los límites normativos y legales de la equidad y género.

- Falta de conocimiento en relación a la capacidad de acción dentro de las jerarquías de la institución.

Los resultados obtenidos del segundo momento, aunque fueron más específicos no variaron en mucho de los obtenidos en las entrevistas previas.

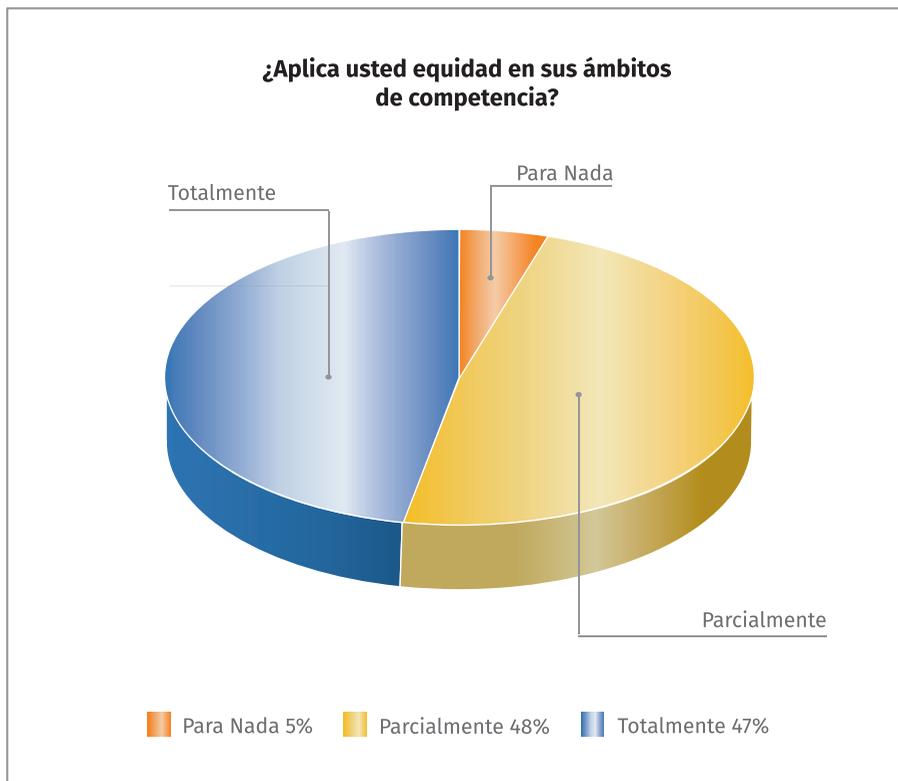
La mayoría de los encuestados (60%) opinan que es importante la relación entre el manejo de la equidad institucional y la calidad de la educación que se imparte en la UV, sin embargo no tienen muy claras las diferencias entre las conceptualizaciones de equidad e igualdad, incluso en la respuesta obtenida a otro cuestionamiento siguen adjudicándole relación únicamente con relación al trato de igualdad

de género y no de manera general a procesos institucionales aún en los grupos de más alto nivel como son los directivos. A continuación se describirán algunas gráficas para evidenciar lo aquí afirmado.



El 48% de los encuestados consideran que la equidad solo se aplica parcialmente para los integrantes de la comunidad universitaria, y un 5% que para nada hechos relevantes si consideramos que los entrevistados son precisamente funcionarios directivos, coordinadores de enlace y alumnos que representan al cuerpo discente de la institución.

Solo el 47% de la población encuestada expresó que aplican totalmente la equidad en su ámbito de competencia, si reflexionamos que este es un principio indispensable para la calidad educativa, deja a la institución muy vulnerable.



Las formas en que algunos de ellos consideran que lo hacen son las siguientes:

- Todos tienen voz, igual competencia
- Aplicando la normativa y respeto a la diversidad
- Los y las docentes y los alumnos son tratados por igual
- Todos tienen las mismas oportunidades
- Dando la misma importancia a todos

Al cuestionarles sobre los valores que consideran muy importantes se enfocaron jerárquicamente en:

- La ética profesional
- Compromiso social
- Respeto a la diversidad sexual
- Disposición
- Colaboración
- Solidaridad
- Disposición para enfrentar retos
- Receptividad crítica
- Compromiso hacia la calidad del trabajo

A manera de conclusión identificamos lo siguiente:

- 1) Una concepción errónea del concepto de equidad, aplicándolo solo a la equi-

- dad de género. Así mismo al concepto de igualdad.
- 3) Escasa difusión de las políticas institucionales de equidad, igualdad, y calidad.
 - 4) Inconsistencias al interior de la normativa institucional para la conceptualización de la equidad e igualdad.
 - 5) Desconocimiento de funciones entre las diferentes unidades institucionales que actualmente promueven los temas de equidad.
 - 6) Los diferentes estamentos (directivos, enlaces y alumnos) no tienen claridad de cuáles son los ámbitos de competencia para la atención de la equidad en la institución.
 - 7) Falta de promoción de acciones que faciliten o promuevan la equidad.
 - 8) Falta de claridad en las acciones que se pueden desarrollar para la atención de la equidad en la institución.
 - 9) Desarticulación del discurso, la normativa y la operatividad en la atención de la equidad.
 - 10) Debilidad en la cultura de la calidad institucional.
 - 11) Debilidad de actuación de los enlaces de facultad en la promoción de la equidad.
 - 12) Problemáticas diversas de relaciones interpersonales entre los diferentes estamentos, así como actitudinales entre y hacia los estamentos.
 - 13) Falta de colaboración del personal administrativo técnico y manual en la elaboración del diagnóstico de necesidades de las entidades.
- Finalmente, nos pudimos dar cuenta de la necesidad (entre otros) de:
- 1) Inclusión dentro del proyecto de acción del observatorio la difusión general y extendida de la normativa institucional.
 - 2) Afinar el instrumento de diagnóstico a fin de identificar más concretamente las problemáticas a atender y de focalizar las entidades que lo requieren específicamente.
 - 3) Generar un plan de mejora que atienda estas áreas de oportunidad y que se llevará a cabo en los años venideros del proyecto.

REFERENCIAS

Ladrón de Guevara, S. (2018). Propuesta de Plan de Trabajo 2017-2021. Pertenencia y pertinencia. Recuperado de: <https://www.uv.mx/juntagob/files/2017/09/PTDraLadron.pdf>

Universidad Veracruzana (2019). Plan General de Desarrollo 2030. Recuperado de: <https://www.uv.mx/veracruz/odontologia/files/2017/07/UV-Plan-General-2030.pdf>

CAPÍTULO 17:

INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA

Boris Tristá Pérez
Yeny Delgado Brito
Universidad de La Habana (Cuba)

17.1. Primera aproximación a la equidad

La política social del estado cubano a partir de la década del 60, se expresó en incrementos significativos de la matrícula en la educación superior, que creció de 35.000 estudiantes en 1970, a 265.700 estudiantes en el curso escolar 90-91.

Estos incrementos de matrícula influyeron positivamente en el acceso y permanencia en la educación superior de grupos tradicionalmente vulnerables. Así, por ejemplo, las mujeres alcanzaron el 60% aproximadamente de la matrícula de la educación superior y la matrícula universitaria de los grupos poblacionales de piel negra y mulatos se ha acercado paulatinamente a la estructura general de la población.

En la década del 2000, se comienza una nueva etapa para la inclusión de otros grupos sociales a la educación superior, entre ellos, los residentes en lugares apartados de las IES existentes y los vinculados al trabajo. Con este fin se crean sedes universitarias en todo el país, lo que permitió alcanzar, en el curso 2006-2007, una tasa de escolarización en la educación superior por encima del 60%.

17.2. Equidad, calidad, pertinencia y eficiencia en la educación superior cubana

En la segunda mitad de la década del 2000 se originan determinados cuestionamientos so-

bre la masividad en la educación superior cubana.

Desde la perspectiva económica, es necesario señalar que este proceso de masificación demandó un incremento de la proporción del PIB dedicado a la educación superior que como consecuencia de la crisis financiera mundial se va a reducir notablemente en el 2009.

Además, este esfuerzo de masificación estaba creando distorsiones en la estructura de la fuerza laboral del país, pues debido a que la educación superior cubana no ofrece programas intermedios de formación técnica, el crecimiento de su tasa de escolarización estaba conduciendo a una deformación de la pirámide ocupacional, con un predominio de los graduados universitarios con respecto a graduados de otros niveles de formación técnica, imprescindibles para el desarrollo del país.

En este sentido es necesario considerar que el número de personas con educación superior completa en Cuba al cierre del 2010 fue de 1.090.367, lo que representaba un 10,8% de la población adulta en ese momento²⁷.

Por otra parte, resultaba necesario tomar medidas para elevar la calidad y la eficiencia en el proceso de formación, pues la eficiencia académica vertical en el Curso Regular Diurno

²⁷ Oficina Nacional de Estadísticas (2011): Anuario estadístico de Cuba

(CDR), que indica la graduación de los estudiantes con su cohorte de ingreso, mostraba resultados insatisfactorios, como se observa en la tabla a continuación:

Tabla 1: Eficiencia vertical sistema MES

Curso	07-08	08-09
%	46,6	43,8

Fuente: Oficina de Estadísticas del Ministerio de Educación Superior: Prontuario Curso 2017-2018,

Esto se atribuía, en gran medida, a la disminución de la calidad del ingreso a la universidad, por la incidencia preponderante del primer año académico en estos resultados.

Para optar por las plazas de ingreso a la educación superior, se han establecido, históricamente, distintos procedimientos siempre en la búsqueda de la equidad, el ajuste a la realidad social, y el privilegio del mérito académico. Desde el curso 1987-88 hasta el curso 2009-2010, el otorgamiento de carreras se hacía mediante un escalafón en el que se promediaban los resultados del preuniversitario y los de los exámenes de ingreso, sin que fuera obligatoria la aprobación de estos últimos para acceder a los estudios universitarios.

Sin embargo, por las razones antes expuestas, en el año 2009, se promulga la Resolución Ministerial No. 236/10 que establece exámenes de ingreso a la educación superior de aprobación obligatoria como medida básica para incrementar la calidad y eficiencia del sistema. Los exámenes definidos para el acceso a todas las carreras, fueron los correspondientes a las materias Matemática, Español e Historia de Cuba.

La introducción de exámenes de ingreso de aprobación obligatoria, si bien tuvo un impacto positivo sobre la eficiencia:

Tabla 2. Eficiencia vertical sistema MES

Curso	14-15	15-16
%	51,8	52,9

Fuente: Oficina de Estadísticas del Ministerio de Educación Superior: Prontuario Curso 2017-2018,

Afectó notablemente la tasa de escolarización del grupo de edad correspondiente a la edu-

cación superior, que disminuyó al 22,8% en el curso 2012-2013 y al 16,03 en el curso 2015-2016²⁸.

17.3. Vulnerabilidad y grupos vulnerables en el nuevo contexto de la educación superior cubana

La disminución de la tasa de escolarización en la educación superior cubana no tuvo un impacto sensible sobre la equidad del ingreso en los grupos tradicionalmente definidos como vulnerables, a partir del color de la piel o el género.

Esto se puede observar, en la relación entre la estructura del ingreso a la educación superior según color de la piel en el curso 2017-2018 con respecto a la correspondiente al total de la población.

Tabla 3: Composición del nuevo ingreso por color de la piel

	% población total Censo 2012	% ingreso curso 17-18
Blanca	64,1	64,2
Negra	9,3	12,2
Mestiza	26,6	23,6

Fuente: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior-Universidad de La Habana (2017) Informe sobre la composición social del nuevo ingreso.

Tampoco impactó la tendencia tradicional a favorecer el ingreso de mujeres en la educación superior, que continuó siendo mayor al 60%.

Sin embargo, una profundización del estudio de las condiciones de vulnerabilidad en el acceso a la educación superior, permite apreciar otros determinantes de la misma que requerían una nueva perspectiva para el logro de la equidad.

El primero de estos determinantes se observa en la distribución del ingreso para distintos niveles de escolaridad de los padres y particularmente de las madres. Así, se pudo constatar que los hijos de madres con escolaridad

²⁸ Oficina de Estadísticas del Ministerio de Educación Superior: Prontuario Curso 2017-2018,

media superior y superior constituían más del 80% del ingreso a la educación superior en los últimos cursos.

Esta asimetría se explica a partir del concepto de Capital Cultural y, en particular, de su acumulación, en correspondencia con el medio familiar, el sistema escolar y el medio comunitario. Sus principales modos de impacto sobre el éxito en los estudios son:

- Apoyo al aprendizaje.
- Orientación profesional y apoyo a proyectos de vida.

El otro determinante de vulnerabilidad identificado es el ingreso familiar, cuyo impacto en la matrícula y el ingreso en la educación superior se deriva del requerimiento de un respaldo económico familiar para:

- Reforzar la preparación a los estudiantes para los exámenes de ingreso a la educación superior, mediante la contratación de profesores extra en las materias establecidas.
- Asegurar el sostenimiento de los estudiantes en su período de estudios universitarios y brindar apoyos adicionales que no pueden ser asumidos por el Estado.

Un referente de la significación del ingreso familiar es la ocupación de los padres de los estudiantes que ingresan.

Tabla 6. Ocupación laboral del padre de los estudiantes que ingresan

Ocupación laboral	Curso 2015/2016	Curso 2016/2017
Profesional o Dirigente	33,00	35,87
Obrero	23,00	16,52
Campesino	5,00	5,01
Servicios	8,00	7,38

Fuente: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior-Universidad de La Habana (2017). *Informe sobre la composición social del nuevo ingreso.*

Se observa el peso preponderante de los padres profesionales o directivos, lo que puede asociarse con ingresos más elevados.

Los resultados anteriores conducen a un reanálisis de la manifestación real de la igualdad de oportunidades para el ingreso y la permanencia en la educación superior cubana, debido a que se han reproducido desventajas socioeconómicas entre grupos a partir de asimetrías en las condiciones de partida que dificultan el aprovechamiento de la equidad de oportunidades y su conversión en equidad de resultados.

Estas diferencias de situaciones de partida pueden dar lugar a un círculo vicioso en el que nuevos grupos sociales no puedan aprovechar la oportunidad que brinda la educación y, en particular la educación superior, como factor de movilidad social.

17.4. La diversificación como base para el reconocimiento de la diversidad

Una opción que puede tener un impacto positivo para la consideración de las diferencias en las situaciones de partida es la diversificación universitaria, incluyendo la diversificación de los procesos de acceso.

Esto no puede significar el olvido de la calidad como dimensión imprescindible de la formación de nivel superior, pero sí un redimensionamiento de la misma, es decir, la búsqueda de una nueva cualidad de la calidad.

Por esta razón, en la educación superior cubana se estableció, a partir del curso 2017-2018, que en los cursos por encuentros y a distancia, si bien se mantiene la obligatoriedad de mostrar un conocimiento mínimo en las áreas de los exámenes de ingreso (Español, Matemática, Historia de Cuba), estas materias se cursan en el primer año de las carreras, o sea, que se accede y después se demuestra el conocimiento en estas materias, lo que posibilita una ayuda más directa del profesorado universitario a los nuevos ingresos.

Otra alternativa, para la inclusión de situaciones de partida diversas con respecto al Capital cultural y el ingreso familiar ha sido el diseño de los denominados Programas de ciclo corto, para los cuales no se requiere aprobar exámenes de ingreso, por lo que se constituyen en oportunidades para todos.

En cualquier caso, resultaría conveniente la realización de estudios sobre el impacto de las diferencias con respecto al ingreso familiar y el capital cultural sobre el ingreso y la permanencia de los estudiantes en la educación superior y, sobre esta base, considerar distintas propuestas de apoyo a estudiantes con desventajas económicas y/o culturales.

REFERENCIAS

- Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior-Universidad de La Habana (2016, 2017). *Informes sobre la composición social del nuevo ingreso*. La Habana
- Oficina de Estadísticas del Ministerio de Educación Superior: *Prontuario Curso 2017-2018*,
- Oficina Nacional de Estadísticas (2014): *Datos del Censo Nacional de 2012* On line Consultado en 15 mayo 2018 Disponible en <http://www.one.cu/>
- Oficina Nacional de Estadísticas (2011): *Anuario estadístico de Cuba* On line Consultado en 15 mayo 2018 Disponible en <http://www.one.cu/>

CAPÍTULO 18:

EQUIDAD Y DIVERSIDAD EN LAS UNIVERSIDADES DE AALBORG Y AMSTERDAM

Andrés Felipe Valderrama Pineda
Universidad de Aalborg (Dinamarca)

18.1. Introducción

En Latinoamérica y, tal vez a nivel global, existe la percepción generalizada, de que en países del norte europeo como Dinamarca y Holanda los problemas de diversidad están resueltos. Particularmente, existe la percepción errada de que los problemas de género están resueltos e incluso, anecdóticamente, se considera que en países escandinavos las mujeres mandan. Esta percepción es errada, y oscurece los mínimos avances que ha habido en cuestiones de equidad.

El propósito de esta comunicación es presentar y cualificar los avances que existen en cuanto a equidad de género y diversidad en una universidad en Dinamarca y una en Holanda. Se trata de la Universidad de Aalborg, donde el autor trabaja actualmente. Y de la Universidad de Ámsterdam, que tiene, lo que el autor considera, el mejor reporte sobre equidad y diversidad disponible. Esto se hace con el objetivo de referir y cualificar lo que se puede considerar como (buenas o mediocres) prácticas.

Aclaro de entrada que por diversidad entiendo como punto de partida toda clase de diversidad: étnica, de origen, de orientación sexual, de religión, etc. El problema, como veremos en los ejemplos es que la diversidad se reduce normalmente exclusivamente a la nacionalidad (el pasaporte). Esta es una de las prácticas que los autores del informe de Ámsterdam critican y tratan de corregir.

18.2. Universidad de Aalborg

Faber, Gemzøe y Nielsen (2017) es un informe sobre equidad y diversidad que sirve como fundamento para el plan de acción 2017-2021. El informe fue desarrollado por tres investigadoras danesas y cubre exclusivamente al personal empleado de la universidad. El informe no cubre al estudiantado. El reporte se basa en información estadística de la universidad así como encuestas con 58 empleados y 128 empleadas.

Cómo muestran la figura 1, el personal académico es principalmente masculino. Las figuras revelan que aquí también se padece del “pipeline leakage”, que en español castellano se puede caracterizar como fuga de talento en la carrera profesoral. Es decir, más mujeres que hombres abandonan la carrera profesoral o simplemente no pueden avanzar por razones estructurales. Adicionalmente, hay una distribución desigual en las facultades, siendo las humanidades y las ciencias sociales las menos inequitativas. En Dinamarca también hay una tendencia a recortar y reducir los programas de estas facultades, agravando el problema de inequidad.

Figura 1: Estadísticas de equidad de género (Faber, Gemzøe y Nielsen, 2017, pp 29 y 34). El primer gráfico muestra la proporción según rango. Øvrigt/e = otros; adjunkt=profesor/a asistente; forsker=investigador; lektor= profesor/a asociado. El segundo gráfico muestra la proporción de mujeres investigadoras por facultad.

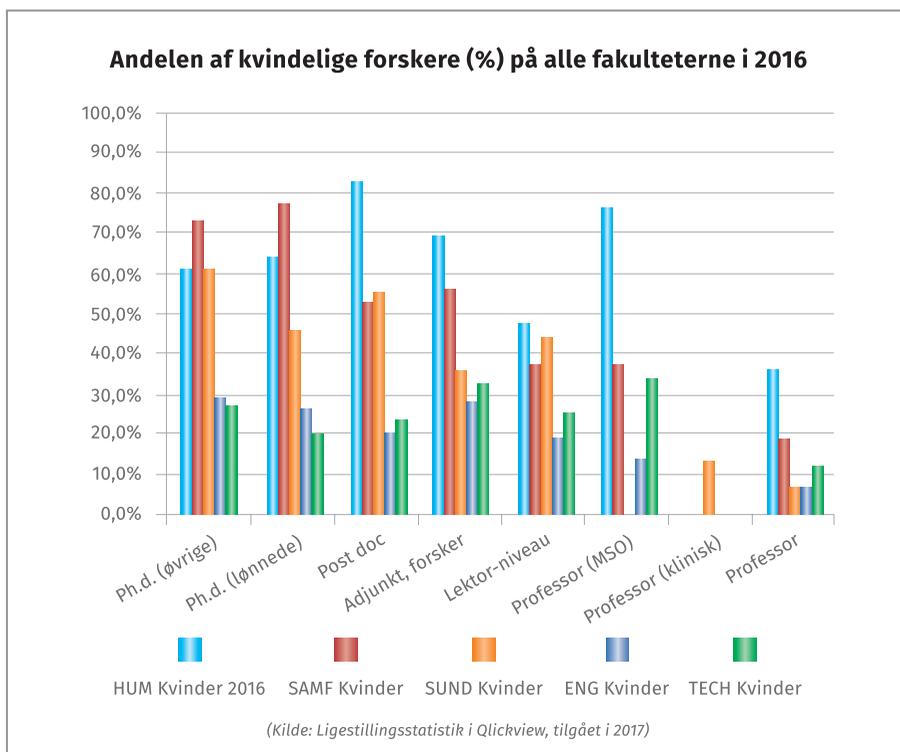
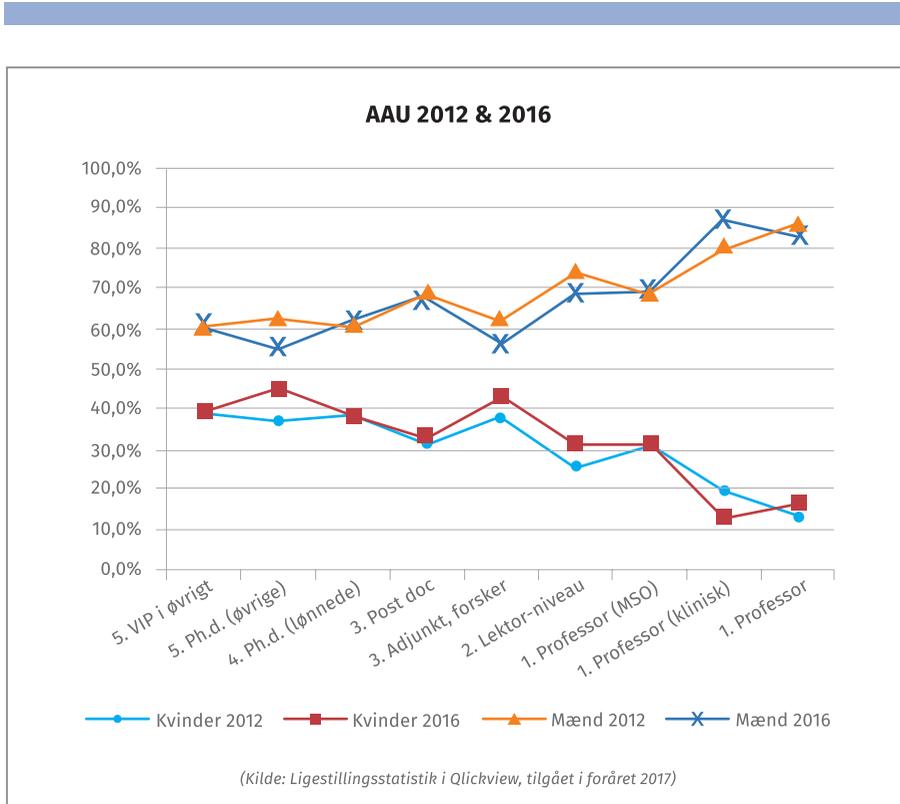
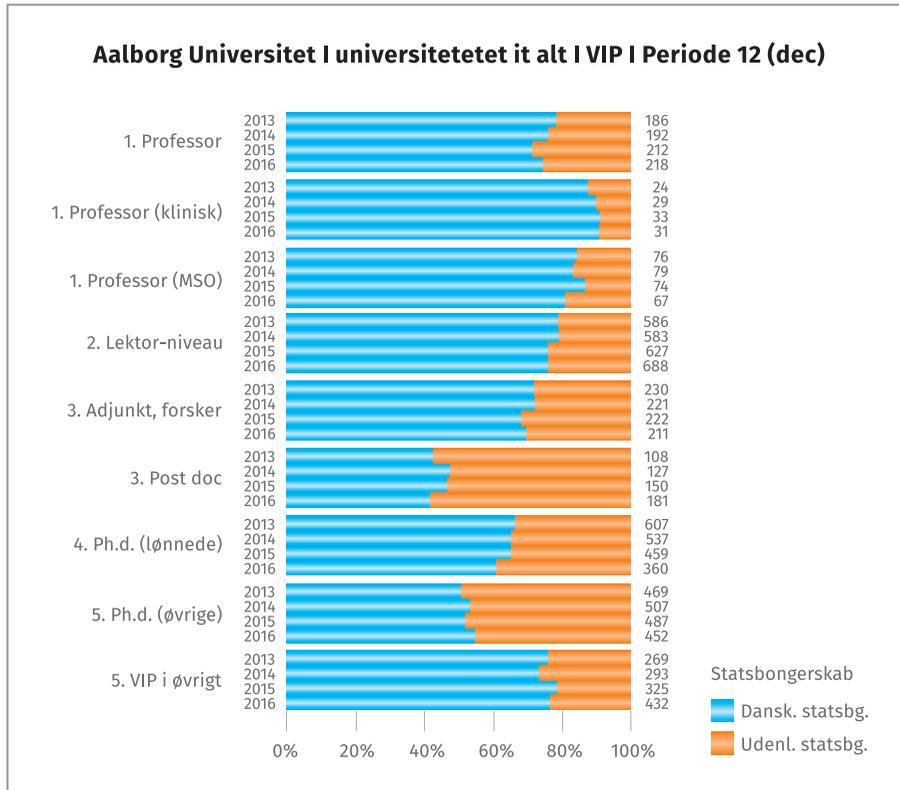


Figura 2: estadística de diversidad entendida solamente como ciudadanía (Faber, Gemzøe y Nielsen, 2017, p 35). El autor de esta comunicación es colombiano, pero actualmente cuenta con ciudadanía danesa, luego él figura en las estadísticas como danés: la diversidad que él representa no es retratada en este diagnóstico.



Cómo muestra la Figura 2, en cuanto a diversidad únicamente se considera la ciudadanía como criterio, lo cual ya demuestra una visión restringida de lo que diversidad significa. Y, para una universidad que se precia de ser internacional, se verifica el mismo problema de fuga de talento en la carrera profesoral.

El informe de la Universidad de Aalborg analiza en detalle los procesos de reclutamiento de personal y las estructuras que, aunque deberían garantizar la equidad y la diversidad, la impiden: comités de contratación, procesos de evaluación, carga de trabajo, etc. El informe recolecta conocimiento de cómo se deben ajustar estas estructuras y propone una serie de acciones concretas únicamente en cuanto a equidad de género. Sin embargo, lo que se verifica es que en la Universidad de Aalborg

hay una declaración administrativa de objetivos ambiciosos, los cuáles no se reflejan en acciones concretas. La realización misma del informe de equidad y diversidad es limitada.

18.3. Universidad de Ámsterdam

Wekker, Sloomman, Icaza Garza, Jansen y Vázquez (2016) es un excelente informe sobre diversidad. Lo primero que salta a la vista es que el grupo de autores es diverso e incluye dos investigadores de alto nivel de origen latinoamericano. Lo segundo, es que el informe no se limita a la diversidad y la equidad de género en el personal empleado, sino que cubre también el estudiantado. Lo tercero, es que complementa la discusión sobre diversidad de gente con una profunda reflexión sobre diversidad de conocimiento.

El informe además plantea un asunto central: si bien existe un lenguaje establecido para discutir, analizar y encontrar soluciones para el problema de equidad de género, no ocurre lo mismo en cuanto el problema de diversidad de raza/etnicidad. En cuanto a este último problema hay una falta generalizada de un lenguaje común que permita que todas las partes interesadas puedan expresar su conocimiento, sus percepciones y creencias con claridad.

En cuanto al estudiantado, el informe demuestra que se verifica el mismo problema de fuga de talento en los estudios que en la carrera profesoral. La diversidad es menos grave al principio de los estudios y de la carrera profesoral y se agrava hacia los cursos más avanzados y las puestos de mayor responsabilidad. El problema es, entonces, tanto de acceso, pero sobre todo de retención, apoyo y promoción.

Figura 3: tabla que sintetiza los resultados de una encuesta a 2815 empleados y 3841 estudiantes que cubre experiencias, percepciones y consideraciones de los encuestados (Wekker, Sloom, Icaza Garza, Jansen y Vázquez, 2016, p. 38).

Table 6. Experiences and opinions regarding discrimination and diversity
Respondents that answered 'yes/agree' (% per subgroup)

Staff	All	Gender			Sexual orientation		Strongly hindered		Parents' education ^b		Ethnic background			Religion							
		Male	Fem	Oth	Het.	LGB.	Not	Yes	HE	NoHE	EtnD	N-W	Wes	No	Cath	Prot	Isl	Jew	Hin	Bud	Oth
N (total) ^a	2815	1171	1333	19	2054	280	2704	111	933	704	1645	277	531	1651	283	209	47	29	16	14	122
Observe exclusion	41	34	46	65	39	48	39	65	39	35	37	56	44	40	39	35	61	38	64	50	50
Experience discrimination	15	12	16	38	13	22	14	27	11	9	10	30	19	12	19	11	33	18	53	7	21
Diversity is enriching	90	85	94	71	90	90	90	90	91	85	89	93	92	90	91	86	93	86	93	100	86
More diversity is welcome	62	50	73	71	61	69	61	71	63	51	58	75	67	62	58	55	79	70	85	69	59
Diversity needs more attention	36	28	44	59	34	53	35	57	36	26	32	50	44	37	35	32	49	36	36	57	39
Science is independent	36	43	29	41	37	28	37	25	33	40	36	36	34	35	44	38	36	38	46	31	29
UvA must do more to enhance diversity	54	42	64	67	53	62	53	62	51	45	49	69	61	53	51	51	68	72	69	77	55
Will not be taken seriously	11	7	14	36	11	12	10	33	9	8	8	14	18	10	12	11	12	21	9	11	15
Students																					
N (total) ^a	3841	1335	2204	49	2795	517	3432	409	1719	608	2343	512	603	2487	267	222	105	32	17	17	178
Observe exclusion	33	32	32	58	30	46	31	42	27	30	28	48	40	31	33	25	55	57	44	40	48
Experience discr.	8	6	9	21	7	11	7	16	5	5	5	20	11	6	9	9	20	21	38	7	16
Diversity is enriching	88	79	94	91	88	90	88	91	87	85	87	91	92	89	85	85	93	96	100	100	85
More diversity is welcome	67	55	74	85	65	78	66	72	64	59	63	77	74	67	60	59	84	100	75	100	63
Diversity needs more attention	23	17	25	54	20	36	21	33	17	16	17	39	30	22	22	16	41	35	44	21	24
Science is independent	40	49	35	22	43	30	41	36	42	43	42	35	36	41	36	43	43	29	33	29	46
UvA must do more to enhance diversity	46	36	52	73	44	60	46	53	43	33	41	67	52	46	46	34	75	64	56	50	48
Will not be taken seriously	11	9	12	26	9	19	9	23	8	10	9	21	11	10	11	6	15	23	23	10	20

Source: Survey Diversity Commission

^a 'N (total)' refers to the number of respondents who answered the question about the particular characteristic (e.g. sexual orientation). The amount of respondents for every statement is slightly lower, as not all respondents answered all questions.

^b Shares for parents' education include only respondents with ethnic-Dutch backgrounds.

El informe es muy rico en datos y se basa también en una encuesta cualitativa que cubre una porción considerable tanto de estudiantes como de empleado/as. Lo más interesante de esta encuesta es que se diseñó con el fin de analizar también las actitudes, las percepciones y las creencias hacia varios tipos de diversidad, incluyendo género, orientación sexual, origen étnico y religión.

centrales que impiden que se enfrente el problema de la diversidad con la seriedad que requiere. Las siguientes seis proposiciones resumen estos hallazgos. La mayoría dominante en la comunidad de empleado/as y estudiantes de la Universidad de Ámsterdam cree que (p. 26):

- “Nuestra meritocracia/igualitarismo garantiza la equidad”
- “Medidas intencionales [como las cuotas] amenazan la excelencia”

- “La ciencia es independiente de los actores y las estructuras de poder”
- “El canon muestra el camino”
- “Los buenos científicos son no-religiosos”
- “Diversidad es internacionalización” (entendida como más gente con diversa nacionalidad)
- Asumir los asuntos de discriminación seriamente, aumentar la visibilidad de estos problemas y crear mecanismos seguros para enfrentar casos específicos.
- Desarrollar y difundir un lenguaje libre de amenazas y propenso a la estigmatización a través de la promoción del diálogo sobre asuntos de raza/etnicidad entre estudiantes y empleados, acumular conocimiento sobre mejores prácticas internacionales y difundirlas, e incorporar marcos de referencia robustos y desarrollados como teoría de la decolonialidad y teoría de la interseccionalidad para apoyar estos desarrollos.

Estos hallazgos reflejan dos aspectos muy importantes del informe: la diversidad no es un asunto solamente de características cuantificables del personal y el estudiantado (origen, género), sino que también se trata de percepciones, actitudes y creencias. Pero lo segundo y más importante es que la diversidad no está desligada del contenido teórico que rige el hacer científico que es lo propio de la universidad. En este sentido el tema de la diversidad no debe ser únicamente un tema marginal que se maneja de manera administrativa en la universidad, sino que debe ser un tema central en el que se abre la oportunidad de examinar el contenido de las áreas de la universidad, los principios y valores de las disciplinas, y en general, las culturas disciplinarias que definen las estructuras de poder al interior de la universidad.

Esto por supuesto no se puede hacer únicamente con instrumentos que solamente expresan una buena intención y por ellos los autores del informe proponen los siguientes entre otros (pp 4-8):

- Crear una Política de Diversidad y Plan de Acción y una Unidad de Diversidad que coordine las acciones. Especialmente dotar a la Unidad de Diversidad con la capacidad de implementar cuotas con respecto a equidad de género y etnicidad si es necesario.
- Crear una Oficina de Discriminación o un Ombudsman que asuma la responsabilidad de tramitar quejas formales de discriminación de todo tipo.
- Crear un Charter Holandés que rija para todas las universidades (algo así como un observatorio ORACLE, pero para Holanda).
- Atraer, **retener, apoyar y promover** más gente con orígenes minoritarios. En la actualidad solo se atrae, pero no se hace lo demás.
- Dar valor institucional y visibilidad a todas las prácticas concretas e intelectuales que enriquecen la diversidad como por ejemplo hacer de la diversidad un elemento en el entrenamiento de profesores, su evaluación y su promoción.
- Crear espacio para la existencia y el encuentro de perspectivas divergentes, lo cual requiere avanzar en un entendimiento posicional del conocimiento.
- Crear “escaneos curriculares” que permitan analizar contenidos por expertos en capacidad de recomendar ajustes para incluir la diversidad también en el currículo.
- Garantizar la protección institucional de investigadores y educadores que se dediquen a perspectivas que no cubre la norma (non-mainstream perspectives).
- Generar cursos que permitan a investigadores, educadores y estudiantes indagar, discutir asuntos de diversidad y equidad en la disciplina: cursos sobre la genealogía de la disciplina o sobre aspectos de su historia que evidencian el rol del género, la diversidad, la etnicidad, la clase y la discapacidad en la disciplina misma.

- Visibilizar el rol que ha tenido la Universidad de Ámsterdam a través de la historia, incluyendo su rol en las épocas coloniales (lo cual debería permitir examinar su legado y por lo tanto su resistencia actual al cambio con una perspectiva más robusta).

18.4. Conclusión

El problema de la diversidad (de género, de raza y de todo tipo), no está resuelto en ninguna parte del mundo. El objetivo de esta comunicación ha sido presentar los esfuerzos que se hacen en la Universidad de Aalborg (Dinamarca) y la Universidad de Ámsterdam (Holanda) al respecto. Queda claro que en estas instituciones el problema tampoco está resuelto. En el caso de Aalborg, el esfuerzo está concentrado exclusivamente en la equidad de género, lo cual agrava los problemas de diversidad en otros sentidos. La Universidad de Ámsterdam cuenta con un muy buen reporte sobre diversidad (en varios sentidos), tanto de personas

como de conocimiento. Este debe ser considerado un documento muy avanzado: una buena práctica.

Sin embargo, lo cierto es que en la Universidad de Ámsterdam, tampoco se ha pasado del diagnóstico a la implementación. Lo más valioso de este informe, considero yo, es que hace explícito que enfrentar el problema de diversidad requiere de un esfuerzo autocrítico profundo para entender cómo nuestras instituciones y nuestro conocimiento es excluyente e inequitativo y, por lo tanto, resolver el problema de la falta de diversidad no es atender un problema que hemos olvidado atender. Es enfrentar el problema de transformarnos como personas, como instituciones, como científicos y científicas. Lo cual empieza por reconocer que nuestras instituciones de conocimiento, nuestras mentes y nuestra sociedad están organizadas de manera excluyente tanto social y materialmente así como epistémicamente.

REFERENCIAS

- Wekker, G., Slootman, M. W., Icaza Garza, R., Jansen, H., & Vázquez, R. (2016). *Let's do Diversity: report of the University of Amsterdam Diversity Commission*. Universidad de Amsterdam, Holanda.
- Faber, S. T., Gemzøe, A. S., Nielsen, H. P. (2017). *Ligestillings- og diversitetsindsatser på AAU. Perspektiver, tilgange og tendenser*. Universidad de Aalborg, Dinamarca.

CAPÍTULO 19:

LA UNIVERSIDAD COMO UNA ESTRUCTURA DE DECISIONES INSTITUCIONALES DE POLÍTICAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA: MÁS ALLÁ DEL CHOQUE ENTRE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y EL MÉRITO.

Márcia Lopes Reis

Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho” (Brasil)

Isabella da Silva Coltro

Universidade Estadual de Campinas (Brasil)

19.1. Introducción

Para discutir la promoción de la igualdad de acceso a la educación superior en Brasil, de modo especial en lo que respecta a la cuestión de las políticas de acción afirmativa, se puede tomar como un punto de partida una visión general: movilizar básicamente dos polos de conflictos tanto dentro del gobierno de aplicación de las políticas de inclusión, como en el ámbito doméstico de la deliberación de las universidades. En ese sentido, quedarían la definición de los destinatarios sujetos y públicas de acción afirmativa (y los tipos de políticas más adecuadas), las múltiples interpretaciones de la desigualdad en la educación superior y, por ende, las discusiones bajo el tema de la justicia social, la igualdad y la inclusión y sus modos de diseño institucional.

En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo articular estas cuestiones en torno a la *igualdad de oportunidades* concepciones relacionadas con la acción afirmativa y en su adaptación a los grupos discriminados en el acceso a la educación superior desde las perspectivas teóricas del filósofo estadounidense Iris Young (2011), que permiten diseñar tales medidas a través de la *representación* de los elementos y la *participación* en las estruc-

turas de toma de decisiones en las organizaciones institucionales.

En su turno, Young (2011) llama la atención sobre el hecho de que hablar de *igualdad* requiere la explicación de la comprensión de justicia social, así como la *dominación* y la *opresión* de los elementos de la sociedad contemporánea, a fin de que no se pongan en riesgo a cabo en una borradura de las *diferencias* en la búsqueda de una igualdad *universal/formales /meritocrático*. Este último se basa en la regla liberal del *principio de no discriminación*, donde la gente debe ser ocupada sin ninguna diferenciación como individuos y no como miembros de colectivos (Young, 2011:192). Esa discusión es importante porque pone en juego la legitimidad de las políticas de acción afirmativa, dado que desafían y se enfrentan a sí mismos como núcleo moral del universalismo (Young, 2011). Sin embargo, esto sigue siendo sólo uno de los aspectos de la discusión que ver más allá de la perspectiva de igualdad de oportunidades y de manera más compleja, deben abordar las cuestiones de la “organización institucional y el poder de toma de decisiones.”(Young, 2011:193).

Este puede ser el camino que permite avanzar en la articulación teórica de disputas sobre

la acción afirmativa de la *representación* de sesgo en los espacios de deliberación en las universidades, así como los posibles enfoques y discusiones más profundizadas en la organización de las estructuras institucionales. Para ese autor, la definición de las posiciones de criterios meritocráticos es imposible ante una sociedad capitalista contemporánea cada vez más jerárquica y la división del trabajo cada vez más organizado por “posiciones escasas, altos ingresos, poder y prestigio en la parte superior, y las posiciones menos privilegiadas en la parte inferior” (Young, 2011: 193). Por lo que cualquiera definición de la igualdad de oportunidades nunca debe ser tratada en separado de estas situaciones de opresión y el poder que subyacen. En este sentido, la contradicción entre el mérito y el principio de no-discriminación en esta división que permite sólo algunas personas ejercer plenamente sus capacidades, mientras que la mayoría de los sujetos a las “estructuras (...) la exploración, la impotencia y el imperialismo cultural” (Young, 2011 : 193), se enfrentan a la posibilidad de valoración eficaz de *diferencias de grupo* en una política afirmativa. Este choque entre asociación *universalista* de igualdad [*semaness X igualdad*], puede ser perjudicial para la aceptación de estas políticas. Esa es la interpretación del autor bajo el tema de la justificación de reparación histórica de una acción afirmativa, por ejemplo, que se interpreta como compensación que la discriminación del pasado puede causar controversia desde la concepción misma de la discriminación a menudo se deja vacante. En las argumentaciones de aquellos contrarios a las acciones afirmativas, la concepción de discriminación como una especie de beneficio a través de la diferenciación de los sujetos blancos está frecuentemente presente, pues entienden que la primacía moral de los principios de igualdad de trato y la discriminación han sido ‘heridas’. Es por eso que, en vista de Young, tales medidas deben ser defendidas a través de un diseño *de opresión*, no *discriminación*, dada la complejidad de la propiedad de la última expresión.

A raíz de esa discusión, el argumento de que el debate sobre *la igualdad* se debe estar fundamentado en el ámbito de la

«participación y la inclusión de todos los grupos en las instituciones y posiciones» (Young, 2011: 195). Esta es una manera de mover la discusión sobre el contexto de la acción afirmativa visto como «una excepción al principio de funcionamiento de la no-discriminación», por lo que es consciente del grupo en los procesos con el fin de eliminar la opresión. Esta clave se convierte en esencial incluso para hacer este tipo de políticas socialmente aceptables.

La opresión, a su vez, debe tenerse en cuenta su carácter *sistemático* y su *marco estructural e institucional* (2011: 197). Por la acción afirmativa, las *rutas de representación* institucional y posiciones pueden, tal como se entiende Young, superar el argumento de la compensación por la discriminación histórica que va a respaldar, aún más, el aspecto político de la justicia social y que permite, en cierta medida, los cambios en las organizaciones institucionales a través de «diferentes experiencias, culturas, valores y estilos interactivos» (2011: 198). Al fin y al cabo, personas de diferentes grupos aportan diferentes perspectivas. Esta constatación es muy relevante para las discusiones sobre acciones afirmativas, pues posibilita un camino alternativo para el enfrentamiento entre las acusaciones de racialización o cristalización de las identidades de grupo por un lado, y las demandas pautadas por las diversas experiencias de exclusiones (económica, cultural, identitaria, política) constituyentes del acceso a la educación superior. Por ello, se puede entender el ámbito legislativo de la categoría de *participación* que puede añadir a las acciones afirmativas la posibilidad de superar su carácter *no-transformadora*. Eso se pasa cuando el pensamiento bajo el tema de como una medida para incluir en la estructura de *toma de decisiones* de los grupos se podrían desestabilizar una jerarquía ya establecida en la organización institucional. La pregunta de Young es ¿Qué señales en el sentido de estas políticas deben ser necesarios con el fin de reforzar el carácter democrático que la *representación* de estos grupos representan en la pelea por espacios de liberación que la institución ofrece? En ese debate, por lo tanto, con la *ideología del mé-*

rito, Young subyace una propuesta de que las decisiones de los criterios para las políticas de acción afirmativa están hechas mediante la representación de estos grupos, principalmente con el fin de visualizar sus «experiencias particulares, cultura y valores. «(2011: p. 214). Sólo entonces un proceso de este tipo permite que «la gente a participar en las decisiones que afectan sus acciones y las condiciones de sus acciones. «(2011: 213) y, por lo tanto, es la única manera de tomar cualquier decisión, así como un modelo de acción afirmativa justo, teniendo en cuenta que no hay normativa y criterios neutros.

En convergencia con lecturas de la filósofa Nancy Fraser (1990), Young pone de relieve la importancia del *público democrático heterogéneo* en los espacios de decisiones de cualquier ámbito, incluso en las universidades. Por lo tanto, tomando los espacios de deliberación

y salidas de las decisiones en la universidad como *locus* social, político, social y organización institucional, se puede tratar de la organización de los procesos de institucionalización de la acción afirmativa y la potencia teórica de que la *participación* juega como argumento para la comprensión, la formulación y aceptación de esos modelos de este tipo de políticas.

En este orden de ideas, el presente trabajo pretende exponer el contexto de las acciones afirmativas en la gestión universitaria bajo la siguiente estructura: 1) Introducción. 2) las acciones afirmativas y sus estructuras en Unicamp. 3) La justicia social como concepto fundamental. 4) Anclaje teórico de la justicia social bajo la mirada de Fraser y Young. 5) Los actores o agentes de las acciones afirmativas en la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). 6) Conclusiones

REFERENCIAS

- Fraser, N. (2006). ¿De la Redistribución al Reconocimiento? Dilemas de la Justicia en una era “post-socialista”. en *Los libros de texto*: Sao Paulo, n. 14/15, p. 1.
- Fraser, N. (1990). Rethinking the Public Sphere: La Contribución a la crítica de la existencia existente de la democracia. en *Texto Social*, n. 25/26.
- Young, IM (2011). *Justicia y Política de Difference*. Estados Unidos: Princeton University Press.

CAPÍTULO 20:

INNOVACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN HACIA LAS PRÁCTICAS INTERCULTURALES PARA LA INCLUSIÓN DE COLECTIVOS VULNERABLES

Miguel Jerónimo

Instituto Politécnico de Leiria (Portugal)

Márcia Lopes Reis

Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho” (Brasil)

Rita Cadima

Instituto Politécnico de Leiria (Portugal)

20.1. Introducción

A raíz de los estudios bajo el tema del concepto ‘colectivos híbridos’ (Latour, 2004) como modo de comprender los procesos de gestión del conocimiento en las instituciones de educación superior, esta ponencia hace un avance de esos análisis para tratar de la interculturalidad y las representaciones sociales evidenciadas en los proyectos internacionales desde los gestores (Ozbilgin y Tatli, 2008; Dunne, 2013; Guimarães, 2013; Araújo e Silva, 2015; Andrade, 2016; entre otros).

El ejercicio de la gestión intercultural parece ser necesario en las sociedades globalizadas y (re)significa el ejercicio de función de liderazgo con el objetivo de gestionar negocios, procesos y personas en contextos de diversidad cultural, relacionado a la gestión del conocimiento en otros países utilizando las redes socio-técnicas. En la sociedad tecnológica, las redes sociales suelen ganar una nueva forma. Así que la misma ‘sociedad interconectada’ (Moran, 2000) es definida por Castells (1999) como ‘sociedad en red’. A su vez, Schaff (1978) la define como sociedad informática que fue conceptualizada como sociedad del conocimiento por Lojkin (1995). Esos teóricos, cada uno en su tiempo, caracterizan la nueva estructura social que se

potencializa con el avance de las tecnologías de la comunicación y de la información y los cambios que no se limitan a las prácticas de gestión de conocimiento en un determinado país, pero presentan elementos nuevos en las distintas instituciones de educación superior.

Así, esta reseña introductoria bajo el tema de la gestión intercultural comienza con la percepción de que, en la mayoría de las veces, se comprende como algo que se pasa cuando un país forma parte con otros países. En ese sentido, los proyectos implementados desde la Unión Europea titulados Erasmus representarían, en la práctica, el concepto de red socio-técnica. Tratado aquí como ‘una de las formas’ en que se puede desarrollar una red social, más exactamente, aquella en que la tecnología ofrece las condiciones estructurales de mantenimiento de las relaciones sociales que se establecerán y posibilitarían la gestión intercultural. De esta manera, se trata de una red socio-técnica porque no se refiere a lo que definimos como una red de computadores tampoco de un aglomerado de personas (Cebrián, 1999), sino de una interconexión de seres humanos — una red social — permitida por las tecnologías de la información y comunicación. En ella, todo ocurre de forma peculiar y abarcan las relaciones

interpersonales. En el caso de esos análisis, se trata de relaciones entre países.

Así, una primera inquietud se plantea: ¿cuáles estructuras en las universidades se pueden gestionar hacia la inclusión de individuos de los colectivos vulnerables? Así, ¿cómo la gestión de las universidades puede adoptar en sus prácticas un parámetro de comparación entre el “nosotros” y el “ellos”, condición explicada por el etnocentrismo que sería esa variabilidad de sentidos?

Para empezar los análisis, se puede comprender que uno de los mayores retos de la gestión intercultural sería justamente el de superar la dicotomía entre “nosotros” y “ellos” y adoptar una actitud empática de apertura para explicar los sentidos enunciados por aquellos que, a pesar de parecernos extraños, establecen con nosotros una relación creciente de mutua dependencia en el escenario contemporáneo mediados por las redes socio-técnicas. Bruno Latour (1994) define tales estructuras de las redes socio-técnicas, en la cual el ser humano sería más un nudo en una estructura no-linear, siempre abierta a nuevos componentes.

Aunque la Internet represente la estructura de una red socio-técnica al permitir y potenciar la interacción y la comunicación entre personas en un conjunto de nudos autogestionables, reticulados y en distintos países, tal condición solamente sería efectiva si hay la gestión con características de interculturalidad. En ese nivel de autonomía construida, se asocian los sujetos cuya práctica de corresponsabilidad (*accountability*) se asocia el discurso (Ferejohn, 1997). Así como la formación de redes sociales, la creación de comunidades virtuales se basa en la interconexión y demanda compatibilidad de intereses y un largo proceso de cambios, de cooperación y colaboración. Aunque no se reemplazarían por completo los encuentros presenciales, de hecho, los complementan como una forma alternativa y, vale resaltar, el discurso en esos espacios es parte esencial de la gestión intercultural desplazándose de un nudo a otro.

La internet representa, de esa manera, la construcción de ambientes virtuales de las instituciones involucradas y ha sido una manera de

hacer frente a este mundo en transformación (Iahn, 2002, p.1). Pero, de hecho, no se puede prescindir del significado, a favor de los sentidos, porque él hace inteligible lo que el otro dice. La comunicación es parte esencial de los procesos de gestión (Gairín-Sallán, 2009). Se sabe que si no fuera posible compartir los mismos códigos verbales y no verbales, no habría comunicación que sería, exactamente, esa acción intencional de hacerse entender por el interlocutor. De ese modo, la Internet se hace como una red socio-técnica de los distintos segmentos de la sociedad actual y ya tomó lugar en varias acciones presentes en el cotidiano de las personas, sea en búsqueda de informaciones, como al leer un periódico *on-line*; servicios, como en la ejecución de trámites bancarios; y comunicación, como el uso del correo electrónico. Esa lista podría alargarse en demasía si la intención fuera la de agotar las funcionalidades presentes en Internet.

En términos corporativos, en la gestión, no es diferente, incluso en el sector educativo. De manera formal o no, la Internet forma parte de muchos contextos, tanto como herramienta pedagógica de apoyo a la pesquisa y al proceso de enseñanza y aprendizaje, como extensión del espacio escolar, favoreciendo la interacción y la comunicación entre profesores, alumnos y familias y de ellos con la institución de enseñanza. En ese caso, para la gestión de tipo intercultural (Ozbilgin y Tatli, 2008) se puede hacer un análisis desde algunos factores que serán estudiados en un caso.

20.2. Metodología

La metodología ha sido un estudio de caso pues se trata de los análisis de la inclusión de los alumnos extranjeros. En ese caso, se toma el modo de inclusión de una alumna afrodescendiente de otro país como parámetro de análisis de las gestiones que se hacen necesarias a su efectiva condición de equidad de condiciones. La interculturalidad necesaria a la constitución de esa práctica parece resultar en la creación de portales de difusión de informaciones, los sitios para las reuniones no presenciales, así como los movimientos para la construcción de esa red socio-técnica desde los distintos países desarrollan resultan en

como una estructura no-lineal, siempre abierta a nuevos componentes puede representar una transformación corporativa es parte de los retos que se ponen y como logran construirse en el tiempo y es espacio planificados. Al fin y al cabo, el importante rol de la gestión hacia los distintos modos de objetivación y anclaje en los procesos de construcción de un discurso colectivo de las prácticas de gestión en la educación superior.

20.3. Primeros resultados y análisis

La inclusión de los principios de la interculturalidad en las prácticas de gestión parecen profundizar todavía más las posibilidades de producción del conocimiento desde distintas dimensiones culturales. La gestión intercultural parece una tendencia del siglo XXI en la sociedad contemporánea cuyas fronteras siguen siendo la desigualdad de acceso al conocimiento. En parte, eso se pasa por las formas etnocéntricas (o eurocéntricas) de construcción de conocimiento científico. y, además, se cambian las prácticas racionales de relación entre medios y fines desde una perspectiva diversa de los países e instituciones involucradas en los proyectos de carácter intercultural.

Las competencias para ese proceso todavía no se han desarrollado y los cambios siguen en el cotidiano de las prácticas de los gestores y, sobre todo, en los discursos colectivos de esos protagonistas de la racionalidad contemporánea.

Es posible notar que algunos aspectos han pasado en la gestión intercultural que se aproximan a una cierta 'acción de administración de un proyecto internacional', sea a condición de un interlocutor de un país que ejerce el liderazgo de una tarea o en la situación de 'invitado' para desarrollar determinadas funciones.

En este orden de ideas, el presente trabajo pretende exponer en el evento el contexto de la interculturalidad en la gestión universitaria bajo la siguiente estructura: 1) Introducción. 2) la gestión universitaria y sus estructuras. 3) La gestión y las posibilidades de inclusión del 'otro'. 4) Anclaje teórico de la gestión bajo la mirada de la interculturalidad. 5) Los actores o agentes de la gestión de la inclusión de los extranjeros. 6) Estrategias medulares propuestas para la inclusión de los extranjeros- un estudio de caso. 7) Conclusiones

REFERENCIAS

- Andrade, Maureen Snow. (2016). International Students in English-speaking universities. *Journal of Research in International Education*, v. 5, n. 2, p. 131-154, Aug.
- Araújo, Emília Rodrigues; Silva, Sílvia. (2015) Temos de fazer um cavalo de Troia: elementos para compreender a internacionalização da investigação e do ensino superior. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 60, p. 77-98, jan.-mar.
- Chamarelli Filho, M. (2009). O que é (ou o que deve ser) discurso na análise de discurso? Versão eletrônica da Revista Primeira Versão. UFRO. Editora da UFRO.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Cébrian, J.L., (1999) A rede: como nossas vidas serão transformadas pelos novos meios de comunicação. São Paulo: Summus.
- Chesnais, F. (1996). *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã.
- Dunne, Ciarán. (2013) Exploring motivations for intercultural contact among host country university students: An Irish case study. *International Journal of Intercultural Relations*, v. 37, n. 5, p. 567-578.
- Ferejohn, J. (1997). *Accountability and authority: toward a theory of political accountability*. Cambridge University Press
- Gairín Sallán, J. (coord.). (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

- Guimarães, Sandra Ritiele Espíndola Fernandes; Tadeucci, Marilsa de Sá; Oliveira, Adriana Leonidas. (2013). Estudo Bibliométrico em gestão intercultural, internacionalização e mobilidade acadêmica: foco no ensino superior. *Janus*, n. 17, p. 55-65.
- Iahn, L.F. (2002). *Portais educacionais: uma realidade em evidência*. Revista Aprender Virtual, jul./ago.
- Latour, B. (2004) *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34.. (Coleção Trans).
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34,
- Ozbilgin, M.; Tatli, A. (2008). *Global diversity management*. Nova York: Palgrave Mac-Milan.
- Schaff, A, (1978). *A sociedade informática*. São Paulo: Brasiliense.
- Yin, R.K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Traducción de Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman

CAPÍTULO 21:

LAS POLÍTICAS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN ATENCIÓN A LOS COLECTIVOS VULNERABLES

Nicolasa Terreros Barrios

Universidad Especializada de las Américas (Panamá)

21.1. Importancia de las políticas institucionales

El abordaje de las políticas de extensión universitaria y la atención a los colectivos vulnerables, desde la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), se propone, por un lado, examinar el proceso que se ha seguido para la definición de unas políticas específicas sobre el eje de la extensión universitaria, la importancia de las políticas de extensión para una institución que se define a sí misma como una instancia que actúa bajo el enfoque social. En otro sentido, se trata de socializar los elementos que dan contenido a las políticas de extensión, a partir de sus objetivos, de los principales ejes en que pone su acento, y de manera concreta, identificar cómo aborda el trabajo con los colectivos vulnerables.

Las políticas que define e impulsa una institución, independientemente de cuál sea su naturaleza, deben dibujar con claridad, cuál es el camino que pretende seguir para los grandes propósitos que se impone alcanzar. En este sentido, las instituciones de educación superior se proponen como meta, la elaboración de documentos oficiales, que establecen los lineamientos generales que han de orientar las tareas que desempeñan en los cuatro campos de acción, la docencia, la investigación, la extensión y la gestión.

Algunos teóricos del tema, coinciden en clasificar las políticas institucionales, según el ám-

bito de acción que éstas tienen. Juan Antonio Pérez, por ejemplo, se refiere a las políticas generales que toda institución adopta y que impactan la vida interna de esa institución; y se refiere a las políticas que definen las instituciones, con impacto hacia afuera, alrededor de los servicios que brinda la institución, y la manera en que se proyecta (Pérez, 2014).

En este sentido, se sugiere, que al momento de diseñar las políticas institucionales, deben considerarse los elementos que intervienen en uno y otro ámbito. Es de esperarse una coherencia entre lo que se propone, en términos de lo que es la institución, lo que espera aportar a quienes la integran, y las formas de conducirse en atención a sus actores principales; en el caso de las instituciones de educación superior, a los tres estamentos que la integran, el profesorado, el alumnado y el personal administrativo o de apoyo a la gestión.

De igual manera, las políticas de la institución, deben reflejar de qué manera establece sus relaciones con la sociedad, las organizaciones, la comunidad y sus actores; se trata de una manera de medir la relación entre la teoría, que se describe en un documento que desarrolla las políticas de la institución, con la práctica, es decir, con la puesta en acción de lo que se propone la institución.

Definitivamente, la definición de las políticas institucionales, conlleva procesos internos que suelen convertirse en simples o muy comple-

jos, según el grado de madurez de la propia institución, el tipo de estructura, las formas de dirección, el tipo de liderazgo, las relaciones que se establecen a lo interno de cada estamento, entre los estamentos, y desde cada estamento con la dirección de las instituciones, entre otros muchos elementos que ameritan ser considerados al momento que se definen las políticas institucionales, en sus dos ámbitos, como se ha descrito anteriormente.

Para el trabajo que intentamos desarrollar, se debe incursionar en aquellos aspectos que se consideran fundamentales, en el marco de la definición de las políticas de extensión universitaria de UDELAS; un esfuerzo institucional que refleja en alguna medida, la esencia de la filosofía de esta institución de educación superior.

21.2. Normativa institucional

La Universidad Especializada de la Américas (UDELAS), es una institución de educación superior de carácter oficial, y fue creada mediante la Ley No. 40 del 18 de noviembre de 1997 y publicada en la Gaceta Oficial N° 23,424 del 24 de noviembre del año 1997. Es una institución autónoma, lo que significa que a ella concierne definir su vida interna, en términos de su estructura organizativa, su forma de gobierno, la manera en que elige a sus autoridades, definir sus propios procesos para el cumplimiento de las funciones que le son propias y que se establecen en el Estatuto Orgánico, que indica que “UDELAS desarrolla como funciones académicas propias la docencia; la investigación, en sus diferentes niveles y aplicaciones; la extensión, en la transferencia y difusión del conocimiento, así como, la prestación de servicios, con miras a dar respuesta a los problemas sociales con intervención educativa” (UDELAS, 2008).

Desde el Estatuto Orgánico, se hace referencia a la filosofía por la que opta UDELAS, dejando claramente establecido que se fundamenta una política social, que hace una apuesta por el desarrollo humano, desde sus diferentes ámbitos. El artículo 2 del Estatuto Orgánico que rige la institución, manifiesta que “UDELAS se concibe y estructura conforme a una polí-

tica social y procura incorporar al desarrollo y bienestar a quienes se hayan privados del acceso a oportunidades de desarrollo y bienestar individual, familiar y comunitario”.

Estas se consideran los elementos más sustantivos que dan origen a la definición de una política de extensión universitaria, con bases en unos principios y fines que orientan adecuadamente las tareas a desarrollar. Definir lo más acertadamente posible, una estrategia de gestionar y difundir el conocimiento, el intercambio de experiencias, el diálogo de saberes, la sistematización de experiencias para obtener buenas prácticas y especialmente, las distintas maneras de establecer las relaciones con la gente, las comunidades y la sociedad en general.

21.3. Planes estratégicos institucionales

Otro elemento importante, en la decisión de elaborar un documento sobre las políticas de extensión universitaria en UDELAS, está directamente vinculado a la decisión adoptada por la institución, de impulsar una gestión institucional basada en la planificación estratégica, fundamentalmente, en los dos últimos periodos. Este ha sido uno de los procesos impulsores para la definición y aprobación de las políticas, toda vez que sirven de marco general para visibilizar la función de la extensión universitaria, el alcance las acciones que se han impulsado a lo largo de la vida de la institución, la necesidad de la jerarquización de esta función, y sobre todo, la necesidad de integrar una función que definitivamente, forma parte de la misión, visión, filosofía, objetivos y propósitos de UDELAS.

El Plan Estratégico de UDELAS para el período 2014-2018, definió la hoja de ruta de la universidad en atención a cinco ejes del quehacer universitario: docencia, investigación, extensión, gestión administrativa y planificación y evaluación.

El eje de extensión, esbozado en el Plan Estratégico para este periodo, fue denominado: amplia y sólida vinculación de la UDELAS con la sociedad y la comunidad, y su propósito

general era “establecer y mantener canales de comunicación permanentes, formales y no formales con la comunidad nacional e internacional” (UDELAS, Plan Estratégico Institucional 2014-2018, 2014). Esta denominación del eje, producto de las consultas, discusiones y consensos entre los diversos actores que resultarían los responsables de su implementación y cumplimiento, dejó notar una intencionalidad muy concreta. Primero el concepto que más se acercaba en ese momento, a definir aquello que la institución quería dar a entender, al momento de darse a conocer en la comunidad fue “vinculación”; pero no cualquier tipo de vinculación, se concebía de una manera “amplia y sólida”, con lo cual se buscaba reafirmar esa manera de comprometerse, con la comunidad y con la sociedad. En estos dos últimos conceptos, se ha logrado avanzar después, en un segundo replanteamiento del eje extensión.

Un segundo aspecto, de este Plan Estratégico Institucional, fue la definición de los proyectos del eje de la extensión, cuya conformación quedó de la manera siguiente: (1) Establecimiento formal de la Política de Extensión de UDELAS, (2) Formalización de la educación continua y actividades extracurriculares; (3) Impulso a los proyectos Comunitarios en favor de grupos vulnerables y en riesgo social; (4) Vinculación con los graduados; y (5) Proyección nacional e internacional de UDELAS.

La definición de estos cinco ejes de trabajo, alrededor de los que se pretendía establecer esa vinculación con la comunidad y la sociedad, y que, se convertían en ese momento en punto de partida de una etapa definitoria para la extensión universitaria, por un lado, y en la síntesis de lo que había sido una trayectoria de 17 años, por el otro lado, con bastante certeza puede decirse, han dado lugar a la conclusión de las políticas de extensión universitaria en UDELAS.

21.4. Las políticas de extensión universitaria

El Artículo 52 del Estatuto Orgánico de UDELAS, define la unidad desde la cual se deben cumplir las funciones sustantivas de la institución, y define la función principal de esta unidad,

estableciendo que “el Decanato es la estructura desde la que se dirige y gestionan las actividades de un área académica. De acuerdo a su competencia, desarrolla funciones de Docencia, Investigación, Postgrado y Extensión” (UDELAS, Estatuto Orgánico, 2008).

El Decanato de Extensión, es la unidad responsable de coordinar la extensión, tal y como lo establece el Artículo 66 que define que “al Decanato de Extensión le compete coordinar, previa aprobación de la Rectoría, las acciones de proyección universitaria, a través de las unidades académicas, administrativas y de investigación correspondientes, con los sectores productivos y sociales del país, fundamentalmente en lo relativo al desarrollo comunitario, la difusión cultural y la educación continua” (UDELAS, Estatuto Orgánico, 2008).

El estatuto no solo designa la unidad, sino que le describe los ejes fundamentales sobre los que deben impulsarse las acciones en esta materia. De modo que, la definición de las políticas de extensión, consideran y atienden lo que establece la norma general, pero se definen también atendiendo la dinámica en la que han desarrollado las acciones y el contexto de actuación, que han dado sentido a tales acciones. Otro elemento fundamental lo constituye la propia dinámica institucional, que como organización que aprende, se va transformando y autoorganizando.

Este proceso concluye con el Acuerdo de Consejo Académico N°054-2016 de 15 de diciembre de 2016 “Por el cual se aprueban las Políticas de Extensión de la Universidad Especializada de las Américas, reafirmando de esta manera, la convicción de que las universidades de hoy deben convertirse en instituciones abiertas y articuladas con el contexto social, económico, político y cultural de la sociedad a la cual pertenecen.

21.4.1. Antecedentes

“Las políticas de Extensión Universitaria apuntan a definir explícitamente el sentido y el alcance de la presencia de la UDELAS como universidad con sentido social, en el diálogo de saberes en los espacios local, nacional, regional e internacional con los grupos humanos y

las instituciones que comparten la misión de crear las condiciones de una sociedad y un mundo con más equidad, justicia y progreso” (UDELAS, Acuerdo de Consejo Académico 054, 2016).

Estas palabras recogen el pensamiento de quien dirige la universidad, que denotan una apuesta por la definición de la vinculación de la universidad con la sociedad, como se concibe la institución en atención al contexto global. De allí la importancia de dejar establecido mediante un documento oficial, la ruta a seguir en este campo, de modo que sirva de referencia a quienes adoptan las decisiones en la institución.

Un primer paso, determinante al momento de definir los asuntos formales de una institución, especialmente los relacionados con las políticas generales, debe ser la decisión y voluntad política de quienes la dirigen, en este caso, de su máxima figura, representada en el rector de la universidad, en tanto que como figura, posee un pensamiento y unas ideas acerca del rumbo de la institución; desde su posición como autoridad máxima, influye en las decisiones trascendentales, que finalmente se adoptan en los órganos de decisión. Esta sin duda, ha sido una pieza clave para que la universidad adoptara la decisión de pensar y elaborar las políticas de extensión universitaria.

A partir de allí, se inicia el proceso de elaboración de las políticas de extensión de UDELAS. El primer paso, fue la recuperación de las experiencias más relevantes en cada área de acción, a saber, en lo que se había hecho en materia de educación continua, desarrollo humano, trabajo comunitario, proyección nacional e internacional, vinculación con las empresas y vinculación con los graduados. Esta fase se fue cumpliendo a través de la sistematización de experiencias, lo que ha dado lugar a dar una mirada profunda a lo que se ha hecho, de qué manera se ha hecho, quiénes lo ha hecho, y qué lecciones podemos aprender para mejorar.

La segunda fase del proceso fue la consulta a los actores claves a lo interno de la institución, implicados en las tareas de la extensión universitaria, tanto en la sede o campus central

como en las extensiones universitarias en las provincias. Esta consulta se hizo en el seno del núcleo de trabajo que es responsable de la extensión universitaria y que involucra a: extensiones universitarias, las facultades de docencia, decanatos de investigación y vida estudiantil, la unidad de cooperación internacional, el sistema de clínicas universitarias y el Decanato de Extensión como Unidad responsable. La participación de los actores implicados se llevó a cabo a través de reuniones de debate por ámbito de acción, es decir, con los equipos en cada unidad; y en un segundo momento a través de jornadas amplias tipo plenarios, precedidas por talleres, incluyendo una jornada de validación final del documento.

La tercera fase fue la puesta a consulta de la propuesta, con actores claves dentro de la institución, con experiencia como asesor de planificación, jurídico, decanos/as, y personal del equipo técnico del decanato.

La cuarta fase consistió en la presentación para discusión del documento final, por parte del Consejo Académico, instancia máxima para la adopción de las decisiones que impactan la vida institucional.

21.4.2. Conceptos claves

Concretar las políticas de extensión universitaria de UDELAS, obligaba al equipo entrar en la definición de conceptos que deberían estar claros. Uno de ellos en definitiva, fue el de extensión, en tanto la concepción de éste, podría determinar el resto de los elementos en juego. Llegar a una definición de este concepto, pasó primero por el debate acerca de cuál resultaría ser el concepto que se acercaba más a aquello que hacía UDELAS, y que en el seno del Sistema Centroamericano de Relación Universidad Sociedad (SICAUS) uno de los subsistemas del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), que agrupa a las más de 22 universidades públicas de Centroamérica, ya se estaba presentando como un desafío importante para la región; un concepto que denota una complejidad que tiene sus raíces en la propia complejidad de los contextos de los países y regiones de las que forman parte las instituciones de educación superior.

En esta búsqueda, el equipo se remite a la definición que quedó consignada en la Declaración sobre Educación Superior para el Siglo XXI, aprobada durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que tuvo lugar en París, Francia, en octubre de 2018, que acuerda que la extensión universitaria “es la interacción entre la Universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación, en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional”.

De esta manera el documento de las políticas de extensión universitaria, manifiesta que la extensión se refiere a un conjunto de acciones que realiza la universidad, cuyo destinatario es su entorno más inmediato pero con proyección hacia la sociedad en general. Por ejemplo, los organismos de acreditación institucional definen la extensión universitaria como el “conjunto de actividades de la institución de educación superior mediante las cuales se proyecta su acción hacia el entorno social y se difunde así el conocimiento y la cultura” (CONEAUPA, 2012).

Se destaca de manera fundamental el tipo de acciones que estarán en capacidad de realizar las universidades, que giran en torno a la construcción de conocimientos, proyectos y servicios que además de retroalimentar a la docencia y la investigación brindan un beneficio a la comunidad nacional e internacional a la cual pertenece.

21.4.3. Enfoques de las políticas de extensión

El Acuerdo de Consejo Académico mediante el cual se aprueban las políticas de extensión universitaria, sostiene que dichas políticas “encuentran sus fundamentos en los postulados de la UDELAS, que busca formar individuos con valores y compromiso social, a través de programas de pre-grado, grado y post grado, vinculados a la comunidad, los grupos sociales y la sociedad; que promueve la formación profesional con capacidad crítica, que a través de sus acciones promuevan el desarrollo huma-

no con equidad” (UDELAS, Acuerdo de Consejo Académico 054, 2016).

Desde esta visión de universidad, se configura un enfoque que centrado en el ser humano, promueve una formación integral de sus profesionales, pero con una intencionalidad, que consiste en la proyección hacia la comunidad y grupos sociales específicos; que se van atendiendo de acuerdo al perfil de las profesiones en que se forman los profesionales. Se entiende el desarrollo humano desde una perspectiva que pone énfasis en la equidad, y con ello se define hacia donde se orienta UDELAS, en sus diferentes acciones.

21.5. Las políticas de extensión universitaria y la atención a los colectivos vulnerables

21.5.1. Definición de un modelo de trabajo comunitario

Uno de los pilares en que sustentan las políticas de extensión de UDELAS, radica en el modelo de trabajo comunitario que ha sido construido en un doble sentido, desde la teoría y desde la práctica. Es en torno a este modelo, que se dibuja con claridad, las maneras distintas de establecer el trabajo con las comunidades, con los colectivos o grupos de mayor grado de vulnerabilidad, y la estrategia a través de la cual se hace el trabajo.

El modelo de trabajo comunitario de UDELAS-MCT, tiene como objetivo general “organizar la intervención local, fundamentado en una estrategia metodológica de investigación-acción y de aprendizaje-servicio, que genere por un lado, la experiencia práctica a través de la atención de los problemas de la comunidad, y por otro lado, que genere los aprendizajes significativos para la innovación de modelos o herramientas de intervención comunitaria, capaces de ser replicados en otros contextos socioeconómicos y patentizados como experiencias de innovación y desarrollo de nuestra universidad” (UDELAS, Acuerdo 046-2017, 2017)

Concebido de esta manera, el modelo define un enfoque de trabajo territorial, lo que ayuda a definir los ámbitos de actuación de la

universidad, desde la extensión, la docencia y la investigación. Esto conduce a la definición de esos espacios, que hoy se denominan las comunidades amigas de UDELAS. Se trata de “espacios comunitarios locales, generalmente marginados socialmente, seleccionados por la UDELAS para impulsar proyectos y acciones orientadas al desarrollo humano de su población. Se trata de comunidades indígenas, rurales, urbanas y urbano- marginales, próximas a dependencias de la universidad, que están ubicadas en todas las regiones del territorio nacional. Se apunta a crear condiciones para la participación, la colaboración y el diálogo que permitan construir colectivamente opciones de progreso, justicia social y equidad en esas circunscripciones”²⁹

21.6. Resultados

Entre los resultados de mayor relevancia en la definición de las políticas de extensión universitaria de UDELAS, se pueden señalar:

La jerarquización de la extensión universitaria, un tema que ocupa especial atención en los diversos espacios de debate universitario en América Latina. Ella plantea uno de los desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior de este siglo. “La tardía inserción de la extensión en el ámbito universitario, la marginación que ha sufrido con respecto a las demás funciones y procesos en el entorno internacional y el desvirtuamiento conceptual que la ha signado en su desarrollo, ha provocado que en la mayoría de los países latinoamericanos no rebase los marcos de ejecución de esporádicos programas y proyectos dependientes de la voluntad política de las autoridades de gobierno en las universidades, situación que a la vez se agrava por la compleja situación internacional y las tendencias neoliberales” (Mariana Dulout, 2012).

La revisión conceptual de la extensión, como un concepto que se ha ido configurando desde el hacer, es decir, desde la experiencia práctica; también desde el intercambio en redes interuniversitarias en los contextos nacionales y re-

gionales. Esta revisión forma parte del proceso de construcción del nuevo plan estratégico de UDELAS para el periodo 2019-2023.

La reorganización de las funciones de la extensión, que surge desde el momento en que el plan estratégico articula las cuatro funciones sustantivas de la universidad, se amplifica en la medida que más actores intervienen en el cumplimiento de tareas de extensión universitaria y se consolida con la conformación de equipos de trabajo en el plano institucional con cobertura nacional.

REFERENCIAS

- CONEAUPA. (2012). Documentos conceptuales y metodológicos para la evaluación y acreditación. Panamá, Panamá, Panamá.
- Mariana Dulout, P. Z. (2012). Jerarquización de la extensión en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP. *Revista Electrónica sobre Extensión Universitaria. Un espacio para la construcción Colectiva del Conocimiento*, 4.
- Pérez, J. A. (2014). *Fundamentos de la Dirección de Empresas*. Madrid, España: RIALP.
- UDELAS. (11 de julio de 2008). Estatuto Orgánico. *Artículo 8*. Panamá, Panamá, Panamá : Gaceta Oficial N°26081.
- UDELAS. (enero de 2014). Plan Estratégico Institucional 2014-2018. Panamá, Panamá, Panamá: IMPREUDELAS .
- UDELAS. (15 de diciembre de 2016). Acuerdo de Consejo Académico 054. Panamá, Panamá, Panamá.
- UDELAS. (12 de octubre de 2017). Acuerdo 046-2017. Panamá, Panamá, Panamá: Secretaría General.

²⁹ El concepto de Comunidades Amigas ha sido creado por el Dr. Juan Bosco Bernal, rector de UDELAS. En documento de Modelo de Trabajo Comunitario de UDELAS-MCT, 2017.

CAPÍTULO 22:

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS DE EQUIDAD E IGUALDAD EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE COSTA RICA

Katherine Palma Picado
Ericka Masis Garita
Ana Rosa Ruiz Fernández
Francisco Mojica Mendieta
Donald Granados Gómez
Instituto Tecnológico de Costa Rica (Costa Rica)

22.1. Contexto general

El siglo XXI ha estado marcado por una serie de cambios en lo tecnológico, económico, político y social; contexto que le plantea a las universidades el reto de hacer una revisión del qué y como lo hacen, y qué requieren para ajustarse a esas transformaciones que de forma directa impactan la educación superior. Estos cambios, colocan a las universidades frente a personas diferentes, más críticas y conocedoras de sus derechos; lo que hace que la diversidad sea un concepto que hoy por hoy la educación superior debe incorporar en su marco institucional, desde todos los niveles; siendo uno de estos las políticas institucionales.

El Instituto Tecnológico de Costa Rica, cuenta con el Consejo Institucional, órgano de nivel superior de la institución, encargado de fijar las directrices para orientar y fiscalizar la ejecución de las políticas generales que defina la Asamblea Institucional Representativa, asumió este reto a partir de la creación de una Comisión Especial para que elaborara las políticas para poblaciones vulnerabilizadas, a saber: estudiantes padres y madres, población en condición de discapacidad, población indígena, género y población sexualmente diversa.

Previo al proceso, la comisión especial, realizó un tamizaje institucional que permitiera con-

tar con un perfil de lo que a nivel institucional se ejecutó desde valorar la existencia de programas y servicios, inversión económica, normativo entre otros, para insumos sobre las condiciones, posiciones y oportunidades de la población en el ejercicio de sus derechos, de igualdad y equidad en el ITCR. Posteriormente, el proceso que permitió tener como producto final el conjunto de políticas siguió varias etapas como la construcción de referentes teóricos, recolección de información, construcción de guías de facilitación para la consulta, el procesamiento y análisis de la información para la sistematización, la propuesta para la validación y la redacción final de las políticas de equidad e igualdad. Este trabajo de campo fue realizado a partir del primer semestre del año 2016 hasta finales del segundo semestre de 2018.

En vista que el alcance de las políticas universitarias es institucional; su formulación tuvo un proceso planificado, considerando que tanto la participación de la comunidad estudiantil como de los funcionarios representante de los Campus tecnológicos y Centros Académicos; siendo algunos de ellos personas representantes de estos grupos mencionados y otras que tuvieran un vínculo con programas o instancias que desarrollan y ejecutan acciones para estas poblaciones.

22.2 Proceso de formulación de políticas

22.2.1. Perspectiva interdisciplinaria y representación institucional

El estudio se abordó desde una perspectiva inter y transdisciplinaria para interpretar los discursos y prácticas de los sujetos consultados. Así, los miembros de la Comisión participaron desde distintos campos de conocimiento: economía, psicología, diseño industrial, estadística, antropología y comunicación, entre otras.

Además, los miembros de la Comisión representaron a la oficina de Equidad de Género y las Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos, Vicerrectoría de Docencia, Vicerrectoría de Administración, Vicerrectoría de Investigación y Extensión.

22.3. Grupos de consulta con “informantes” claves

La formulación de las políticas se llevó a cabo mediante la realización de grupos focales con “informantes” clave vinculados a las poblaciones de interés para la construcción de las mismas, cuyos criterios de selección fueron los siguientes:

- Estudiantes que eran parte de las poblaciones meta, matriculados entre el primer semestre de 2017 y segundo semestre del 2018.
- Funcionarias/os (docentes y administrativos) de distintos Campus Tecnológicos y Centros Académicos de la institución que tuvieran un vínculo laboral o afiliación/identificación con las poblaciones meta y que laboraran en la institución entre el primer semestre de 2017 y el segundo semestre del 2018.

La recolección de la información requirió la elaboración de distintos memorandos para la convocatoria y participación de las personas en cada uno de los grupos. Es importante mencionar que dado el Consejo Institucional fuera quien nombrara la Comisión, permitió que el trabajo de campo fuera realizado con libertad y autonomía, ya que en su normativa establece lo siguiente con respecto al funcionamiento de

las comisiones especiales:

“Las Comisiones Permanentes y especiales podrán hacerse asesorar por técnicos o especialistas de todas las instancias institucionales. Las diferentes direcciones de departamentos, escuelas, y coordinaciones de unidades, deberán dar las facilidades necesarias para que su personal brinde la asesoría solicitada (Reglamento Consejo Institucional, artículo 23)”.

Para la recolección de la información el equipo de trabajo diseñó distintas guías de facilitación de los grupos focales, las cuales permitieron una dinámica grupal abierta, a su vez que estructurada en torno a lo que la política para cada población requería incluir, donde cada una de las guías fueron adecuadas según la consulta con los grupos meta.

Toda la información recolectada por la Comisión fue de carácter confidencial.

22.4. Papel de las personas en el proceso de consulta para la formulación

Este trabajo asumió que el sujeto consultado es actor y autor de discursos y prácticas en la estructura institucional y social, es decir no tiene un papel pasivo en las relaciones y condiciones materiales, culturales en la universidad pública. Posee y ocupa posiciones diferenciadas y desiguales en las distintas estructuras de poder en las aulas, en los departamentos, unidades, escuelas y distintas jerarquías institucionales, lo que lo reta día a día a asumir un proceso activo en la construcción de condiciones de mayor equidad.

22.5. Momentos del proceso de formulación

- Análisis de los tratados Internacionales ratificados por Costa Rica y la legislación nacional vigente en relación con cada una de las poblaciones.
- Determinación de la normativa, las acciones y recursos institucionales de las acciones del ITCR y otras universidades públicas, en materia de equidad e igualdad según grupos meta.

- Análisis de antecedentes, referentes conceptuales y contextualización sobre políticas específicas existentes. En este sentido, se revisaron documentos de instituciones públicas y privadas nacionales e internacionales.
- Asesoría por parte de un miembro del Consejo Institucional sobre la relevancia y operatividad de las políticas institucionales en el ITCR, centrándose en especial en dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿por qué se formulan políticas institucionales? ¿a qué responden o para qué se formulan políticas institucionales? ¿dónde se reflejan u operacionalizan las políticas universitarias? ¿Por qué son necesarias las políticas específicas? ¿cómo vincular las políticas específicas institucionales que se formularon con las políticas generales?
- Conformación del equipo de trabajo: se contó con la participación de dos personas que estuvieron en diferentes momentos del proceso. Estas fueron contratadas y mantuvieron un estrecho trabajo con la Comisión Especial para ejecutar el plan de trabajo de campo con las poblaciones de equidad de género, diversidad sexual, estudiantes padres y madres e indígenas. En el caso del trabajo con población en condición de discapacidad el trabajo lo desarrolló otro grupo integrado por personas del Programa Institucional de Equiparación de Oportunidades, el Programa de Servicios para Estudiantes con Discapacidad y Necesidades Educativas y el Departamento de Recursos Humanos que desde el año 2016 se había dado a la tarea de construir una metodología de consulta para actualizar las políticas vigentes, considerando a estudiantes y funcionarios con discapacidad, prestadores de servicios de apoyo y docentes. Se estableció un trabajo vinculado, en vista que el proceso para esta población ya estaba avanzado y coincidió con la consigna para lo que había sido creada la Comisión Especial, en el tanto, el enlace permitió unificar esfuerzos y lograr las metas; considerando además que dos de las personas de este equipo eran representantes de la Comisión Especial.
- Construcción de guías de facilitación para el proceso de consulta: previo a las sesiones de consulta, se realizaron entrevistas exploratorias con personas de las poblaciones, así como, con funcionarias vinculadas a servicios y programas para cada población, para que con los insumos obtenidos se pudiera diseñar las guías de facilitación, las cuales se estructuraron por ejes y a su vez en un conjunto de preguntas generadoras.
- Proceso de convocatoria: la fase inicial del tamizaje institucional para cada una de las poblaciones permitió hacer el levantamiento de las listas de personas para ser convocadas en cada sesión y para cada población. Para el caso de la comunidad funcionaria se envió un memorando escrito con la convocatoria respaldada según se mencionó en la potestad que le brinda el Consejo Institucional. En el caso de la comunidad estudiantil la convocatoria se realizó a través de los programas existentes o de las personas “vínculo”.

La siguiente tabla describe de forma resumida la ruta utilizada para la convocatoria de cada población:

Población meta: estudiantes madres y padres
En la institución existe la Asociación de estudiantes madres y padres, que es una instancia derivada de la Federación de Estudiantes del ITCR. Esta asociación tiene el registro de la población estudiantil que es madre o padre.
Población meta: indígena
El Área de Gestión de Salvaguarda de los Pueblos Indígenas cumplió la función de facilitar el contacto con estudiantes indígenas.
Población meta: mujeres
La institución cuenta con un grupo de Mujeres en la Ingeniería con quienes se enlazó para consultar tanto a estudiantes y docentes mujeres del área de ingeniería y de otras áreas del conocimiento.
Población meta: diversidad sexual
La institución cuenta con un grupo Diversidad a través de los cuales se realizó la convocatoria para los grupos de consulta.
Población meta: discapacidad
El Programa de Servicios para Estudiantes con Discapacidad y Necesidades Educativas cuenta con el registro de la población estudiantil en condición de discapacidad de cada una de los Campus Tecnológicos y Centros Académicos, además de un equipo de asesores psicoeducativos que brindan acompañamiento a esta población. Además, en conjunto con el Programa Institucional de Equiparación de Oportunidades cuenta con el registro de docentes capacitados en el tema de discapacidad a quienes se convocó para el proceso de consulta. La Comisión Departamental de Inclusión de que funciona desde el Departamento de Recursos Humanos tamizó la población funcionaria para registrar la población en condición de discapacidad que labora para el ITCR.

La programación se hizo de la siguiente manera: inició con las poblaciones de discapacidad, indígena y género durante el año 2017 y el resto de las poblaciones – diversidad sexual e indígenas- en el año 2018.

Es importante señalar que desde el año 2011 la población con discapacidad cuenta con políticas institucionales, razón por la cual fue la primera población que inició el proceso descrito. Este grupo de trabajo definió una metodología que la Comisión Especial acordó tomar como modelo para el resto de las poblaciones.

- Consulta para la formulación de políticas: se realizaron de 2 a 3 sesiones de consulta con una duración de aproximadamente 3 horas para cada una de las poblaciones meta, donde las guías de facilitación guiaron el trabajo de consulta y recolección de la información.
- Construcción de la propuesta de política para cada población: a partir de la fase an-

terior se realizó la propuesta inicial de la política para cada una de las poblaciones.

- Validación de las políticas: implicó realizar la convocatoria a sesiones de trabajo con cada una de las personas que participaron en los grupos de consulta con el fin de presentar la propuesta de la política y validar la misma, a través de una discusión y análisis constructivo para la reelaboración a partir de lo que los y las participantes indicaban, las observaciones y en otros casos en validar lo consignada previamente.
- Elaboración de la propuesta final de política: la comisión realizó los ajustes finales en forma a lo señalado en la fase anterior, valoró elementos como la pertinencia, tipo de alcance e hizo una diferenciación entre lo que correspondía de una política o a una acción.
- Presentación del conjunto de políticas específicas para la equidad y la igualdad en el ITCR: una vez se siguió y concluyó la ruta

descrita anteriormente con todas las poblaciones meta, la comisión procedió a elaborar el informe del conjunto de políticas que fue presentado en el mes de diciembre del año 2018 al Plenario del Consejo Institucional. Es importante mencionar que el equipo de trabajo que desarrollaba el proceso de las políticas en discapacidad había entregado las mismas orientaciones, las cuales fueron incluidas en este informe.

22.6. Conclusiones

Esta ponencia describe de forma muy general la ruta que se siguió para el proceso de formulación de un conjunto de políticas institucionales en el ITCR. El proceso tuvo una duración de tres años, requirió del esfuerzo y compromiso de muchas personas, y si bien es real que en toda organización se encontrarán personas con altos grados de compromiso que creen firmemente en la equidad, igualdad y los derechos humanos, dispuestos a generar iniciativas en estas líneas; es innegable que este producto final –estas políticas para la equidad e igualdad– es el resultado de apuesta que el Consejo Institucional como órgano superior decidió hacer, al crear la Comisión Especial para trabajar

en la propuesta de estas políticas. Es valioso porque como instancia institucional, tuvo la visión de hacer una lectura del ITCR y ver que era necesario visibilizar la diversidad humana y la interseccionalidad de la comunidad universitaria.

El camino está iniciado y desde diciembre del 2018 ha mostrado indicios de que la aprobación e implementación serán una realidad. El principal indicio estuvo en la sesión de la Asamblea Institucional Representativa (sesión 96-2019, 1º Semestre del 2019), donde el Consejo Institucional en un deseo de que este proceso se materialice, sometió a la comunidad institucional la incorporación de dos políticas generales, la cuales fueron aprobadas y con las que se le da un sustento a nivel superior en el tanto que estas políticas vendrán a ser el respaldo y la vinculación con las políticas específicas propuestas.

Estas políticas universitarias y las estrategias de gestión que se deriven de ellas, una vez que sean aprobadas e implementadas, configurarán una construcción social diferente en el modelo de organización universitaria del ITCR.

REFERENCIAS

- Consejo Nacional de Rectores, OPES. (2015). Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2016 – 2020. CONARE-OPES; n°37-2015: Costa Rica, San José.*
- Hamui-Sutton, Alicia; Varela-Ruiz, Margarita. 2013. La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, núm. 5, enero-marzo. Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, México. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>
- Instituto Tecnológico de Costa Rica (2003). Reglamento Consejo Institucional. Cartago, Costa Rica. Recuperado de: <https://www.tec.ac.cr/reglamentos/reglamento-consejo-institucional>
- Instituto Tecnológico de Costa Rica (2003). Modelo Académico del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Agosto 2003. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Costa Rica
- Instituto Tecnológico de Costa Rica (2011). Estatuto Orgánico del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Gaceta Institucional, en el mes de agosto de 2011. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Costa Rica
- Instituto Tecnológico de Costa Rica ITCR (2016). Informe de Rectoría. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Costa Rica
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). Conferencia mundial sobre la educación superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Disponible en: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

CAPÍTULO 23:

LA VÍA ITALIANA HACIA LA EQUIDAD EN EL ACCESO A LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Cristina Casaschi
Università degli Studi di (Bergamo Italia)

23.1. El acceso a la formación universitaria en Italia

Italia es un País de la Unión Europea. Al final de la educación y formación secundaria que termina con un Examen de Estado, los jóvenes pueden acceder, si así lo desean, a los cursos de educación terciaria, es decir a las Universidades, al AFAM (Alta Formazione Artistica Musicale e Coreutica) o a los I.T.S. (Istituti Tecnici Superiori)³⁰.

La condición para acceder a la formación universitaria es la obtención de un título de nivel ISCED 3 (Upper secondary education) según la clasificación internacional estándar de la formación ISCED (International Standards Classification of Education) elaborada por la UNESCO. La obtención del título es una condición necesaria, pero suficiente para el acceso solo en los Programas de Postgrado que no exijan el *numerus clausus*³¹.

Un tercio de los estudiantes universitarios se beneficia de servicios o subvenciones para el derecho a la educación, con importantes diferencias (hasta al 10%) entre las universidades del norte y las del sur, lo que subraya una con-

dición de desventaja en cuanto a equidad para los jóvenes del sur del País (Eurostudent p. 10).

El porcentaje de estudiantes de sexo femenino es 12 puntos más alto que el de los hombres, ya que no refleja la condición demográfica juvenil del País, más equilibrada entre los dos sexos; en cambio hay un predominio notablemente masculino en las licenciaturas de área científica y de ingeniería (donde se constata un tope de licenciados varones de 2017 del 74%, (Almalaurea 2018). Proyectos dedicados a la orientación llevados a cabo en sinergia entre universidades, escuelas y asociaciones de educadores aspiran a favorecer un mayor equilibrio de género en el acceso a los estudios, tema en el que la influencia de la cultura tradicional, pero también del permanecer de algunos prejuicios de género adoptados por los propios jóvenes, parece ser todavía notable (Pezzini, 2012).

En Italia, como se sabe, el fenómeno inmigratorio es hoy en día particularmente relevante; el 42,9% de los licenciados de ciudadanía no italiana ha conseguido el diploma de escuela secundaria superior en nuestro País: este porcentaje era el 28,2% en 2011; el porcentaje de extranjeros licenciados en Italia originario de las Américas es el 9,4 (Almalaurea 2018). En proporción, el porcentaje de estudiantes extranjeros que acceden a la universidad es menor que el de los italianos en comparación a la escuela secundaria.

³⁰ Fuente: MIUR, Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, <https://miur.gov.it>.

³¹ Por lo que se refiere al sistema universitario italiano es necesario hacer referencia en particular al art. 33 de la Constitución Italiana y a la Ley 30 de diciembre de 2010, n. 240. La reforma que dicha ley emprende se ajusta con el Proceso de Bolonia que, a partir de 1999, ha coordinado las medidas estratégicas de todos los ministerios miembros del Espacio europeo de la educación superior.

Parece ser aún relevante la correlación entre el acceso a la universidad y la condición social y cultural de los estudiantes; estadísticamente se ven favorecidos en el acceso los jóvenes que proceden de contextos y familias en condición socioeconómica favorable; todos los estudios analizados, si bien con algunas diferencias y particularidades, documentan que el porcentaje de éxito en la educación terciaria está altamente desequilibrado en favor de los hijos de padres que a su vez consiguieron un título de educación por lo menos secundario en comparación con los hijos de quienes no consiguieron el título³²; el problema del sistema de educación como frustrado “ascensor social” termina por afectar la universidad pero se origina en los años previos de educación y formación (Barone, 2013) y plantea sin duda un problema en cuanto a equidad en el sistema del País³³.

Como señala A. Sen (2006), no es en absoluto obvio poder llegar a una medición ética de la desigualdad, tal como definir las relaciones entre igualdad y diferencia a fin de construir una perspectiva de equidad, entendida como respuesta del sistema social a las características personales de cada uno y a su potencial de realización, con beneficio virtuoso tanto para el individuo como para la sociedad entera (Nussbaum, 2007). Italia desde hace mucho tiempo

³² La afirmación nace de una correlación longitudinal y transversal que compara, además de las encuestas de Almalaurea ya mencionadas, los datos recogidos por los estudios INValSI (Istituto Nazionale di Valutazione dei Sistema di Istruzione) 2017 OCDE Pisa (*Programme for International Student Assessment*) 2015 y los datos Piacc (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) 2013.

³³ Una ulterior declinación del tema del acceso equitativo al sistema universitario en Italia es la territorialidad; durante estos años los problemas logísticos de acceso a las universidades se han solucionado con políticas de difusión de las sedes descentralizadas de las Universidades, para poder alcanzar de forma más capilar las diferentes áreas del territorio; respetando la eventual especialización de área de cada Universidad pero al mismo tiempo garantizando una equitativa distribución en el territorio de los cursos de Estudio de los diferentes ramos y sectores científico-disciplinarios y profesionales; implementando la formación blended, estableciendo incluso verdaderas universidades telemáticas; favoreciendo tanto desde el punto de vista financiero como logístico la movilidad de los estudiantes hacia las sedes de estudio deseadas. En esta dirección algunos interesantes proyectos en experimentación prevén formas de reciprocidad social entre estudiantes fuera de la sede y visitantes en la perspectiva del welfare de comunidad, para, al mismo tiempo, responder a las necesidades y valorizar los recursos.

se ha orientado en esta dirección con decisiones tanto políticas como reglamentarias que puedan sostener un proceso ya firmemente en marcha en la sociedad. Las deficiencias todavía presentes, también por motivos de carácter histórico y estructural que requieren mucho tiempo por resolver (Gairín y Palmeros 2018), se controlan y progresivamente se enfrentan.

Además de las temáticas mencionadas (véase al respecto el reciente informe OCDE 2018) está también el gran asunto de la discapacidad y de las dificultades específicas de aprendizaje que, en la perspectiva de la formación universitaria profesionalizante, no plantean solo problemas de equidad que claramente hay que resolver cuanto antes, sino también cuestiones deontológicas que quedan aún hoy abiertas.

23.2. Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y universidad

A partir de los años '70 del '900 también Italia ha empezado a cuestionar el tema de la plena integración de las personas con discapacidad y a aplicar políticas y estrategias orientadas a poner a disposición de cualquier persona las oportunidades, en nuestro caso formativas, mejores para cada una.

Un aparato legislativo sólido, cuyo pilar está en la Ley marco n. 104/1992, con una especificación para la universidad ofrecida por la Ley n.17/1999, ha orientado todas las universidades italianas a reunirse en consorcios para compartir criterios culturales y operativos. Por eso en 2001 nació la CNUDD, Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità. En 2014 este trabajo colaborativo y sinérgico dio lugar a un documento Líneas Maestras que orienta decisiones, medidas, métodos y procedimientos de cada universidad a favor de los estudiantes con discapacidad o con TEA, que en Italia corresponden en total aproximadamente al 14% de la población estudiantil (Eurostudent 2018, p. 30).

Cada universidad puede también dotarse de específicos protocolos, pero a nivel nacional todas las universidades tienen que adoptar en sus prácticas organizativas y didácticas los principios rectores contenidos en la *Conven-*

ción de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), ratificada en Italia en 2009, con especial atención al “respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; la no discriminación; la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; [...] la igualdad de oportunidades; la accesibilidad” (art. 3, 2006).

El acceso a las universidades, incluso para los estudiantes con discapacidad, prevé la obtención del título de estudio secundario³⁴. En los casos de matriculación el estudiante puede, debe beneficiarse de algunas medidas que en Italia hoy en día son las siguientes:

Cada universidad tiene un Delegado del Rector con tareas de coordinación, supervisión y asistencia de todas las iniciativas relativas a la accesibilidad para las personas con discapacidad. Además, cuenta con un Servicio para la discapacidad (y TEA), que favorece la conexión entre el estudiante y sus particulares y personales características y el sistema universitario. Áreas de acción del Servicio son la garantía de la accesibilidad de los espacios, según los criterios de los ajustes razonables, la disponibilidad de ICT y específicos programas informáticos para la inclusión, según los principios dictados por el *Universal Design for all* (CAST 2011, Mulé, Savia 2015), el apoyo psicopedagógico a la elaboración del Plan Individualizado.

Servicio de tutoría dedicado; consiste en el seguimiento del estudiante con discapacidad por un igual, u otra figura, con la tarea, dependiendo de las necesidades especiales, de acompañamiento material, ayuda en el estudio individual, apoyo a la comunicación.

Plan Individualizado, redactado en colaboración con el estudiante, que especifica todas las medidas compensatorias y eximidas y las formas de personalización didáctica que sean adecuadas a partir del cruce entre los datos de certificación del estudiante en relación a su Necesidad Educativa Especial, sus recursos personales y los vínculos formales de la carrera universitaria con vistas a su alcance.

Asistencia a la movilidad (tanto local como internacional).

Personalización de las modalidades de examen y evaluación (incluso mediante pruebas equivalentes) y, si acordado con los profesores, incluso de la didáctica y adopción de las medidas adecuadas incluso en el momento de la prueba de acceso a los Cursos con numerus clausus.

Disponibilidad de instrumentos didácticos y de tecnologías adaptativas y de asistencia.

Exención o reducción de la colegiatura.

La puesta a régimen de estas medidas ha favorecido durante los años un acceso cada vez mayor a la universidad incluso de los estudiantes con discapacidad.

El principal tema en cuestión hoy en día en Italia, que no puede resolverse con lo que ya se ha puesto en campo, concierne la cuestión de las licenciaturas de capacitación a la profesión. Si es cierto, de hecho, que por su naturaleza y por disposiciones constitucionales el estudio universitario debe ser libre y accesible, es también cierto que el ejercicio de algunas profesiones requiere habilidades técnicas que no todas las formas de discapacidad, ni siquiera con las adecuadas formas adaptativas, permiten conseguir por quien recibe la formación. Se trata de un tema muy delicado, actualmente estudiado tanto en términos de investigación científica como de normativa (Coccia, Finocchietti 2011). No es insignificante, además, el delicado tema de las discapacidades llamadas invisibles, por las que a menudo existe el problema de la disclosure con todo lo que esto comporta (Bellaricco, 2017, p. 132).

³⁴ Incluso con el apoyo de un PEI (Plan Educativo Individualizado, que recalibra objetivos, contenidos y estrategias didácticas en la perspectiva del proyecto de vida). En los casos en los que el PEI no prevé la obtención del título, se prevé la certificación de las competencias adquiridas, que sin embargo no ofrece acceso formal a los Cursos Universitarios. En estos casos algunas universidades – muy pocas en realidad, y entre estas la Università degli Studi di Bergamo en el programa de postgrado en Ciencias de la formación primaria – prevén la posibilidad de frecuencia de los jóvenes con discapacidad como oyentes, con, al final, la emisión de la correspondiente certificación.

Conclusiones

El artículo 3 de la Constitución Italiana no deja lugar a dudas sobre una decisión estratégica de base que a la política se delega solo que logre ejecutar de la manera más plena posible: “Todos los ciudadanos tienen la misma dignidad social y son iguales ante la ley, sin distinción por razones de sexo, raza, lengua, religión, opiniones políticas ni circunstancias personales y sociales. Corresponde a la República suprimir los obstáculos de orden económico y social que, limitando de hecho la libertad y la igualdad de los ciudadanos, impiden el pleno desarrollo de la persona humana y la participación efectiva de todos los trabajadores en la organización política, económica y social del País”.

“La perspectiva de la universidad es la de promover una sociedad inclusiva en las que aprendizajes, conocimientos y competencias se posicionen en un plan universal para todos, sin perdedores, valorizando las diversidades

personales y culturales y sacando a la luz los aspectos que tienen en común personas y grupos, países y culturas, en una nueva perspectiva de la ciencia, del mundo y de la humanidad” (Moliterni, 2015, 2017).

Don Milani, un sacerdote educador de gran influencia, inteligentemente sintetizaba que no hay nada tan injusto como hacer partes iguales para los desiguales (Milani, 1967). Para garantizar o, por lo menos, favorecer la equidad, el sistema de educación terciaria en Italia exige una constante atención de los responsables políticos, considera positivamente iniciativas inclusivas para sostener la cualidad del aprendizaje desde los primeros ciclos de enseñanza, promueve, aunque de manera todavía muy difusa, la personalización de los programas de estudios y de las carreras (con arreglo a los ordenamientos vigentes), para favorecer para cada persona humana el conseguimiento de la excelencia personal a la que tiene el derecho-deber de aspirar (Bertagna, 2009).

REFERENCIAS

- Barone, C. (2013). Equità sociale dell'università e competitività della nostra economia. L'espansione delle lauree è veramente utile? Come investire meglio le risorse pubbliche. *Scuola democratica, Learning for Democracy*. 2, 567-576.
- Bellaricco, R. (2017). Disabilità in università, trend rilevati a livello internazionale, in Pace S. y Pavone M. y Petrini D., *Universal Inclusion, Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*. Milano: Franco Angeli.
- Bertagna, G. (2009). Tra disabili e superdotati. La pedagogia “speciale” come pedagogia generale. *Orientamenti Pedagogici* Vol. 56, n. 6, novembre-dicembre 2009 (pp. xx)
- CAST (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield.
- Coccia, B. y Finocchietti, C. (2011). *L'accesso all'Università tra ricerca dell'equità e valorizzazione dei talenti*. Roma: Apes.
- Consorzio Interuniversitario Almalaura, (2018). Rapporti 2018 sul profilo e sulla condizione occupazionale dei laureati, https://www.almalaura.it/sites/almalaura.it/files/docs/universita/profilo/profilo2018/cs_almalaura_rapporti_2018.pdf.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro, Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- Eurostudent (2018). *Le condizioni di vita e di studio degli studenti universitari, ottava Indagine, MIUR*. Cimea Eurostudent.eu.
- Gaiarín Sallán, J. Y Palmeros y Ávila, G. (eds.) (2018). *Políticas y prácticas para la equidad en la educación superior*. Las Rosas (Madrid): Wolters Kluwer.
- Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa, come Scuola di Barbiana*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

- Moliterni, P. (2015). L'università per una cultura e una società inclusive, in Favorini A.M., Moliterni P. (eds.), *Diversità e inclusione: le sfide dell'università per un nuovo umanesimo*. Città del Vaticano :LEV.
- Moliterni, P. (2017). L'accomodamento ragionevole tra apporti pedagogici e apporti didattici, in Pace S., Pavone M., Petrini D. cit.
- Nussbaum, M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: PISA, OECD Publishing,
- Pezzini, B. (2012). *La costruzione del genere. Norme e regole. Vol. 1: Studi*. Ranica (BG): Senstante, Bergamo University Press.
- Sandrone, G. (ed.) (2012). *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che "integra"*. Brescia: La Scuola.
- Sen, A.K (2006). *Scelta, Benessere, Equità*. Bologna: Il Mulino.

CAPÍTULO 24:

ACCIONES Y ESTRATEGIAS PARA LA POBLACIÓN VULNERABLE EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA

Robinson Ruiz Lozano
Universidad del Tolima (Colombia)

24.1. Introducción

Actualmente, existe la convicción de que los estudiantes independientemente de sus capacidades pueden acceder al conocimiento de acuerdo a las oportunidades que se le ofrezcan. Una escuela inclusiva es aquella que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas necesarias para su progreso académico y personal (Ruiz 2014). Parece claro que los procesos de cambio que harán posible el progreso hacia una escuela inclusiva se organizan a partir del currículo, entendido en sentido amplio, como referente a partir del cual toman sentido las distintas actividades y, en su caso, adaptaciones que se programen. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008), al respecto hace las siguientes consideraciones: “avanzar hacia la inclusión no es esencialmente un trabajo de reestructuración de la educación especial, ni tan siquiera de la integración. Tiene que ver con todos los alumnos y no únicamente con aquellos que tienen necesidades especiales.

Sin embargo, llevar a la práctica el enfoque de educación inclusiva, hacer realidad una “Escuela para todos” que garantice la igualdad de oportunidades, no es una tarea fácil ya que implica transformar las formas de enseñar y de aprender en escuelas que se han caracterizado por ser altamente selectivas, discriminatorias y excluyentes.

Desde la Universidad del Tolima, se pretende generar una cultura inclusiva que impacte en la formación personal y profesional de estudiantes docentes y administrativos y continuar apostándole al respeto por la diversidad, desde una cultura inclusiva, ética, democrática y participativa.

Con base en las ideas anteriores se está construyendo una propuesta de política de educación inclusiva para la Universidad del Tolima que requiere:

1. El repensar el marco legal existente para la educación de las personas con discapacidad, ya que las acciones en el nivel superior o universitario son casi nulas y no todas las instituciones se encuentran comprometidas con la inclusión educativa de las personas con discapacidad.
2. Promover la cultura en el respeto a la diversidad y el reconocimiento de los estudiantes como sujetos, para que se interactúe bajo estas premisas, ya que sólo así se podrá evidenciar un cambio de actitud, compromiso y responsabilidad para lograr la inclusión de la población con discapacidad en la universidad.
3. Trabajar acciones inclusivas en discapacidad no como resultado de intenciones particulares y transitorias de quienes tienen injerencia en la normatividad institucional sino que sean un asunto explícito

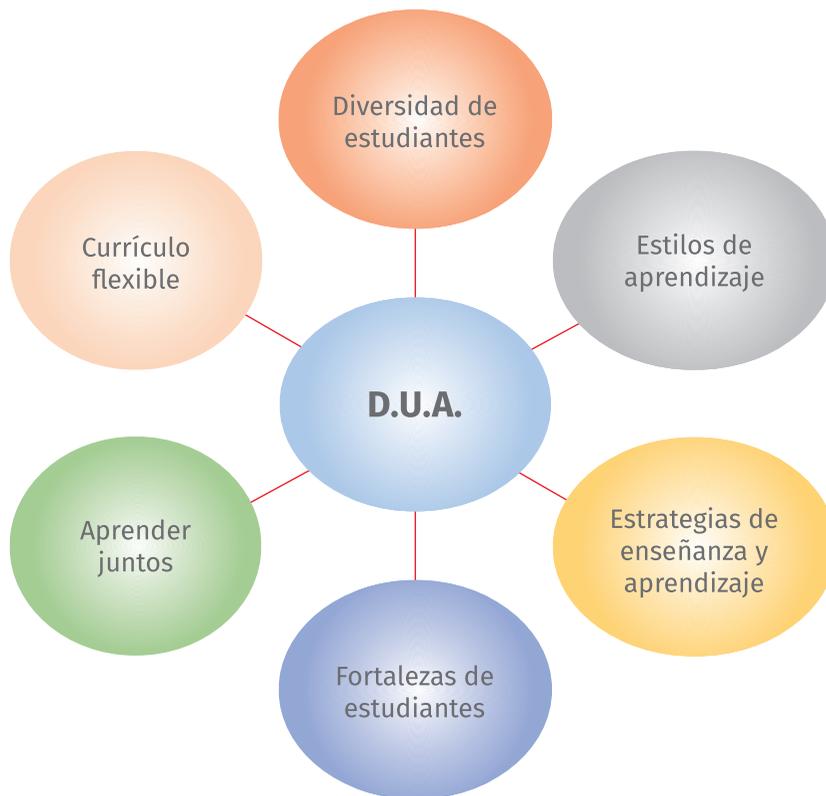
en la política institucional y un trabajo de la comunidad académica.

4. Organizar redes universitarias para socializar acciones y promover el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad a las instituciones universitarias.

Una universidad incluyente será mejor en la medida que considere las diferencias como oportunidades mas no como problemas, haga uso eficaz de los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje, utilice como punto de partida las prácticas y conocimientos existentes y desarrolle un lenguaje común dentro de la comunidad académica.

24.2. Metodología

Figura 1. D U A: Diseño Universal para el Aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia

El trabajo que se está realizando con las poblaciones vulnerables, se encuentra enmarcado en la generación de ambientes pedagógicos para la formación de competencias en los procesos de enseñanza para la circulación del saber; los cuales se diseñan como experiencia de aprendizaje. La metodología básica es de seminario-taller, cuya principal característica es la permanente interacción entre los participantes, la cual se posibilita por medio de puntos de vista grupales y reflexiones. Igualmente se está abordando desde el DUA (dise-

ño universal para al aprendizaje); realizando adaptaciones curriculares desde un currículo flexible y participativo: teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes, trabajar más desde sus fortaleza, un aprendizaje cooperativo y colaborativo; un diagnóstico sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y a partir de éste realizar estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizaje significativo que sean adecuadas y generen un impacto en la formación de los estudiantes para su transformación a nivel personal y social; desde el

desarrollo de competencias afectivas (Ser, actitudinal), cognitivas (saber, conceptual) y pedagógicas (hacer, procedimental). Así, se considera importante generar una articulación desde las políticas educativas y las prácticas pedagógicas inclusivas.

24.3. Resignificación de las Prácticas Pedagógicas

Cuando se habla de la práctica pedagógica, no se excluye la reflexión; Vasco (2002), considera la pedagogía no como la práctica pedagógica misma, sino como el saber teórico-práctico generado por los pedagogos, a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica. A su vez, esta práctica pedagógica se puede convertir en praxis en la medida en que los docentes reflexionen en torno al papel que están realizando y a la importancia que desde las reflexiones e intercambios de experiencias se fortalezcan los procesos de formación de los estudiantes.

Teniendo en cuenta los planteamientos de Paulo Freire, la **praxis pedagógica** se asume como el reencantamiento educativo que conoca la urgencia de la resignificación de la educación o acontecimiento que imprime un sentido humano y permite hacer de ella un lugar de **reflexión**, de vida y esperanza social; lo que implica acontecer la educación como un *pensamiento que se vive en la práctica de la acción transformadora* (Freire, 2009), es decir, en la vivencia del día a día, en la relación vital con el otro.

Reencantar la educación y la praxis pedagógica no es inyectarla de nuevos métodos, de nuevos paradigmas; es, sobre todo, vivirla con

un signo de humanidad que recupere el sentido humano del otro a partir de la experiencia del encuentro vital que se posibilita en el aula y fuera de ella.

La praxis pedagógica es, desde la mirada de Freire, el momento de reflexión, el fortalecimiento de las cualidades fundamentales que hacen del maestro un sujeto transformador. Es una humildad que supone reconocer como más dignos a los otros; admite el amor, la valentía, la alegría, la tolerancia, el respeto y la ética, y demás cualidades que se constituyen en la razón crítica y liberadora, que en el acontecer educativo se configura como la más grande apuesta humana.

Para desarrollar **prácticas pedagógicas inclusivas** se deben tener en cuenta ciertos aspectos como:

- Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje; al modificar estructuras y generar cultura inclusiva, se requiere de un proceso actitudinal y un empoderamiento por parte de los docentes para responder a las diferencias.
- Se deben identificar las prácticas pedagógicas que están generando las barreras para la participación, y potenciar las relaciones entre estudiantes y docentes e incorporar mecanismos para generar una cultura inclusiva.
- Socialización de prácticas pedagógicas exitosas. En ocasiones, los docentes no tienen la oportunidad de observar y/o conocer las prácticas pedagógicas de sus compañeros, lo cual representa una barrera.

Figura 2. Praxis pedagógica.



Fuente: Elaboración propia

Para la resignificación de las prácticas pedagógicas inclusivas considero importante tener en cuenta el modelo que plantea Muntaner (2010), en el cual la inclusión es una apuesta de cambio de actitud y fortalecimiento de los procesos inclusivos desde la **presencia, participación y progreso** en los cuáles el estudiante está presente en la institución educativa, en el aula y participa de todas las actividades que se desarrollan; además hay un progreso donde se pueden obtener resultados a corto mediano y largo plazo.

24.4 A Manera de Conclusión

La práctica pedagógica inclusiva es tan importante en la formación de un maestro; llegar a ella es un enorme privilegio; debe ser vivido cada día con el gozo del primer día. Es la responsabilidad de tratar con niños y jóvenes; de coparticipar en su formación; y por tanto, la educación no puede ir en detrimento de la condición de los otros, sino, por el contrario, en favor de su alegría, de su esperanza y de su razón más alta en clave de humanidad.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?. *Journal of educational change*,5(4), 1-20.
- Booth, T. (2000). *Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos*. París: Unesco.
- Echeita Sarrionandia, G. (2008). *Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "Voz y quebranto"*.
- Univesidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <https://bit.ly/2H8MlVM>
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Muntaner Guasp, J.J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de: <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). Conferencia Internacional sobre Educación en Ginebra – Suiza, “La educación inclusiva: El camino hacia el futuro” Ginebra: Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura.
- Ruiz, R. (2014). *Miradas, reflexiones y procesos de orientación de las políticas de educación inclusiva*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.
- Vasco, C.E. (2002). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. Institucion Educativa Uribe Gaviria. Recuperado de: <http://ineduga.webcindario.com/pedagogiadidactica.pdf>

CAPÍTULO 25:

ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN SOCIAL EN COLOMBIA Y SU DESARROLLO A TRAVÉS DEL OBSERVATORIO DE EQUIDAD EN LAS IES

Janeth González Rubio
Consuelo Arce González
Universidad de Tolima (Colombia)

25.1. Introducción

Uno de los desafíos a los que se enfrenta actualmente todo el sistema educativo en el mundo es de ofrecer una educación justa, digna y con equidad y calidad para todos los niños, jóvenes y adultos. Para lograr este objetivo las Instituciones Educativas -IE- pueden asumir un rol que permita contribuir al reconocimiento de la diversidad y la igualdad o a prolongar la desigualdad y por lo tanto la exclusión de poblaciones vulnerables socialmente, de ahí que sea necesario que estas organizaciones asuman un papel preponderante hacia una educación humanizada, socialmente justa y responsable desde el reconocimiento de la condición humana, pues como menciona Morin (2001), “El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico y esta unidad compleja de la naturaleza humana está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas que imposibilita aprender lo que significa ser humano [...] de tal manera que se debe tomar conocimiento y conciencia de su identidad compleja y común a todos los demás humanos. Así, la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier Educación” (p.17). Se puede concluir entonces que una de las Instituciones que debe ser líder en este proceso es el gobierno quien debe considerar la complejidad humana y promover la unidad y la diversidad de todo lo que

es humano a través de la política pública, concebida esta como “el ámbito del gobierno de las sociedades humanas, y la designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas” (Roth, 2103, p.25).

De acuerdo al anterior contexto, se hace necesario entonces, efectuar un análisis de la política pública en el ámbito de la educación inclusiva, objeto del presente documento. Se presenta un estudio que analiza la política de inclusión educativa colombiana desde una perspectiva institucional en la Educación Superior. Se emplea el análisis documental, a través de la revisión de algunos documentos de política educativa publicados en la última década. Se complementó con entrevistas a expertos y actores relevantes asociados a procesos de inclusión en la Universidad del Tolima. Se analiza la política desde un nivel institucional, y para esto se tomaron como variables de estudio, la gobernabilidad, pertinencia, eficacia de los recursos, prácticas educativas y mecanismos de acceso e implementación de la política.

25.2. Contexto Internacional

Para que la educación realmente contribuya al desarrollo de las sociedades y de la economía de una nación, ha sido indispensable que el sistema educativo en el mundo, se oriente hacia modelos que contemplen la calidad y la

equidad de la educación a través de esquemas más justos, democráticos, solidarios y cooperativos y reconozca la diversidad. La exclusión social en la vida de una persona con una necesidad educativa, discapacidad, grupo minoritario o en situaciones psicosociales vulnerables, pone de manifiesto el poder institucional para excluir y evidenciar como ello afecta al bienestar social, emocional y a la autoestima de las personas excluidas. Un análisis reciente de las investigaciones internacionales (Ainscow et al., 2006, como se cita en Ainscow y Miles, 2008) muestra una tipología de cinco concepciones de la inclusión, que son: a) la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales; b) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias; c) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; d) la inclusión como promoción de una escuela para todos; y e) la inclusión como Educación para Todos.

Así, que son múltiples las interpretaciones y por tanto la concepción que se le ha otorgado a la inclusión. Hacia los años ochenta a raíz del reconocimiento de la violación permanente de los derechos humanos a los grupos vulnerables inicialmente de las etnias y la población con discapacidad, se comienza a utilizar a nivel educativo el término de integración Educativa, que según Muntaner (2014) significa “un cambio radical en los planteamientos, creencias y prácticas educativas, que comenzó con la incorporación de alumnos con discapacidad en los centros y en las aulas ordinarias. Representa un avance muy significativo y relevante para acabar con la exclusión y la discriminación de ciertos alumnos, potenciando la equidad y la igualdad de oportunidades” (p.63). Posteriormente la UNESCO (2005), avanza hacia lo que se ha denominado “Educación para todos” y por tanto presenta los seis objetivos, según los cuales todas las naciones deben lograr para garantizar que niños, jóvenes y adultos adquieran los conocimientos y competencias para mejorar su vida y desempeñar el papel que les corresponde en la construcción de sociedades más pacíficas y justas. Y todo ello avanza hacia lo que hoy se reconoce como el modelo inclusivo, que como describe Booth y Ainscow (2002) “La “inclusión” o la “educación

inclusiva” no es otro nombre para referirse a la integración del “Alumnado con Necesidades Educativas Especiales-ACNEEs” (p.20).

25.3. Contexto Nacional

Solo hasta el año 2013, el Ministerio de Educación Nacional MEN, publicó el documento “Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables” y a través de estos lineamientos, se propuso consolidar una gestión basada en la inclusión, la equidad y la calidad del servicio educativo para la población vulnerable. Además, entregó el documento de Índice de inclusión para las Instituciones de Educación Superior INES para que éstas conozcan los aspectos más importantes que se deben tener en cuenta en la atención a la diversidad, sin que esto, implique que sea un factor de evaluación de las IES, sino más bien una herramienta para facilitarles el proceso de inclusión en la educación superior.

Inicialmente el MEN a través de su política de Revolución Educativa “busca brindar las condiciones necesarias para que todos los colombianos, sin excepción, puedan acceder a una educación inclusiva y de calidad sin ningún tipo de restricciones o desigualdades” (MEN, 2009). Complementario a ella, diseñó la política educativa llamada Educación de calidad, el camino para la prosperidad, entendida como “aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país”. (MEN, 2010 p.6). El énfasis en la inclusión se hace desde la Política de La educación inclusiva que se ha materializado en estrategias como la ampliación del acceso, disminución de la deserción, innovación y pertinencia y la asignación de personal de apoyo a instituciones educativas que puedan dar atención apropiada. (Altablero, MEN. 2007). Sin embargo, aún se está en deuda con aquellos que han tenido que abandonar sus estudios por situación de desplazamiento, aquellos que han sido víctimas del conflicto armado, niños y jóvenes obligados a permanecer en las montañas y que hoy son reinsertados y que decir

con los discapacitados, indígenas, negritudes, personas con capacidades excepcionales, personas con problemas mentales, madres cabezas de familia entre otros.

25.4. Evolución de la normatividad asociada a los procesos de política educativa de integración - inclusión.

Desde la misma Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 68 establece que “La erradicación del analfabetismo y la edu-

cación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”. Posteriormente, La Ley general de educación (Ley 115 de 1994), establece que la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas y con capacidades o talentos excepcionales debe integrarse al servicio público educativo, mediante planes que contengan acciones concretas de inclusión. Una síntesis de las principales normas sobre la inclusión en Colombia, se muestra como sigue:

Tabla 1. Normatividad asociada a la inclusión educativa en Colombia.

Ley 324 de 1996	Crea algunas normas a favor de la población sorda y se aprueba el lenguaje de señas como lengua oficial de esta población, así mismo las instituciones deben generar acciones para lograr que la población sorda se adapte en igualdad de condiciones.
Ley 361 de 1997	Establece mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones, en el capítulo II, Artículo 10, establece: “El Estado Colombiano en sus instituciones de Educación Pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitación, quienes para ello dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales”.
Ley 982 de 2005	Establece normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. El Estado garantizará que estas personas puedan acceder a todos los servicios públicos que le confiere la Constitución Colombiana, a través de las entidades oficiales o mediante convenios.
Ley 1145 de 2007	Organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y dicta otras disposiciones. En su Artículo 1 dice: “Las normas consagradas en la presente ley, tienen por objeto impulsar la formulación e implementación de la política pública en discapacidad, en forma coordinada entre las entidades públicas del orden nacional, regional y local, las organizaciones de personas con y en situación de discapacidad y la sociedad civil, con el fin de promocionar y garantizar sus derechos fundamentales, en el marco de los Derechos Humanos.”
Ley 1237 de 2008	Para promover, fomentar y difundir las habilidades, talentos, manifestaciones artísticas y culturales de la población que tiene alguna limitación física, síquica o sensorial.
Ley 1346 de 2009	Aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” y fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.
Ley 1306 de 2009	Cuyo objeto es “la protección e inclusión social de toda persona natural con discapacidad mental o que adopte conductas que la inhabiliten para su normal desempeño en la sociedad.
Decreto 4100 noviembre de 2011	Se creó el “Sistema Nacional de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, para articular y coordinar las normas, las políticas, las entidades y las instancias del orden nacional y territorial, y promover así el respeto y la garantía de los derechos humanos y la aplicación del DIH”.

Ley 1618 de 2013	Cuyo objeto es: “es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009”.
Ley 1680 de 2013	“por la cual se garantiza a las personas ciegas y con baja visión, el acceso a la información, a las comunicaciones, al conocimiento y a las tecnologías de la información y de las comunicaciones”.

Fuente: Este estudio.

Debido a la situación de violencia que ha vivido el país, se aprobaron leyes relacionadas con las personas víctimas del conflicto armado como son la ley 387 de 1997, “por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado”, la ley 975 de 2005, “Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios” y la ley 1448 de 2011, “Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones”.

En noviembre de 2010, se firmó la “Declaración Conjunta de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario (DIH)”, entre diferentes entidades del Estado, plataformas de organizaciones de la sociedad civil y la comunidad internacional. (Declaración Conjunta, 2010).

En la construcción del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 de la Presidencia de la República y expedido por la Ley 1450 de 2011, una de las estrategias del plan es “consolidar la paz en todo el territorio, con la consolidación de la Seguridad, la plena vigencia de los Derechos Humanos y el funcionamiento eficaz de la Justicia”, quedando muy claro y evidente la necesidad de fortalecer el sistema de seguridad y la creación de políticas de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario (Plan de Desarrollo 2010-2014). Este plan también consideró adoptar “una política pública nacional de Equidad de Género para garantizar los derechos humanos integrales e interdependientes de las mujeres y la igualdad de género, teniendo en cuenta las particularidades que afectan a los grupos de población urbana y rural,

afrocolombiana, indígena, campesina y Rom. La política desarrollará planes específicos que garanticen los derechos de las mujeres en situación de desplazamiento y el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia. Esta política pública será construida de manera participativa bajo la coordinación de la Alta Consejería para la Equidad de la Mujer (ACPEM), la cual será fortalecida institucional y presupuestalmente para el cumplimiento efectivo de sus responsabilidades y funciones.”.

Las leyes han impuesto que el Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones deba adquirir la licencia del software lector de pantallas que garantice “el acceso, uso y apropiación de las tecnologías de la información y las comunicaciones a las personas ciegas y con baja visión como mecanismo para contribuir en el logro de su autonomía e independencia”.

Con las anteriores normativas, políticas y otras estrategias llevadas a cabo con los indígenas, la población afro, los lineamientos de política pública para las mujeres, la comunidad LGTBI, el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) y las sentencias de la Corte producto de demandas judiciales, sirvieron de base para la elaboración de la “Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos en Colombia 2014-2034”, documento que define los lineamientos, estrategias y líneas de acción para la construcción de políticas públicas que garanticen los derechos humanos de la población.

25.5. Contexto Regional – UT

En el caso específico de la Universidad del Tolima -UT- existen diferentes casos detectados con alto grado de vulnerabilidad, debido a diferentes causas como disfuncionalidad

familiar, estudiantes desplazados por el conflicto armado colombiano, con capacidades físicas y cognitivas especiales, diferencias ya sean social, racial, de género que buscan en la Universidad una nueva forma de vida y de superación. Siendo conscientes de esta situación, esta Institución Educativa viene realizando diferentes acciones para la construcción de una política de inclusión, entendida esta como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reduciendo la exclusión en la educación” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005, p. 1). A su vez, el MEN (2007), la define como “atender con calidad, pertinencia y equidad a las necesidades comunes y específicas que estas poblaciones presentan”.

El Proyecto Educativo Institucional y el reciente Plan de Desarrollo de la Universidad, contempla la política de inclusión, para lo cual viene realizando acciones concretas como la creación del Observatorio de Equidad y Calidad de la Educación (Proyecto Oracle), apoyo a la conformación y fortalecimiento del Cabildo Indígena, oferta de programas como el Diplomado en Derechos Humanos, constitución del Observatorio de Paz, ejecución del proyecto ACCEDES (Acceso, permanencia y egreso de los colectivos vulnerables en la Educación Superior), programas de Bienestar Social como Becas, asistencia tutorial, adquisición de implementos, equipos y software, promoción de una cultura inclusiva, entre otros.

25.6. Análisis de las políticas de inclusión social en Colombia

Tal como lo afirma Hernández y Velásquez (2016) “El Estado colombiano no ha sido indiferente a estos propósitos y en su normatividad dice reconocer los derechos de todas las personas y adquiere el compromiso de lograr una atención educativa donde todos los colombianos sean incluidos. Con este propósito se han definido una serie de normas que promueven la inclusión de aquellas poblaciones históricamente reconocidas como minorías y quienes, además, se reconoce que han sido segregadas del sistema educativo” (p.494).

Del conjunto de leyes y normas asociadas a la inclusión educativa en Colombia, podemos inferir un primer cuestionamiento y es el sentido ético que guardan las prácticas educativas en nuestro medio con relación al enfoque que los gobiernos deben dar a las políticas si se tiene en cuenta las concepciones hegemónicas de la actual globalización, de la cual la educación no se escapa. Según González (2006) refiere que las instituciones escolares y la acción educativa presentan dificultades estructurales para promover la inclusión. “Una revisión del mito liberal de la educación devela la falsa creencia de que la escuela es capaz por sí misma de promover la equidad en la sociedad. Como resultado de este análisis se plantea la necesidad de un trabajo de cooperación entre las políticas educativas, el proyecto económico de nación y un compromiso definitivo de los diferentes actores educativos para negociar la reubicación del lugar que ha de ocupar la educación en las relaciones de economía, política y sociedad, en el marco del siglo XXI cuyos símbolos parecen ser la diversidad y la inclusión” (p.2).

Otro aspecto es el grado en que se establece como elemento de política pública la calidad y la equidad. Según Echeita y Duk (2008) “Las sombras de un proceso en el que se han invertido, por otra parte, muchos recursos públicos, son útiles para apreciar que la raíz de la inclusión no está sólo en la cantidad de recursos puestos en el sistema, así como que los retos que deben afrontarse en adelante, tienen que ver con la capacidad global de los centros escolares para hacer frente a una enseñanza donde calidad y equidad sean caras de una misma moneda” (p.4). Frente a esto se evidencia una insistencia permanente y perentoria especialmente en la normatividad emitida por el Ministerio de Educación Nacional MEN, en la que la calidad y equidad parecen ser más un mandato que no va acompañado con recursos económicos, técnicos y de infraestructura para universidades con menor grado de financiación como las ubicadas a nivel municipal, llamadas ciudades intermedias.

Un tercer aspecto es con respecto al desarrollo humano, que según Amartya Sen, (2000, como se cita en Echeita y Duk, 2008), se refiere igual-

mente a las capacidades, en términos de “vida humana, en lo que somos efectivamente capaces de hacer, lo que podemos permitirnos hacer, lo que tenemos como instrumentos para hacer y eso depende de la riqueza, de la educación, del tipo de sociedad en que se viva; en este sentido, los individuos no tienen razón para concebirse como receptores pasivos de los beneficios que ofrecen los programas de desarrollo, por el contrario deben participar en la creación e implementación de los planes de justicia social”. (p. 499). En la normatividad colombiana sobre Inclusión educativa se evidencia que insisten en la igualdad de condiciones, educación para todos, no discriminación, igualdad, equidad. Sin embargo, se observa que en la práctica aún se sigue clasificando las poblaciones vulnerables diferenciándolas del resto de población lo que por el contrario ahonda una diferencia notoria de poblaciones que se manifiesta en actitudes de rechazo por parte de algunos actores del sector educativo.

25.7. Conclusiones

Es claro que muy pocos son conscientes de las situaciones que viven los colectivos vulnerables desde los derechos humanos especialmente en ciudades intermedias, situación que hace apremiante la necesidad de que las universidades asuman un compromiso de transformación que defina su responsabilidad social desde la inclusión y así convertirse en organizaciones capaces de asumir en la práctica este reto. Para que las universidades sean actores de cambio frente a las poblaciones

más vulnerables deben implementar políticas públicas que han sido generadas desde el seno de instituciones del orden Nacional como lo es el Ministerio de Educación Nacional MEN, comenzando por adaptar su propia estructura organizacional (los docentes, los investigadores, los estudiantes, los administrativos, los egresados), como también su modelo pedagógico (procesos de enseñanza-aprendizaje, currículos, evaluación) y su infraestructura física. Así que para transformar esta realidad es necesario incorporar la política de inclusión a la actividad misional de las IES.

Aún persiste en algunas instituciones de Educación Superior la concepción de concebir las poblaciones de estudiantes vulnerables especialmente a aquellos que presentan necesidades educativas especiales por condiciones de discapacidad y en segundo lugar a los grupos étnicos, sin considerar otros tipos de poblaciones vulnerables como los desplazados, reinsertados, víctimas del conflicto armado, población LGBT, experimentando estas manifestaciones de discriminación. Por tanto, se deben construir políticas con un enfoque integrador que reconozca la diversidad de tal manera que frente a dicha situación se implementen programas que aseguren los derechos humanos y el desarrollo humano de estos colectivos. Considerar lo que estos colectivos pueden ser, hacer y conocer debe hacer parte de los modelos pedagógicos hacia el desarrollo de competencias, capacidades y del desarrollo como personas para afrontar la diversidad que la sociedad presenta.

REFERENCIAS

- AlTablero (2007). Ministerio de Educación Nacional. Educación para todos. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>.
- Booth, T. y Ainscow, M (2002). El índice de inclusión. 2a ed. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education. Recuperado de: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Bonal, X. Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 64, No. 3 (Jul. - Sep., 2002), pp. 3-35 Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/3541389> Accessed: 06-05-2019 00:26 UTC
- Coraggio, J.L. (1995). Las propuestas del banco mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción? Po-

- nencia presentada en el Seminario “O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil”, organizado por Ação Educativa, Sao Paulo, 28-30 junio, 1995. Recuperado de: <https://coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/SANPABLO.pdf>
- Echeita, G.; Duk, C. (2008). La Inclusión educativa REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 2, 2008, pp. 1-8 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160201>
- Ffrench-Davis, R. (2007). América Latina después del «Consenso de Washington» Quórum. *Revista de pensamiento iberoamericano*. Núm. 18, verano 2007, pp. 141-151 Universidad de Alcalá Madrid, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/520/52001813.pdf>
- Gonzalez, R. (2006). Inclusión y diversidad en la educación. *Revista Electrónica Sínéctica*, núm. 29, agosto-enero, 2006, pp. 1-3 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México.
- Hernández, E. y Velásquez, J. (2016). Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia. *AGO. USB Medellín-Colombia V. 16 No 2 PP. 359 - 678 Julio - Diciembre 2016 ISSN: 1657-8031*.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Centro Virtual de Noticias - Igualdad de derechos e inclusión en el sistema educativo. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-200122.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-340146_recurso_1.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. Educación para la prosperidad. Pacto Nacional por el mejoramiento de la calidad educativa. Noviembre 2010. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-237397_archivo_pdf.pdf.
- Morin, E. (2001). Los siete Saberes necesarios para la educación del Futuro. Colombia: Cooperativa editorial Magisterio, colección Mesa Redonda, UNESCO. ISBN 978-958-20-0599-3.
- Muntaner, J. (2014). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. *Revista Universitat de Illes Balears. La palma*. 7 (1), 63-79. Recuperado de: <https://scholar.google.es/citations?user=FXzyF7kAAAAJ&hl=es>
- Observatorio Nacional de Discapacidad y educación (2018). Recuperado de: <https://discapacidadcolombia.com/index.php/inclusion-educativa/188-observatorio-nacional-de-discapacidad-y-educacion>
- Roth, A. (2013). *Políticas Públicas, formulación, implementación y evaluación*. Novena Edición. Bogotá: Ediciones Aurora. ISBN 958-9136-15-X
- Sen, A. (2001). *Desarrollo y Libertad*. Primera Edición. Colombia: Editorial Planeta Colombiana, S.A. ISBN: 84-08-03524-X. pp.440.
- UNESCO (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Francia: Ediciones Unesco. ISBN 92-3-303976-5.
- Williamson, J. (2003). No hay consenso Reseña sobre el Consenso de Washington y sugerencias sobre los pasos a dar. *Finanzas & Desarrollo* septiembre de 2003. Recuperado de: <http://www.economia.unam.mx/lecturas/inac4/u1l4.pdf>

CAPÍTULO 26:

LA EQUIDAD Y LA CALIDAD EN LOS SERVICIOS EDUCATIVOS

Mayté Pérez Vences
Adoración Barrales Villegas
Noelia Pacheco Arenas
Marilú Villalobos López
Universidad Veracruzana (México)

26.1. Introducción

La UNESCO (2005) hace fuerte hincapié en la ciencia y la tecnología. Afirma que mejorar la calidad de la educación requiere sistemas donde puedan aprenderse principios del desarrollo científico y de la modernización en maneras que respeten los contextos socioculturales de los estudiantes. Y, en el rubro de educación identificó que la meta fundamental del cambio social es la erradicación de la inequidad y el establecimiento de una democracia igualitaria. En ese sentido las metas y contenidos de la educación deben enfocarse a permitir nuevas características en la sociedad y nuevas características en la democracia.

A la luz de este referente, en México los consejeros que integran la junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), toman postura respecto a los desafíos más relevantes del actual panorama educativo del país y señalan con claridad los principales “asuntos que requieren atención para garantizar el derecho de todos a una educación de calidad” (Junta, 2018, pág.10) Por supuesto son varios, nosotras centramos nuestras reflexiones en uno, el de la equidad en los servicios educativos, en él se contempla que se le debe dar prioridad a la atención de comunidades en situación de vulnerabilidad.

En este contexto, el presente escrito, muestra los resultados de la investigación realizada en

torno a los procesos de equidad que se desarrollan al interior de la Facultad de Trabajo Social, en la región Poza Rica.- Tuxpan, de la Universidad Veracruzana. Para tener un panorama más claro se realiza una breve revisión teórica de lo que implican tanto la calidad como la equidad para entender la relación entre ambos términos y realizar una lectura y análisis de datos, lo más objetivamente posible.

Entre los resultados más significativos sobresale el hecho de que la gran mayoría de la población encuestada (97.5%) considera importante que se promuevan políticas educativas de equidad al interior de los programas educativos; sin embargo, la percepción de la misma comunidad universitaria en relación a la forma en que se están promoviendo esas políticas de equidad al interior de la institución educativa no es favorable.

26.2. Desarrollo

Damos inicio al análisis de la temática presentando la definición de calidad, así tenemos que de acuerdo a:

- Víctor Martiniano Arredondo G; menciona que se puede entender la calidad de la educación superior como la eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados y la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas

sociales, es decir, el impacto y el valor de sus contribuciones con respecto a las necesidades y problemas de la sociedad. (Arredondo; 1992.Pág.6)

- Andrés Senlle y Nilda Gutiérrez: “La calidad es un espíritu de vida, un cambio de clima, el deseo de hacer las cosas bien, obtener resultados y mejorar permanentemente”. (Senlle y Gutiérrez; 2005. Pág. 3)

No está demás comentar que la calidad implica sistemas que cumplen las normas y requisitos internacionales. Su aplicación a cualquier organización en cualquier parte del mundo responde a modelos internacionales. Se trata de un sistema de mejora continua en el que deben participar todos los actores como lo son: directivos, técnicos, administrativos, docentes, los alumnos e incluso sus padres.

Cuando se clarifica qué es la calidad en la educación se distinguen claros los caminos para lograr los objetivos: satisfacer a la sociedad, asegurar el futuro y garantizar la sustentabilidad. Consideramos que la equidad es un elemento indispensable en la calidad de los servicios educativos. De acuerdo a la Real Academia Española se entiende por equidad la “disposición del ánimo que mueve a dar a cada uno lo que merece”. (RAE; 2018)

La Universidad Veracruzana como institución de educación superior se preocupa por los lineamientos internacionales que se estipulan en relación a la calidad de los servicios educativos que ofrece y en el rubro de equidad ha puesto en marcha una serie de políticas que van encaminadas a cuidar la integridad física de los miembros de la comunidad universitaria.

Se trata de una institución que opera en cinco campus distribuidos a lo largo del estado de Veracruz: Xalapa, Veracruz – Boca del Río, Córdoba – Orizaba, Coatzacoalcos – Minatitlán y Poza Rica – Tuxpan. El conjunto de programas de docencia que imparte, la ubican como la universidad pública de provincia con mayor diversificación en su oferta educativa.

En el campus Poza Rica – Tuxpan se ubica la Facultad de Trabajo Social, de esta entidad se desprenden los datos que a continuación se muestran, mismos que intentan conocer el impacto de las políticas de equidad al interior del programa educativo.

Se muestran únicamente aquellas respuestas que evidencian la necesidad de trabajar más en este rubro.

Tabla 1. Preg.1

¿Qué nivel de importancia tiene para usted que se promuevan políticas de equidad en los programas institucionales de la UV?			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
INDIFERENTE	1	2.5	2.5
IMPORTANTE	18	45.0	47.5
MUY IMPORTANTE	21	52.5	100.0
TOTAL	40	100.0	

Como puede observarse, en la preg.1 solo una persona 2.5%, de cuarenta es indiferente ante la importancia de que se promuevan políticas de equidad en los programas institucionales de la Universidad Veracruzana, el resto lo consideran importante 45% y muy importante (52.5%), lo cual es fabuloso, sin embargo, vale la pena analizar y revisar como se están promoviendo esas políticas de equidad al interior

de la institución educativa, ya que las respuestas de la pregunta 2 nos indican una percepción poco favorable en relación a la aplicación de la equidad en todos los integrantes de la comunidad universitaria, como se aprecia se tiene un porcentaje acumulado de 47.5 con las personas que contestaron PARA NADA y PARCIALMENTE, un porcentaje alto si se considera que el ideal es la respuesta de TOTALMENTE.

Tabla 2. Preg. 2

¿Cree que la Universidad Veracruzana aplica la equidad para todos los integrantes de la comunidad universitaria?			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
PARA NADA	2	5.0	5.0
PARCIALMENTE	17	42.5	47.5
TOTALMENTE	21	52.5	100.0
TOTAL	40	100.0	

Ahora bien, en las respuestas de las preguntas 3 y 4 se puede apreciar otra área de oportunidad en donde la institución necesita trabajar, por un lado, un elevado el porcentaje de personas desconoce la política institucional si se revisa el porcentaje acumulado que integra las repuestas PARA NADA y PARCIALMENTE 90%; y por otro lado, el 15% no relaciona la equidad

con la calidad y el 45% responde que parcialmente está relacionada dando un porcentaje acumulado de respuestas desfavorables de 60%. La institución se ha preocupado por la creación y aplicación de políticas de equidad y en los últimos años ha hecho un mayor énfasis en ello, sin embargo, los resultados indican que todavía hay mucho trabajo por hacer.

Tabla 3. Preg. 3

¿Conoce la política institucional en materia de equidad?			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
PARA NADA	12	30.0	30.0
PARCIALMENTE	24	60.0	90.0
TOTALMENTE	4	10.0	100.0
TOTAL	40	100.0	

Tabla 4 Preg 4

¿Considera que la equidad está relacionada con la calidad educativa?			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
PARA NADA	6	15.0	15.0
PARCIALMENTE	18	45.0	60.0
TOTALMENTE	16	40.0	100.0
TOTAL	40	100.0	

26.3. Conclusiones

A manera de conclusión mostramos los siguientes argumentos: la calidad de la educación implica, por un lado, tener presente las características o necesidades de la sociedad y por otro, incorporar sistemas en donde puedan aprenderse principios del desarrollo científico y de la modernización en maneras que

se respeten los contextos socioculturales de los estudiantes, cuidando la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad para toda la población, lo cual implica proporcionar a cada quien los recursos y ayudas que requieren.

Por supuesto cada institución vive sus procesos y sus tiempos, hay fuertes intentos y

muchas instituciones muestran una marcada tendencia a las nuevas técnicas educativas, sin embargo, aún queda mucho por hacer fundamentalmente desde una toma de conciencia y «cambio» a nivel de cultura educativa; ya que consideramos que para ofrecer una educación de calidad es necesario que toda la comunidad universitaria esté sensibilizada, entrenada, motivada y preparada para aplicar una serie de sencillos principios racionales que favorezcan la equidad.

Es importante no conformarnos con la idea de que ya se realizan acciones enfocadas a lograr la equidad al interior de las instituciones educativas, sino apropiarnos de una actitud inquisitiva que permita mejorar de manera permanente los procesos; tener una apertura al cambio para aprovechar las oportunidades que pudieran generarse, de tal manera que los integrantes de la comunidad universitaria estén sintonizados en una idea de mejora continua y de satisfacción no solo de los educandos sino de la misma sociedad.

REFERENCIAS

- Andrés Senlle y Nilda Gutiérrez (2005) *Calidad en los servicios educativos*. Ediciones Díaz de Santos. España.
- Arredondo G. Víctor (1992) *Conceptualización y estrategias para mejorar la Educación Superior*. Consultado el 27 de abril de 2019. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revis-ta83_S1A2ES.pdf
- Junta de Gobierno (2018) *Educación para la democracia y el desarrollo de México*. Ciudad de México: INNE
- RAE (2018). *Diccionario de la Real Academia Española*. Consultado el 27 de abril de 2019. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=FzCUhhq>
- UNESCO (2005): *EFA Global Monitoring Report*. UNESCO, Paris pp. 30-37 http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf

CAPÍTULO 27:

VULNERABILIDAD, LENGUAJES Y EDUCACIÓN SUPERIOR: CLEO UNA APUESTA INSTITUCIONAL POR LA EQUIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Colombia Hernández Enríquez

Universidad de Antioquia. Grupo GEPIDH (Colombia)

Luanda Rejane Soares Sito

Universidad de Antioquia. Grupo Educación y Diversidad Internacional-EDI (Colombia)

Leidy Yaneth Vásquez Ramírez

Universidad de Antioquia. Grupo GEPIDH (Colombia)

27.1. Pensar la relación vulnerabilidad, lenguajes y educación universitaria

En las últimas décadas, la relación entre educación y desarrollo alcanzó un amplio protagonismo en las agendas de gobierno de la mayoría de los países del mundo; la educación superior, fue definida como una estrategia prioritaria y como una condición fundamental para promover el desarrollo social y económico de las naciones y de los grupos humanos que forman parte de ellas. En este marco de ideas, las instituciones educativas asumieron como una de sus funciones principales promover la configuración de sociedades justas y democráticas, que permitan el pleno desarrollo humano de quienes las integran.

En entornos sociales en donde la vulneración de los derechos básicos de amplios grupos humanos constituye una realidad cotidiana, la función social de la educación cobra especial importancia como mecanismo generador de condiciones (estrategias, programas y políticas, entre otras) que permitan a sus estudiantes ir más allá de una situación que los hace socialmente vulnerables. Esta comunicación destaca las condiciones que dieron lugar a la configuración e institucionalización de un dispositivo

institucional orientado a promover el fortalecimiento académico de las prácticas de lectura, escritura y oralidad de estudiantes, profesores y otros integrantes de la comunidad universitaria que debido a su procedencia social, económica y cultural no han tenido acceso continuo, oportuno y suficiente a las culturas letradas que prioriza la educación superior colombiana.

27.2. Tensiones respecto al desarrollo social en Colombia

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), América Latina es la región más desigual del mundo, al menos en la distribución de los ingresos que reciben las personas. Pese a los considerables avances económicos y sociales alcanzados en las últimas décadas en la región, esta desigualdad se extiende al interior de cada país y en muchas dimensiones de vida de sus habitantes. La desigualdad se acentúa especialmente en condiciones relacionadas con la pobreza, como son la igualdad de género, la etnicidad, la salud, la educación, y el empleo, siendo Colombia, uno de los países de América Latina en donde las brechas de desarrollo entre regiones se agudizan. Particularmente, en contextos rurales, Colombia presenta una inequidad territorial

alta, reflejada en la concentración de brechas negativas, expresadas en un menor acceso a bienes y servicios en comparación con el total nacional (CEPAL, 2018).

Los efectos de la desigualdad social de la región y del país, se extienden a la educación y se suman a los factores que limitan el acceso, la permanencia y la graduación estudiantil. Los avances en la ampliación de cobertura contrastan con los aún elevados niveles de casos de estudiantes que abandonan sus programas formativos sin haberlos culminado. Para algunos investigadores en el tema, la ampliación de la cobertura educativa ha permitido que más y más diversos grupos de estudiantes puedan alcanzar la educación terciaria, entre ellos, grupos poblacionales para los cuales la educación había sido una oportunidad lejana, irregular o de difícil acceso, los cuales están menos familiarizados con las prácticas propias de la vida universitaria y de la vida académica que ella conlleva (MEN, 2015).

27.3. Reflexiones en torno a los conceptos de vulnerabilidad social y educativa.

En Latinoamérica, a partir de los años noventa, la pobreza y las desigualdades se combinaron con un nuevo fenómeno, la vulnerabilidad, conformando lo que algunos han denominado un síndrome de desventaja social. Desde la interpretación sociológica planteada en la década de los 90 por Eduardo Bustelo (1998), el concepto de vulnerabilidad hace referencia a las condiciones sociales de las personas y no a un atributo de ellas. La vulnerabilidad, entendida como el grado en el cual un sistema o una población se ve o puede verse lesionada por un evento o una condición, ha sido objeto de estudio de múltiples campos de conocimiento y ha dado lugar al reconocimiento de diferentes tipos de vulnerabilidades (social, económica, emocional, entre otras), todas ellas relacionadas con la desigualdad y pobreza (Moreno Crossley, 2008). Se trata de una cualidad, referida a un contexto o situación específica, que se concreta en un daño cuando se conjugan tres aspectos: un evento potencialmente adverso, una incapacidad de respuesta y una inhabilidad para adaptarse al nuevo escenario.

Otros trabajos plantean la vulnerabilidad como una condición social de riesgo; según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2005), se define la vulnerabilidad, como “una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales) se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder al servicio educativo” (MEN, 2005, p.10).

La vulnerabilidad social está estrechamente ligada a la vulnerabilidad educativa (López y Pinto, 2017), entendida como las experiencias que los estudiantes universitarios tienen en torno a las dificultades marcadas no solo por lo académico sino también por lo económico y social. Tanto la vulnerabilidad social como la educativa son producto de un sistema de relaciones exclusión e inclusión, y también de factores, externos e internos, asociados a lo educativo y a lo social.

27.4. Lenguajes y vulnerabilidad educativa.

Este apartado destaca reportes oficiales y resultados de investigaciones que reconocen la pluralidad de lenguas y lenguajes que circulan en el ámbito universitario por parte de grupos o comunidades que han sido proclives a la exclusión social y educativa (Zavala, 2010; 2011; Soler, 2013; Sito y Kleiman, 2017). Especialmente, señala hallazgos que cuestionan el papel de las universidades en los procesos de recibo y vinculación a la vida universitaria y los esfuerzos que algunas de estas instituciones vienen realizando para orientar de manera más acertada esta realidad educativa.

Diversas investigaciones han señalado la manera como los estudiantes provenientes de contextos marcados por la exclusión, deben pasar por un proceso más amplio y complejo para alcanzar la apropiación de prácticas de lectura, escritura y oralidad que exige el mundo universitario, lo cual genera conflictos y acrecienta otras desigualdades. En líneas generales, ello significa que los ingresantes a las

universidades que tengan un relacionamiento más significativo con las prácticas letradas pueden tener un desempeño mejor dentro los ambientes académicos y, por tanto, una menor tendencia a abandonar sus programas de formación. De forma contraria, los estudiantes que ingresen en una situación distinta a la antes descrita, tendrán dificultades surgidas a partir del hecho de no poseer el conjunto de recursos culturales y cognitivos suficientes para ser unos miembros de las comunidades universitarias (Ezcurra, 2007); usando un concepto del sociólogo francés Pierre Bourdieu, no cuentan con el capital cultural suficiente, y agregaríamos, necesario para su permanencia. Al reflexionar sobre el tema de la vulnerabilidad social y los lenguajes, con esta ponencia, proponemos visibilizar el peso que los lenguajes poseen en la manutención (o transformación) de las relaciones desiguales, así como en el potencial en la construcción de equidad social en el contexto universitario.

27.5. CLEO: una apuesta institucional para replantear la vulneración educativa.

En este apartado, se presenta la experiencia de la Universidad de Antioquia en el proceso de configuración de un Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades. Si bien inicialmente los centros de escritura han sido considerados, desde tradición norteamericana (Molina-Na-

tera, 2014), como dispositivos para acompañar los procesos de lectura y de escritura de los estudiantes en las universidades, actualmente, se proyectan a fines que no se agotan en las necesidades y en las demandas académicas, conforme lo discute North (1984), al describir los centros de escritura como un espacio de aprendizaje activo y de acompañamiento.

Aprendiendo de esta experiencia, el CLEO de la UdeA emerge con acciones de tutorías y acompañamientos en prácticas de lectura, escritura y oralidad, desde su relación con las prácticas letradas vinculadas con campos de Alfabetización académica (Carlino, 2005) y Literacidad académica (Zavala, 2010) y con una perspectiva acorde con la visión de permanencia estudiantil (Sito, Méndez-Rendón y Vásquez-Ramírez, 2019). De esta forma, reflexiona en torno a los conceptos de vulnerabilidad social y educativa desde estudios de lenguaje y asume como objetivo fortalecer procesos académicos en torno a la lectura, la escritura y la oralidad que propicien la calidad, la continuidad y la culminación exitosa de los programas de formación en pregrado y posgrado; propiciando así, una reflexión frente a las prácticas docentes vinculadas con los lenguajes que circulan en la Universidad de Antioquia. En la Gráfica 1, se resume la estructura configurada por el Centro, desde su formulación en el 2016 hasta su incorporación al Plan de Acción Institucional en el año 2019.

Gráfica 1. Trayecto del CLEO 2015-2019.



Fuente: Elaboración propia

En síntesis, los principios del CLEO nos interpellan a valorar y poner en práctica la apuesta formativa con: un marco desde la permanencia (articulando lenguaje, enseñanza y aprendizaje y políticas LEO); una perspectiva desde el

plurilingüismo (poniendo en diálogo lenguajes inclusivos, expresivos y estéticos, lengua de señas, lenguas ancestrales, lengua castellana); y una perspectiva crítica e intercultural (aportes de las voces del sur para el reconocimiento del otro).

REFERENCIAS

- Bustelo, E. (1998). *Expansión de la ciudadanía y construcción democrática en: Todos entran, propuestas para sociedades excluyentes*. Bogotá: Santillana. Carlini, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- CEPAL (2018), Panorama social en América Latina, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Santiago, Recuperado de: www.cepal.org/en/publications/42717-social-panorama-latin-america-2017.
- Moreno Crossley, J. C. (2008). "El concepto de vulnerabilidad social en el debate en torno a la desigualdad: problemas, alcances y perspectivas". Miami, Center for Latin American Studies, University of Miami, Working Paper Series #9.
- Ezcurra, A. M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidades de las instituciones universitarias*. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação - Universidade de São Paulo.
- López, C., & Pinto, M. d. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Revista electrónica Praxis Educativa*. Argentina, 46-54.
- MEN. (2005). *Lineamientos de la política para la atención educativa a las poblaciones vulnerables*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2015). *Estrategias para la permanencia en educación superior: Experiencias significativas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Qualificar.
- Molina-Natera, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, V. 18, N.18, enero - junio 2014, pp. 9-33.
- North, S. (1984). The Idea of a Writing Center. *College English*, 46, 433-446.
- Sito, L.; Kleiman, A.B. (2017). "Eso no es lo mío": un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, 83, 153-179. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.acap>
- Sito, L.; Méndez-Rendón, J. C. y Vásquez-Ramírez, L. Y. (2019). LEO en la práctica: la experiencia formativa en un centro de lecturas, escrituras y oralidades. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 419-438. doi: 10.17533/udea.ikala.v24n02a12
- Soler, S. (2013). *Usted ya en la universidad y no saber escribir*. Escritura y poder en la universidad. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Zavala, V. (2010). Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.L.; SITO, L.S.; DE GRANDE, P.B. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 71-95.
- _____. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuaderno comillas*, n. 1, pp. 52-66.

CAPÍTULO 28:

ESTRATEGIA DE MEJORA DE LA EQUIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE CICLO CORTO, UNA EXPERIENCIA QUE SIGUE EL OBSERVATORIO INSTITUCIONAL DE LA CALIDAD Y LA EQUIDAD DE LA UNIVERSIDAD “CARLOS RAFAEL RODRÍGUEZ” DE CIENFUEGOS

Juana María Brito Delgado
Jesús Díaz Rumbaut
Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez” (Cuba)

28.1. Introducción

El perfeccionamiento de la educación superior cubana es tarea permanente, marcada por la obligatoria pertinencia que la caracteriza. Actualmente la satisfacción de la demanda de graduados universitarios y el acceso a la educación terciaria ha devenido problema urgente a solucionar ya que no se ofrece la respuesta necesaria a la producción y los servicios en actividades que requieren de una calificación profesional determinada, lo que unido al envejecimiento profesional y la contracción demográfica del país derivada de factores socioeconómicos hacen que sea necesario acciones desde las universidades implementando políticas definidas en estrecha interrelación con los organismos de gobierno y otros actores del territorio.

La problemática del déficit de la fuerza de trabajo calificada es mayor en carreras pedagógicas, agropecuarias, técnicas y económicas en la actualidad y se requiere una respuesta dinámica a esta demanda de fuerza de trabajo. (MES,2018).

Según lo expresado en documentos normativos para el diseño de los planes de estudio de la educación superior de ciclo corto “La experiencia internacional en la solución de estos problemas recurre a la diversificación de ofertas de programas de estudio e instituciones mediante el establecimiento de la educación terciaria de ciclo corto con nuevas propuestas, menos costosas para las instituciones que les permitan a los estudiantes acceder al mercado laboral más rápido. (MES,2018)

Por otra parte, entre los retos para el 2019 del Ministerio de Educación Superior figura el diseñar y ofertar carreras de ciclo corto que satisfagan la demanda del desarrollo económico y social. (Saborido,2018)

De esta forma se aprueba la Educación Superior de Ciclo Corto, como formación profesional de perfil terminal que responde a las necesidades de la producción y los servicios en actividades o áreas que requieran de una calificación profesional orientada a la solución de tareas laborales de diferentes perfiles, por lo que se distingue por su enfoque teórico - prác-

tico. Esta calificación profesional supera a la de un técnico medio y es inferior a la de la carrera universitaria. (Saborido, 2017)

De hecho, nos sentimos convocados en la Universidad “Carlos Rafael Rodríguez” de Cienfuegos (UCF) a responder a esta novedad sobre la base de admitir que la innovación se vincula a los procesos de cambio contextualizado y constituye un referente obligado y esencial.

Las experiencias derivadas de la implementación de dos proyectos internacionales: ACEDES, con su contribución al desarrollo organizacional de las instituciones de educación superior en la aplicación de las acciones de mejora en el acceso, excelencia académica y fase de egreso y ORACLE, este último con la incorporación de un Observatorio Institucional de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior en cada universidad miembro, formula análisis y proyecciones sobre la problemática de la equidad y es un apoyo para la propuesta que concebimos.

Reconocemos el observatorio como un espacio técnico, interdisciplinario de carácter permanente y actualizado que integra información capaz de generar buenas prácticas.

Con los criterios y antecedentes expuestos, el Observatorio Institucional de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior en la UCF trabaja una línea dirigida a la elaboración de una estrategia de mejora de la equidad en los estudiantes que en este curso académico (2018-2019) comenzaron en el nuevo nivel de educación superior de ciclo corto en las especialidades de Geografía y Biología en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad “Carlos Rafael Rodríguez”.

Variadas interrogantes surgen ante el propósito, que en sentido general guían las acciones, algunas pudieran ser:

- ¿Cómo es posible realizar una caracterización del estudiante de inicio de manera que se pueda reconocer las motivaciones, su trayectoria de éxitos o fracasos por el nivel precedente, qué situaciones familiares lo limitan?
- ¿Tienen una información suficiente de la especialidad que han seleccionado y conocen las entidades y las condicionantes de trabajo donde laborarán?
- ¿Los profesores universitarios que integran el claustro de los estudiantes de este nivel podrán ajustar sus habilidades de impartición tradicionales a esta nueva exigencia?
- ¿Conocen los organismos empleadores sobre su responsabilidad para con este nivel de enseñanza?
- ¿La comunidad universitaria conoce sobre el reto que constituye la creación de este programa de formación?

En esta propuesta, se ha creado una figura que es el nexo centro del sistema de esta línea de trabajo con el observatorio, el **Grupo Gestor** esencial para estar al tanto de prevenir y revertir el proceso de una situación no deseada en el tránsito por esta formación, al igual que necesario en la habilitación y generación de espacios para la investigación y promotor de mejoras de los desempeños de todos los actores, para facilitar comprensión se ha definido una etapa de inicio, una de tránsito por la formación y una de egreso, la que incluye una mirada a la ubicación laboral y el desempeño laboral como resultado de la formación adquirida.

28.2. Acciones de la estrategia de mejora de la equidad en los estudiantes de educación superior de ciclo corto.

Tabla 1. Generales:

Acción	Actividades	Etapas	Participantes	Resultado
Caracterización de los estudiantes	Análisis de documento base Normativas , protocolos de matrícula	Inicio	Grupo Gestor	Perfil del estudiante
Información sobre la carrera	Elaborar: Multimedias Medios de difusión, boletines, charlas , visitas	Inicio y durante la formación	Grupo Gestor Personal especializado	Información a padres, estudiantes y comunidades
Determinar necesidades de formación de fuerza de trabajo en el territorio de este nivel	Análisis de las demandas de las entidades, encuestas a los empleadores Reuniones de trabajo	Todas las etapas	Grupo Gestor Delegaciones Mcpales y Prov de Trabajo organismos	Conocimiento de los planes y demandas territoriales
Determinar la potencialidad del personal docente que se dispone para esta formación	Reuniones metodológicas Intercambios entre la Universidad y directivos Del Ministerio de Educación	Previo al inicio y en fechas conveniadas	Grupo Gestor Experto	Selección del claustro adecuado
Determinación del nivel de preparación de los profesores y sus necesidades cognitivas y metodológica para elaborar los planes de superación. donde se tenga en cuenta la articulación con el nivel precedente	Sesiones metodológicas Con los claustros seleccionados	1er semestre	Asesores pedagógicos Profesores del claustro	Preparar los claustros para garantizar la calidad del proceso de formación

Motivación	Técnicas motivacionales Variantes ajustadas de la orientación profesional	En todas las etapas	Personal seleccionado	Garantizar la permanencia
Asesoramiento a los organismos	Establecer el convenio para la capacitación y los entrenamientos conjuntos	Según programa	Actores involucrados	Compartir responsabilidades Concientización e Institucionalización

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 2. Orientadas a directivos

Acción	Actividades	Etapas	Participantes	Resultado
Presentación en Consejos de dirección	Balances de trabajo por etapa	Al inicio Culminado los semestres Culminado el nivel	Mbros del Consejo de Dirección Grupo Gestor	Sensibilización Institucionalización Propuesta a niveles superiores
Levantamiento de necesidades de profesores para la apertura y la permanencia	Valoración de la planta de profesores Captación y revisión de la formación para este nivel	Previo al inicio	Mbros Consejos Facultades y Universidad	Reconocimiento de las fortaleza, debilidades y soluciones
Seminario Metodológico	Detección de las vulnerabilidades y propuesta de mejoras	Fecha según necesidad de estos órganos de dirección	Grupo Gestor Personal seleccionado Asesores pedagógicos	Comprensión de las necesidades en cada momento
Coloquio	Aportar las buenas prácticas y los retos que se auguren para próximas etapas	Fin del primer curso	Grupo Gestor	Envío de resultados a ORACLE

Fuente: Elaboración Propia

28.3. Conclusiones

- La educación superior cubana como parte del sistema educativo enfrenta el reto de la apertura de los técnicos de nivel superior, programas de dos o tres años, destinados a impartir conocimientos, habilidades y competencias profesionales con el predominio del componente práctico que prepara a estudiantes graduados de bachillerato y les ofrece un título que acredita su calificación para ocupaciones específicas. *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) UNESCO 2011.*
- En las condiciones actuales del país, el programa representa una solución a corto plazo para dotar a las entidades necesitadas de fuerza de trabajo calificada de un refuerzo que intensifique los ritmos productivos y la solución de mejores servicios.
- El Observatorio Institucional de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior en la Universidad “Carlos Rafael Rodríguez “de Cienfuegos, realizará las acciones que proporcionen el acompañamiento de esta formación con el fin de poder aplicar los planes de mejoras que proporcionen el éxito en el acceso, la permanencia y el egreso en estos cursos.

REFERENCIAS

- MES (febrero 2018) Documento base para el diseño de los planes de estudio de la educación superior de ciclo corto. La Habana.
- Saborido, J. (2017):” Integración de la educación superior para el desarrollo. Resultados, retos y proyecciones en Cuba”. Conferencia en el Congreso Internacional PEDAGOGÍA 2017.
- Saborido (2018): Educación superior: desarrollo sostenible y políticas públicas. Visión desde Cuba”. En: Educación Superior en América Latina y el Caribe. Estudios retrospectivos y proyecciones. IESALC-UNESCO. Editorial Universidad Nacional de Córdoba. Con motivo de la CRES 2018.

CAPÍTULO 29:

EXPERIENCIAS DE EQUIDAD EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEDIANTE LA CONCESIÓN DE BECAS Y BONIFICACIONES EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CARAPEGUÁ, PARAGUAY

Luciano Román Medina
 Víctor González Caballero
 Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción» (Paraguay)

29.1. Contextualización

La Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción» Unidad Pedagógica de Carapeguá es una institución de carácter confesional y privada, pero sin fines de lucro. Está ubicada a 85 kilómetros de Asunción, en el 9° departamento de Paraguarí, cuya población mayoritaria se encuentra asentada en zonas rurales, y figura entre los más pobres del país, según los datos

estadísticos proveídos por la Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos (DGEE, 2002). En este contexto, para facilitar el acceso a los jóvenes de escasos recursos, la Universidad ofrece diversas modalidades de ayudas: becas, descuentos, bonificaciones y créditos estudiantiles. Asimismo, la institución cuenta con beneficios para sus docentes, personal académico y administrativos, y los hijos de estos.

29.2 Las diversas modalidades beneficios

Estudiantes			
Becas	Bonificaciones	Descuentos	Créditos educativos
50 a 100%	10 a 40%	10%	Diversas modalidades
Docentes y Personal Académico y Administrativos			
Becas para hijos	Descuentos para hijos	Becas en posgrados	Descuentos en posgrados
50%	10 a 40%	50%	10 a 40%

29.3. Procedimientos de acceso a becas



29.4. Conclusiones

Las becas, bonificaciones y créditos estudiantiles se dirigen principalmente a los estudiantes que van a comenzar la universidad, es decir, el primer curso; y se disminuye en los dos últimos años, pues según la experiencia, muchos estudiantes ya acceden a un puesto laboral o a otro tipo de beca cuando ya se encuentran en los cursos superiores. Además, se concibe que los primeros años de estudios son los críticos en la vida de los estudiantes, y quienes superan esta etapa ya se afianzan en la universidad. En fin, con estos beneficios estudiantiles se está dando oportunidad a jóvenes de escasos recursos y los docentes y funcionarios de la institución para ampliar su formación mediante cursos de posgrado o de actualización donde pueden acceder a costos accesibles.

REFERENCIAS

- Estatuto (2015). Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción». Asunción, Paraguay.
- Resolución N° 03/2019. Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción» Unidad Pedagógica de Carapeguá. Carapeguá, Paraguay.
- Dirección General de Estadísticas Encuestas y Censos, DGEEC. (2002). *Paraguayí*. Recuperado de <https://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/Atlas%20Censal%20del%20Paraguay/12%20Atlas%20Paraguari%20censo.pdf>

CAPÍTULO 30:

CAMPUS CAPACITAS UCM POLÍTICA, CULTURA Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Sulay Rocio Echeverry Mejía
Universidad Católica de Manizales. Grupo Alfa (Colombia)

30.1. Campus Capacitas

El enfoque de atención a la diversidad en el contexto de la educación superior colombiana enfatiza una educación para todos con igualdad de oportunidades, que permita adquirir conocimientos, desarrollar competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida, independientemente de su procedencia, situación social, económica o cultural. (MEN Educación Superior Inclusiva, 2012).

La Educación inclusiva desde la Universidad Católica de Manizales, se concibe como un enfoque que reconoce la diversidad humana y promueve la equidad, el aprendizaje y la participación de todas las personas, de acuerdo a sus potencialidades y capacidades diferenciales, contribuyendo a una sociedad más justa, solidaria y fraterna. Brinda desde currículos y prácticas pedagógicas flexibles, diferentes alternativas de acceso al conocimiento y evalúa diferentes niveles de competencias, en un entorno universitario que articula política, cultura y prácticas inclusivas.

Desde la Política de Educación Inclusiva de la Universidad Católica de Manizales, el Programa Campus Capacitas, se concibe como un Área territorial y un ámbito de actuación ético, político y ciudadano, donde confluyen las áreas misionales de la Universidad, para generar conocimiento interdisciplinar desde la docen-

cia, la investigación y la proyección social y responder a los desafíos y requerimientos de poblaciones diversas y con enfoque diferencial a la población con discapacidad y vulnerable.

Pretende:

- Mejorar las prácticas de acogida dentro de la universidad
- Capacitar a los actores claves sobre Diversidad, Inclusión y Discapacidad para potenciar el entorno universitario en todas las dimensiones: directivo, administrativo, académico.
- Crear una identidad inclusiva sobre la discapacidad en el marco del compromiso social y eclesial de la universidad.

30.1.1. Antecedentes Campus Capacitas

Durante el año 2014, la UCM realizó un proceso de autoevaluación sobre los avances y dificultades de la implementación del enfoque de educación inclusiva en la institución a partir de la política institucional, la docencia, los procesos académicos, la investigación, la estructura administrativa y financiera, y participó con otras 14 IES, convocadas por el Ministerio de Educación Nacional, en una prueba piloto del Índice de Inclusión en Educación Superior, con el fin de establecer una línea base que permitiera evidenciar cómo la comunidad universitaria percibe las diferentes acciones que se realizan hacia la educación inclusiva.

La UCM a través de su apuesta por la formación integral, desde una visión humanista, científica y cristiana, la búsqueda de una vida digna para todas las personas y desde el proceso de resignificación y resemantización del Proyecto Educativo Universitario (PEU) y el Plan de Desarrollo Institucional 2018 - 2025, plantea el reto de visibilizarse como referente nacional e internacional de inclusión y equidad.

La UCM como miembro de la Federación Internacional de Universidades Católicas - FIUC participa en un proyecto Internacional con el objetivo de promover la reflexión antropológica, identitaria y estratégica, en torno a discapacidad y diversidad humana, para definir una Política de Inclusión en educación superior para la Universidad Católica de Manizales.

30.2. Política, Cultura y Prácticas Inclusivas en la UCM

Desde el Campus Capacitas se articulan los indicadores de la gestión inclusiva en la UCM y los procesos de acreditación de alta calidad y autoevaluación de los programas a los ocho factores y características propuestos por el Consejo Nacional de Acreditación (2014), citado por Arizabaleta y Ochoa (2016), con el fin de promover la equidad y la participación activa de la población diversa, en aras de brindar una educación pertinente y de calidad para todos.

A continuación, se enuncian las estrategias de gestión inclusiva que viene implementando la UCM desde su plan de desarrollo (2018) programa Campus Capacitas:

30.2.1. Promover la gestión inclusiva desde la misión, la visión y el proyecto educativo universitario - PEU.

Desde la formulación del PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL 2018 - 2025, la UCM presenta su Plataforma Estratégica, donde se precisa la vocación de la Universidad por la atención a poblaciones diversas, con diferentes condiciones de vulnerabilidad y con enfoque diferencial a la población con Discapacidad.

Misión: humanista y cristiana/ construcción de nueva ciudadanía (p20.)

Visión: transformación social, cultural y referente nacional e internacional de inclusión y equidad. (p21.)

MEGA 1: Ser reconocida como una comunidad diversa, inclusiva e intercultural, que contribuye a una sociedad más justa, solidaria y fraterna. (p.22)

MEGA 5: Contar con mecanismos institucionales que promuevan la innovación pedagógica en el aula. (p.26)

MEGA 6: Campus físico y virtual vital, que resuelve de forma ejemplar e incluyente las relaciones con el conocimiento, la comunidad universitaria y su entorno. Promover acciones que potencien a Manizales como una ciudad universitaria. (p.27)

30.2.2. Crear estrategias para ingreso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y graduación de la población diversa. (p.3)

Consecución de becas Saldarriaga Concha, ICETEX, becas compensatorias y de otras entidades

Asignación de cupos diferenciales para los grupos de especial protección constitucional.

Adaptaciones en los procesos de selección y evaluación para el ingreso de aspirantes con discapacidad y/o talentos excepcionales o comunidades étnicas.

Definición de estrategias y alternativas para la asesoría, acompañamiento y capacitación a docentes y estudiantes con discapacidad que faciliten el ingreso, permanencia y egreso.

30.2.3. Realizar una caracterización de los estudiantes que ingresan para determinar y eliminar barreras físicas, comunicativas, tecnológicas, actitudinales y pedagógicas. (p.4)

Registro y caracterización de comunidad educativa de la UCM con discapacidad (docentes, estudiantes, administrativos).

Análisis de necesidades, gestión e implementación de ajustes requeridos.

Diseño de programas de acompañamiento académico, psicológico y social que favorecen la permanencia, reduciendo las barreras para el aprendizaje y la participación de acuerdo a sus particularidades y capacidades diferenciales.

Fomento de acciones afirmativas en la educación superior a favor de la población con protección constitucional reforzada.

30.2.4. Contar con profesores inclusivos, con formación disciplinar, pedagógica y didáctica que promuevan una educación inclusiva. (p.4)

Acompañamiento y definición de alternativas para currículos y prácticas pedagógicas flexibles.

Capacitación a docentes en Procesos pedagógicos de Inclusión en discapacidad

Asignación progresiva de presupuesto para implementar estrategias de admisión, evaluación y desarrollo de currículos accesibles, vinculación y formación de talento humano, fortalecimiento de los recursos didácticos, pedagógicos y tecnológicos apropiados, garantizando la accesibilidad y permanencia en los programas de educación superior.

30.2.5. Fomentar la creación de grupos, líneas de investigación, proyectos de investigación y de desarrollo en diversidad, interculturalidad, inclusión y discapacidad. (p.4)

Promoción y acompañamiento a investigaciones docentes sobre diversidad, discapacidad, inclusión y accesibilidad.

Creación de Semilleros de Investigación en todos los programas académicos, enfocados en Diversidad/Inclusión/Discapacidad/Accesibilidad.

Sistematización de experiencias y procesos en educación inclusiva.

30.2.6. Formular un currículo que le apueste al desarrollo de valores, actitudes y capacidades humanas, que sea flexible y se adapte a las condiciones

particulares de la población diversa e integre saberes de diferentes contextos y culturas. (p.5)

Desde el Diplomado en docencia Universitaria y desde una cátedra itinerante interuniversitaria de Educación desde la Diversidad, generar reflexiones para que los docentes valoren la diversidad de sus estudiantes como parte del proceso educativo.

Capacitación en la construcción de nuevos escenarios durante el desarrollo de los currículos en las aulas de clase, para la transformación de las prácticas pedagógicas.

30.2.7. Implementar pedagogías, didácticas flexibles y diseño universal de aprendizaje para garantizar ambientes de aprendizaje inclusivos para todos los estudiantes, procurando una evaluación flexible. (p.5)

Planeación curricular interdisciplinar y flexible en todos los programas académicos.

Implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje adaptados a las particularidades de los estudiantes y su entorno.

Fomento de estrategias de enseñanza flexibles que abran el camino a una educación que reconoce estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y que ofrece diferentes alternativas de acceso al conocimiento y evalúa diferentes niveles de competencia.

Uso de las TICs como herramienta para el desarrollo de ambientes virtuales de aprendizaje, contribuyendo a la participación y flexibilidad pedagógica en los programas académicos.

30.2.8. Contar con una instancia institucional que promueva y acompañe procesos de educación inclusiva en la educación superior (p.5)

Creación de estructuras específicas para la atención a PcD: oficinas, servicios, programas, actividades, la constitución de comisiones universitarias sobre inclusión y discapacidad.

Diseño e implementación del Plan de Atención a personas con discapacidad en la Universidad:

- Unidad de Acceso y Permanencia
- Tecnologías para la Inclusión
- Unidad Institucional de Educación a Distancia
- Biblioteca accesible
- Planta Física: Infraestructura accesible
- Dirección de Capacitación Docente
- Comunicaciones

Estructuración, acompañamiento y participación en las acciones definidas en red:

- Federación Internacional de Universidades Católicas-FIUC
- Red Universitaria Géneros, Equidad y Diversidad Sexual - GEDS - UDUAL
- Red de estudiantes universitarios con discapacidad
- MECI Mesa Interuniversitaria Caldense de Inclusión en Educación Superior.
- Red Colombiana de IES para la Discapacidad
- Comité Departamental y Municipal de Discapacidad.

Impactar la política pública de Discapacidad para Manizales (Resolución 0232 de 2015)

30.3. Consideraciones finales

La Universidad Católica de Manizales viene consolidando sus procesos de gestión admi-

nistrativa y académica a través del diseño e implementación de buenas prácticas inclusivas frente al reconocimiento de la diversidad humana y su dignidad inherente, bajo los principios de respeto por la diferencia y accesibilidad universal, en busca de una sociedad justa, solidaria y fraterna.

En este sentido desde el Programa Campus Capacitas se ha logrado:

- Formular la política de Educación inclusiva para la UCM
- Institucionalizar el semillero de investigación Arquibilidad (Accesibilidad Universal)
- Formalizar convenio interinstitucional con la Universidad Católica de Valencia, para implementar el proyecto Campus Capacitas en la UCM
- Diseñar módulos académicos en programas de pregrado : Educar en la diversidad y en posgrado : Educación e inclusión social
- Desarrollar curso como electiva de Lengua de señas colombiana
- Concluir proyectos de investigación y desarrollo en diversidad, inclusión y discapacidad.
- Participación en eventos regionales y nacionales: Capacitación a docentes mediante: diplomados, cursos para créditos en escalafón), organizar congresos internacionales y encuentros nacionales y Workshop Académico de Diseño Universal.

REFERENCIAS

Arizabaleta, S., Ochoa A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45), 41-52.

MEN, Lineamientos de educación superior inclusiva, Bogotá, 2013

Universidad Católica de Manizales (UCM). (2018). Plan de Desarrollo Institucional 2018 – 2025

Universidad Católica de Manizales (UCM). (2018). Proyecto Educativo Universitario. Manizales: Autor.

APARTADO E:

La atención a las capacidades diferentes desde las instituciones de educación superior

CAPÍTULO 31:

DISEÑO DE ÍTEMS ACCESIBLES PARA PERSONAS SORDAS Y CIEGAS EN PRUEBAS ESTANDARIZADAS

Mónica Arias Monge
Laura Solano Alvarado
Universidad de Costa Rica (Costa Rica)

31.1. Introducción

La investigación se origina en la pertinencia de responder a las políticas y prácticas de equidad e igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad en la Educación Superior, y se inscribe en el trabajo desarrollado por el área de adecuación del Programa Permanente de la Prueba de Aptitud Académica de la Universidad de Costa Rica.

La PAA tiene el propósito de medir el constructo de razonamiento en contextos verbales y matemáticos para la selección de personas que ingresan a la Universidad Nacional y a la Universidad de Costa Rica e incorpora adecuaciones para personas sordas y ciegas que comprenden la modificación del protocolo para minimizar el impacto de los atributos del examinado que no son relevantes al constructo (Montero, 2014)

Las investigaciones revisadas sobre adecuaciones se abordan desde la perspectiva de la condición de déficit de la persona, por lo que exponen resultados que refieren a las altas consecuencias para los examinados, las condiciones de equidad, los tipos de adecuaciones, el análisis de las implicaciones estadísticas por grupos de examinados y de factores asociados al contexto de aplicación. Sin embargo, se desconocen estudios que se aborden desde la perspectiva de las condiciones de acceso al ítem en pruebas estandarizadas (Dembitzer, 2016) (Ketterlin-Geller, 2006).

Por tanto, la investigación que se presenta tiene como propósito sistematizar la historia y experiencia del área de adecuación del PPPAA en la creación de condiciones para el desarrollo de una prueba accesible mediante el diseño de ítems aptos para las poblaciones sorda y ciega, que realizan la PAA.

31.2. Método

El estudio se aborda desde un enfoque cualitativo interpretativo y utiliza como diseño la investigación narrativa, con estrategias de recolección de información como el análisis de contenido histórico y la sistematización de experiencias durante el período 2015-2018. El procedimiento de análisis consistió en un riguroso proceso de abstracción e interpretación que utilizó herramientas del análisis de contenido para la definición de categorías históricas y del análisis hermenéutico para la comprensión de significados y sentidos en relación con la experiencia.

31.3. Análisis de resultados

31.3.1. Las experiencias en la revisión de ítems para personas con condición de sordera. Aspectos Sociolingüísticos.

La sistematización de la experiencia en la revisión de ítems que se aplican a personas ciegas permitió reconocer que la ceguera no supone condiciones biológicas y médicas homogéneas,

y tampoco iguales experiencias de vida, por lo que esta se concibe como una condición singular en donde la percepción es la forma de conocer la esencia de las cosas del mundo que están arraigadas en el lenguaje y que no está determinada por la mirada sino a la corporalidad, que está vinculada a la existencia de la persona, a su relación con otras personas y con el contexto. Es decir, percepción y lenguaje presuponen un sistema comprensivo, heterogéneo e intersensorial (Garces, 2015) (Hustvedt, 2013).

También, permitió reconocer que tradicionalmente los textos han estado mediatizados por la hegemonía de discursos visuales, y no por discursos auditivos, táctiles o quinestésicos, asumiéndose que las formaciones discursivas no tienen implicaciones en los sistemas comprensivos.

Por lo anterior, se advirtió que el acceso no visual al texto de un ítem, está sujeto a la percepción y al lenguaje, en función de las formaciones discursivas. Es decir, no se trata de que unas formaciones discursivas sean simples y otras complejas, se trata de que son diferentes porque son diferentes las condiciones de acceso que posibilitan la percepción y el lenguaje; y por tanto la creación, recuperación, integración, comprensión y representación del significado del texto.

De manera que el acceso a discursos visuales tiene implicaciones en el lenguaje y en los sistemas de comprensión, en tanto estas formaciones discursivas están distanciadas de otras formaciones discursivas más propias de la vivencia de la ceguera, en donde las palabras y los enunciados resulten cotidianos, familiares y empíricos. No se trata de que las personas ciegas no puedan comprender y resolver un ítem, se trata de que el texto del ítem no está construido considerando formaciones discursivas no visuales.

Al respecto, se reconoce la posibilidad descriptiva de la narración como formación discursiva no visual, que permite la aserción lógica del texto del ítem, se trata de enunciados que se cuentan y se escuchan, en interacción con otro, mas no mediante enunciados que se leen

y se ven, en interacción consigo mismo. Así la descripción narrativa está dada por la lectura, interpretación y trasmisión del texto del ítem, en función de quien sirve como mediador. Sin embargo, debe considerarse que esto puede implicar limitaciones en términos de generalización, fragmentación, recuperación y omisión del contenido del ítem.

En definitiva, las formaciones discursivas no visuales deben considerar las palabras, los enunciados, las formas de decodificación e interpretación, factores asociados al mediador, y las posibilidades de reconstrucción no visual del texto del ítem para que estas sean consistentes con las posibilidades de la percepción y del lenguaje.

31.3.2. Las experiencias en la revisión de ítems para personas ciegas. Aspectos de percepción y de lenguaje

En el caso particular de las personas sordas, el acceso al español representa un tema que requiere de especial atención ya que, sea por su uso o por el momento y condiciones de adquisición – aprendizaje, figura como su segunda lengua.

La persona sorda se define, desde la perspectiva del modelo Sociocultural, como un grupo de personas que conforman una comunidad y tienen su propia cultura y lengua, que, en el caso de Costa Rica, se llama LESCO (Lengua de señas costarricense). La normalidad sorda supone, según Behares (2006), una forma diferente de actuar lingüística y cognitivamente, de sentir, pensar, relacionarse e identificarse. Se forman costumbres y textos culturales en el seno de las comunidades sordas. A pesar de que existe una gran presión social e incluso de las mismas personas sordas o con baja audición en marcar las diferencias entre aquellos que utilizan la lengua de señas y quienes prefieren el español oral para comunicarse, es incuestionable que existen características y condiciones en común que los identifica como grupo, y el más relevante consiste en su construcción de la realidad como seres visuales. Esto significa que toda la información es captada, recibida y procesada a través de su sentido de la vista. La construcción de la visión de mundo de las

personas sordas es particularmente diferente a la del resto de la población que forma muchos conceptos a partir de lo que oye y activa mecanismos que dependen del sentido de la audición tal y como lo es la conciencia fonológica tan importante en los procesos de lecto-escritura. Otro aspecto que se debe considerar al referirse a las personas sordas, es el poco acceso a la información que poseen. A pesar de que su sentido fuerte es la vista y gracias a este sentido percibimos una gran parte de estímulos, el sentido de la audición tiene un papel importante en el acceso de la información que transmitimos culturalmente. En muchos casos, la información recibida por las personas sordas es nula o fragmentada. Muchos de los conocimientos, normas sociales, información del contexto, entre otras, las recibimos oralmente y a través de la audición, lo que marca una gran diferencia en aquellas personas que tienen comprometido este sentido. No es de extrañar, por lo tanto, la existencia de una lengua visual que es utilizada por un gran porcentaje de las personas sordas del país. Esta lengua utiliza el espacio, tiene estructuras gramaticales definidas y es la base de la cultura sorda.

Tomando en cuenta lo anterior, sin duda alguna, el desarrollo del lenguaje de las personas sordas es diferente y requiere de especificaciones derivadas de su carácter visual.

La propuesta de adecuaciones para la PAA no involucra aspectos meramente de acceso durante la aplicación de la misma, sino, un complejo proceso que parte del análisis de la realidad sociolingüística de esta población aplicados en todas las etapas: creación de ítems, aplicación y análisis de la Prueba.

Considerando que la persona sorda presenta un dominio del español según los niveles de aprendizaje de una segunda lengua, además de las características propias de la lengua de señas y el acervo cultural de esta población, se podría afirmar que anteriormente, los ítems presentados en la Prueba se encontraban muy lejos de cumplir las condiciones de equidad deseadas colocando en una posición desventajosa para ellos. A partir de esto se sugiere e inicia la selección y creación de ítems que cumplan requerimientos específicos en cuanto a estructura gramatical utilizada, vocabulario, contexto, contenido lingüístico (referido a lenguaje metafórico o expresiones idiomáticas) y la posibilidad de interpretación en lengua de señas sin afectar el constructo.

Conclusiones

La sistematización de la experiencia del área de adecuación del PPPAA en la creación de condiciones para el desarrollo de una prueba accesible, permite concluir que el diseño de pruebas estandarizadas requiere de un giro ontoepistémico, de la perspectiva de adecuación en función de las condiciones de la persona, a una perspectiva de ajuste razonable en función de las condiciones del ítem. Esto supone considerar al ítem como objeto de investigación y de transformación a partir de aspectos sociolingüísticos y formaciones discursivas.

En definitiva, se trata de incorporar desde el diseño criterios de ajustes razonables con sustento sociolingüístico y discursivo, que no supongan una adecuación posterior de ítems ya construidos. Se trata de diseñar ítems pertinentes que garanticen la objetividad, equidad y la calidad de la medición para personas sordas y ciegas.

REFERENCIAS

- Behares, L. (2006). La enseñanza en el campo de la sordera. Reflexiones desde la teoría del acontecimiento didáctico. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.eu>
- Dembitzer, L. (2016). *Universal design and accommodations: Accessibility reability and validity*. Paper presented at the The Graduate Psychology School, New Jersey.
- Garces, M. (2015). *La filosofía inacabada*. Barcelona: Galaxia-Gutenberg.
- Hustvedt, S. (2013). *Vivir, pensar, mirar*. Barcelona: Anagrama.
- Ketterlin-Geller, L. R., & Johnstone, C. (2006). Accommodations and Universal Design: Supporting Access to Assessments in Higher Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 5, 163-172
- Montero, E. (2014). Referentes conceptuales y metodológicos sobre la noción moderna de validez de instrumentos de medición: Implicaciones para el caso de personas con necesidades educativas especiales. *Revista Actualidades en Psicología*, 114, 113-128.

CAPÍTULO 32:

CONSEJERÍA ACADÉMICA ENTRE PARES: EL INTENTO DE MEJORAR LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

FH-Prof. Mag. Dr. Martin J. Göessl
FH JOANNEUM. Instituto de Trabajo Social (Austria)

32.1. Introducción

El número alarmante de la falta de estudiantes con discapacidades en los campus de todo el país ha dramatizado las preocupaciones sobre la incapacidad de las universidades para crear entornos sociales y de aprendizaje propicios para el éxito de las carreras académicas de los estudiantes minoritarios. Incluso con los esfuerzos de buena fe (como oficinas de atención para discapacitados y personas con enfermedades crónicas), algunos de los problemas que enfrentan los estudiantes de minorías no se abordan fácilmente a través de los programas. Por lo tanto, la necesidad de nuevos caminos educativos que no estén enmarcados por convenciones académicas estandarizadas podría ser un esfuerzo exitoso para mejorar esa realidad.

Un formato que ha sido exitoso durante décadas se denomina asesoramiento entre pares. Por lo tanto, diferentes estudios descubrieron que la educación basada en pares está mejorando el número de acceso de estudiantes de minorías. Por ejemplo, como atesta una encuesta llamada "Consejería Especial - Estudiantes de minorías en colegios universitarios y universidades predominantemente blancos" por Mitchel 1970, Burbach & Thompson en 1971 y Sue & Sue en 1972.

Especialmente la raza y el género fueron los primeros temas que se analizaron en conse-

uencia en un marco académico. Además, estos dos factores sociales relevantes se conectaron rápidamente a otras esferas de relevancia para una comprensión más amplia, interseccional. „ El Movimiento de Mujeres de los años 60 y 70 nos enseñó el potencial de las actividades grupales por y para las mujeres. Los grupos de mujeres han proporcionado una fuerte fuerza contraria a la opresión, y han llevado al empoderamiento de las mujeres [...] mujeres con discapacidad, al igual que sus hermanas físicamente capaces pueden beneficiarse enormemente de los grupos de pares. [...] Ella puede conocer y aprender de otros que han enfrentado experiencias similares“ (Saxton, 1981, p. 334)

Marsha Saxton marca claramente los beneficios de la educación entre pares como un instrumento de empoderamiento mental para grupos sociales en igualdad de condiciones. Especialmente las minorías dentro de grupos marginales pueden beneficiarse enormemente al sentirse comprendidos y aceptados.

Por otro lado, la asesoría entre compañeros en un entorno de personas con discapacidad obliga a profundizar en la comprensión de un movimiento de vida independiente. Patricia Sisco señaló en 1992:

„Para entender completamente la consejería entre pares, uno debe verla en el contexto del modelo de Vida Independiente. Este modelo

es un concepto o una expresión de los deseos de las personas de tener el control de sus propias vidas. Este modelo se puede entender más completamente en comparación con el modelo de rehabilitación. El modelo de rehabilitación, para poner las cosas muy simples, establece que si se deben hacer cambios o ajustes, se producen dentro del cliente. Se espera que el cliente internalice, vea su debilidad, sus defectos, haga cambios dentro de sí mismo y, sobre todo, aprenda a aceptar sus discapacidades. El consejero que trabaja en el modelo de Vida Independiente analizaría los problemas externos al cliente, es decir, analizar el entorno y ayudarlo a determinar qué entorno debe cambiarse para que el cliente funcione más plenamente.” (Sisco, 1992, [www](#))

En la perspectiva de Siscos, la consejería entre pares siempre funciona bajo la premisa de que:

„[...] el consejero de pares proporciona un modelo a seguir, el consejero de pares puede servir como un vínculo entre la persona que busca ayuda y el proveedor de servicios, el consejero de pares puede aprovechar una amplia gama de experiencias únicas que nadie más puede observar..” (Sisco, 1992, [www](#))

De hecho, la manera estadounidense de explicar la consejería entre pares influyó predominantemente, como lo muestra un manual de la Universidad de Main de 1993. Este manual fue una transcripción exacta del „Programa de capacitación de consejería entre pares” (cf. ASTA Uni Mainz, 1993) del *Independent Living Resource Center* de San Francisco y una de las primeras publicaciones en alemán. Declara:

„El supuesto subyacente de la asesoría entre pares es que todos tienen la oportunidad de resolver la mayoría de sus propios problemas de la vida diaria. Es la tarea de un consejero de pares [...] ayudar a otros a encontrar de forma independiente las soluciones [...] adecuadas escuchando, informando sobre sus propias experiencias, explorando posibilidades y recursos junto con el consultor, para simplificarlos. dar un apoyo.” (ASTA Uni Mainz, 1993, p. 25)

31.2. Consejería académica entre pares en el FH JOANNEUM

En octubre de 2018 se estableció en FH JOANNEUM un programa titulado “Asesoramiento académico entre pares” para personas con discapacidades. Totalmente financiado por el gobierno de Estiria, 20 estudiantes se capacitan y se educan en tres semestres para poder asesorar a su propia comunidad y a sus compañeros para acercarse a una vida más independiente.

Este es, hasta ahora, el primer programa en Europa que está totalmente diseñado para personas con enfermedades crónicas y discapacidades en una institución académica. Desarrollado por profesionales del Instituto de Trabajo Social de la FH JOANNEUM - Universidad de Ciencias Aplicadas, junto con miembros del Movimiento Autodeterminado de Vida, un concepto académico para este programa de estudio que no requiere un diploma de escuela secundaria, fue aprobado por JOANNEUM - Universidad de Ciencias Aplicadas. El objetivo de este programa: los graduados son profesionales que se ocupan de los problemas cotidianos de otras personas con discapacidades en un nivel y comprensión educados por pares. Hay entre trabajadores sociales y otras profesiones para alentar a las personas con discapacidades a superar los límites en todas las partes de su vida.

La “consejería académica entre pares” implica un concepto de comprensión entre grupos de pares. Además de las habilidades formales, la empatía afectiva se muestra en varias investigaciones, un factor clave muy importante para operar individualmente y con éxito con los seres humanos. Para poder cambiar tu perspectiva de la vida, pero podría afectar tu comprensión del mundo. Esta “otra” manera de una experiencia “cotidiana” no cambia mucho; primero, cómo conseguir que la sociedad se haga cargo y, segundo, cómo puedes (o no puedes) interactuar con las personas. La asesoría entre pares se basa en gran medida en este concepto de experiencias y se combina con conocimientos profesionales.

Esta es la razón por la que el programa del programa académico “Consejería académica

entre pares” se basa en tres factores principales: la autoconciencia y el empoderamiento, la orientación a nivel de los ojos y, finalmente, las competencias (cf. FH JOANNEUM, 2015).

Estos son dos componentes que deben enseñarse: “Primer asesoramiento y segundo acompañamiento para capacitar a los graduados, coordinar, hacer referencias cruzadas, participar y trabajar con y para los clientes” (cf. FH JOANNEUM, 2015, p. 10). No son expertos en una perspectiva disciplinaria convencional, lo que significa que no son abogados o trabajadores sociales, pero son asesores bien educados con una descripción elemental de temas relevantes. Es por eso que la autoconciencia y el empoderamiento deben combinarse estrictamente con la ganancia de conocimiento.

Por lo tanto, se requieren cuatro competencias durante este programa académico: individual (capacidad para aprender), esencial (dispuesto para aplicar un concepto de pares), metodológico (ej. Técnicas profesionales) y extendido (adquisición de ajustes estructurales) (cf. FH JOANNEUM, 2015, p. 12).

Debido a todos estos requisitos, el proceso de aceptación se había convertido en uno de los pasos más importantes para establecer este programa. Por un lado, ser lo más inclusivo posible no es subsumir las habilidades cognitivas. Como resultado, el equipo de desarrollo del currículo decidió diseñar una evaluación de aceptación, donde todos los candidatos fuesen invitados a realizar tareas grupales y desafíos individuales observados por los académicos para evaluar las potencialidades sociales e intelectuales. Del mismo modo, todos los participantes tuvieron la posibilidad de retroalimentar si esta configuración de interacción y aprendizaje se ajustaba a sus expectativas. Seguido de una breve entrevista, se definió en equipo una secuencia para puntuar las actuaciones. En el verano de 2018, pudimos invitar a 20 solicitantes y en 2019, después de que dos solicitantes desertaron debido a problemas de salud graves, 20 nuevos estudiantes comenzaron su primera semana en el programa académico con gran atención mediática y política.

31.3. Cobertura y Futuro

Ciertamente, nuestro primer contacto con todos los alumnos demostró que este tipo de programa académico será desafiante de muchas maneras. Primero, nos enfrentamos a discapacidades altamente diversificadas, lo que afecta a los profesores y a la gerencia de la misma manera. El suministro de materiales, la movilidad necesaria en la vida cotidiana, las instalaciones sanitarias, la comunicación y, incluso las barreras que todavía van a venir, son tareas organizativas que requieren una cooperación intensiva entre académicos, colegas y la junta ejecutiva. En segundo lugar, debemos observar a nuestros estudiantes en diferentes niveles para reconocer momentos de peligro como posibles abandonos, problemas dinámicos de grupo o barreras que nunca hemos visto ni percibido. Y en tercer lugar, esto no es realmente diferente a tantos otros entrenamientos continuos: los participantes divergen ampliamente entre los intelectuales, por lo que los contenidos deben compilarse y presentarse adecuadamente. Además, todos los procesos necesitan una evaluación incesante para una experiencia comprensible como institución.

Al final, en febrero de 2020, la misión es graduar a todos los estudiantes para que cumplan con las expectativas declaradas por la comunidad, como:

„El apoyo entre pares es efectivo para alcanzar, enseñar y apoyar a personas con diversas discapacidades. Los identificación con pares ayuda a llegar a personas que pueden no estar dispuestas a comprometerse y confiar en profesionales. Los mentores de pares proporcionan una prueba viviente de éxito y esperanza para las personas con enfermedades mentales de que la recuperación es posible.“ (Independent Living Research Utilization, 2010, p. 3)

Y:

„La mentoría entre pares es un proceso mediante el cual una persona más experimentada alienta y ayuda a una persona menos experimentada a desarrollar su potencial dentro de un área de interés compartida. La relación resultante es recíproca en el sentido de que ambos individuos en la asociación tienen una

oportunidad de crecimiento y desarrollo. Los compañeros son individuos que comparten algunas características, atributos o circunstancias comunes. Estos pueden relacionarse con la edad, capacidad, intereses, etc. Los mentores de pares son personas que tienen más experiencia dentro de esa área común junto con capacitación adicional sobre cómo ayudar a otros a adquirir habilidades, conocimientos y actitudes para tener más éxito. “ (Waisman Center, 2006, p.5)

De manera similar, se alienta a todos los graduados de la “Consejería académica entre pares” a tomar medidas hacia un movimiento de *vida independiente* nacional e internacional como expertos, profesionales y representantes políticos. Su misión será definir estándares, circunstancias legales, contratos colectivamente acordados y, con suerte, estándares científicos.

„Somos un grupo de profesionales y voluntarios, y casi todos nosotros tenemos discapacidades. Nos apasiona apoyar y capacitar a

otras personas con discapacidades para llevar vidas significativas e independientes y participar activamente en sus comunidades. No somos un centro de entrenamiento. Trabajamos en colaboración con individuos para ayudarlos a determinar qué servicios y programas son adecuados para ellos. Proporcionamos información y referencias relacionadas con tecnología de asistencia, vivienda, empleo y elegibilidad para recibir beneficios, así como asesoramiento gratuito entre compañeros. Sobre todo, somos una organización de defensa de los derechos de los discapacitados y alentamos activamente a los consumidores a unirse a nuestros esfuerzos para defender los derechos de todas las personas con discapacidad.” (Independent Living Resource Center of San Francisco, www)

Ya es obvio que esta profesión va a cambiar nuestra perspectiva sobre las discapacidades y las posibilidades. Esperemos que más pronto que tarde.

REFERENCIAS

Saxton, Marsha (1981): A Peer Counseling Training Program for disabled Women. In: Soc. & Soc. Welfare. Boston.

Sisco, Patricia (1992): Peer counseling: an overview. Sweden: Independent Living Institute (ILI). www.independentliving.org/toolsforpower/tools22.html

ASTA Uni Mainz: (1993): Peer Counseling Training Programm, by the Independent Living Resource Center of San Francisco. Mainz.

FH JOANNEUM GESELLSCHAFT MBH (2015): Antrag auf Genehmigung des Lehrgangs zur Weiterbildung gem. § 9 FHStG Akademische/r Peer-Berater_in an der FH JOANNEUM GESELLSCHAFT MBH. Graz.

Independent Living Research Utilization (2010): Building an Effective Peer Support Program. Houston.

Waisman Center (2006): University of Wisconsin–Madison, University Center for Excellence in Developmental Disabilities, The Power of Peer Mentoring. Wisconsin.

Independent Living Resource Center of San Francisco (ILRCFSF). <https://www.ilrcsf.org>;

CAPÍTULO 33:

CURSO PREPARATORIO PARA ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (CPIED-TEA): UN PRIMER PASO HACIA LA EQUIDAD CON CALIDAD

Yirasol Hernández Torres
Jon Rosales Vielma
Alba Ruiz Cárdenas
Azael Eduardo Contreras Chacón
Universidad de Los Andes (Venezuela)

33.1. Introducción

El ser humano y las sociedades deben adaptarse a cambios constantes en todos los ámbitos de la vida; para enfrentarlos desarrollan capacidades y promueve alternativas de acción. En educación, uno de los cambios que se viene observando es el incremento de personas con discapacidad que aspiran a ingresar en Instituciones de Educación Superior (IES), particularmente, las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

De acuerdo con Valladares (2014) “el aumento de la población estudiantil con TEA es una realidad que se evidencia en las instituciones educativas”; en Venezuela, se cuenta con un amplio marco jurídico que le ampara, comenzando por la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley de Personas con Discapacidad, la Ley de Universidades entre otras. De igual forma, se han planteado políticas y desarrollos teórico-prácticos en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, para garantizar el derecho al ingreso, la permanencia y la culminación exitosa de estos grupos en las instituciones educativas; no obstante, se precisan más experiencias sobre cómo hacerlo tomando hecho ante el cual la Unidad de Atención a las Personas con Discapacidad de la Universidad de Los

Andes (UNIAPDIS ULA) inició una experiencia enmarcada en teorías que permiten comprender cómo es su proceso de aprendizaje y cuáles estrategias resultan adecuadas para lograr un principio de integración efectivo, donde se respete al individuo y se desarrollen al máximo sus potencialidades. El presente aporte presenta una visión general de esta experiencia de inclusión y equidad en la Universidad de Los Andes.

33.2. Curso Preparatorio para el Ingreso de Estudiantes con Discapacidad - Trastorno del Espectro Autista (CPIED TEA)

En octubre de 2017 se llevan a cabo reuniones de articulación entre UNIAPDIS ULA, padres y madres, representantes de diversas fundaciones dedicadas al TEA y otros entes gubernamentales para discutir sobre la atención educativa de esta población. En Noviembre de 2017, se establece un convenio de cooperación coordinado por UNIAPDIS ULA dirigido a satisfacer necesidades de atención más urgentes observadas en una experiencia piloto apoyada por docentes especialistas. En tal sentido, un grupo de bachilleres se integró a aulas universitarias regulares, con los mismos niveles de exigencia que sus pares, en ambientes natu-

rales. Se observó que no todos los participantes tenían competencias académicas y sociales que les permitieran un buen desenvolvimiento a nivel de estudios universitarios, y por otro lado sus pares neurotípicos experimentaron la interacción con personas especiales. Asimismo, para evitar que la “etiqueta” de discapacidad influyera en el proceso de evaluación de las competencias de ingreso requeridas, se aplicó la prueba de habilidades específicas suministrada a otros aspirantes; los bachilleres con TEA que la aprobaron ingresaron en forma directa y para los que no lo hicieron, se diseñó el *CPIED TEA* para el ingreso a la universidad.

33.3. Características del CPIED TEA

El CPIED TEA plantea dos objetivos: desarrollar las competencias académicas del perfil de ingreso a la ULA y promover la independencia y autonomía de los jóvenes con TEA para su desenvolvimiento en la universidad. El curso, con temporalidad de tres meses, consta de tres módulos: I) Lenguaje y Comunicación, II) Pensamiento Lógico-Matemático y III) Actividades de Independencia y Autonomía. Previamente, se realizaron entrevistas con profesores de las diferentes facultades, dispuestos a colaborar con la preparación de los jóvenes y, además, estos mismos docentes participaron en una inducción sobre el TEA. También se contó con el apoyo de los bomberos ULA para impartir actividades de manejo de emergencias.

Se observó durante el desarrollo del curso inadecuada orientación sobre la elección de carrera, de allí que, en forma articulada con el Centro de Investigaciones Psicológicas de la ULA, se aplicó una evaluación vocacional adaptada al TEA y la valoración psicológica, que propiciara la escogencia de carreras viables. A la par, se abordó a los padres a través de reuniones o conversatorios con el fin de hacerlos conscientes del nivel educativo al cual iban a ingresar sus hijos y lo importante de desarrollar su independencia.

Para la aprobación del curso se establecieron criterios cualitativos de evaluación con recomendaciones finales tanto a nivel vocacional como de desarrollo personal. Se realizaron reuniones con los padres y jóvenes para la en-

trega de resultados y recomendaciones. Por su parte, UNIAPDIS ULA realizó gestiones administrativas para el ingreso de los jóvenes que aprobaron para su ingreso en las carreras seleccionadas.

33.4. Conclusiones y Recomendaciones

El CPIED TEA permitió establecer la importancia de apoyar el tránsito de personas con TEA del ambiente protegido y supervisado del bachillerato o liceo, al ambiente más complejo y sin supervisión paterna como lo es el universitario; transición difícil de manejar, sobre todo si viene de un hogar muy protector y también por enfrentarse el dilema de la toma de decisiones como mayores de edad, ya que esto implica para el joven TEA sentirse solo al enfrentar situaciones para las cuales no siempre está preparado.

Resulta fundamental el desarrollo de competencias académicas básicas para el estudio de cualquier carrera universitaria, ya que se observó que muchos de los participantes, no poseían las competencias básicas, relacionadas con el pensamiento verbal y lógico matemático, para la construcción de nuevos conocimientos. Es necesario aclarar que en el marco de la crisis por la que atraviesan los distintos niveles del Sistema Educativo Venezolano, particularmente la Educación Básica y Media Diversificada, los estudiantes con TEA se encuentran en situación de desventaja y vulnerabilidad, debido a diversas razones entre las que destacan la ausencia de docentes calificados, interpretaciones erráticas del currículo básico por parte de un personal sin preparación adecuada para desarrollar los procesos de integración escolar así como las adaptaciones curriculares que correspondan con sus implicaciones pedagógicas, didácticas y evaluativas.

La orientación vocacional fue otro aspecto que resultó de relevante consideración ya que aun cuando los jóvenes con TEA presentaron la prueba aplicada por la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) para optar al ingreso a las diferentes universidades públicas del país, se observó que no todos los jóvenes tenían habilidades y capacidades para estu-

diar las carreras asignadas. Luego de aplicar la prueba vocacional, se les orientó con la ayuda de un Equipo Multidisciplinario, de acuerdo con sus características individuales y a su nivel cognitivo, para así garantizar una mayor probabilidad de éxito en su prosecución académica universitaria. Por otra parte se observó con preocupación que los jóvenes dentro del TEA, son más propensos a abandonar una carrera a la primera dificultad que se les presenta.

Se evidenció durante el desarrollo del curso que los jóvenes no poseían las habilidades sociales suficientes para establecer amistades o integrarse a grupos, ni para enfrentar y responder efectivamente a emergencias u otras situaciones en como disturbios, desastres naturales, emergencias médicas, manejo del dinero, traslado dentro de la ciudad, trámites universitarios, entre otras. Para los jóvenes, la sobreprotección de los padres se convierte en una limitante, por lo que se resulta necesario que estos entiendan las etapas del desarrollo evolutivo de sus hijos y las respeten, para que puedan manifestar conductas adecuadas a su edad y al nivel educativo cursado. Esta implica, entonces, que los padres requieren atención psicológica en los procesos de aceptación y duelo, de manera que puedan ver a sus hijos más con potencialidades que con limitaciones.

La formación del profesorado universitario en cuanto al TEA, desde el conocimiento del mismo hasta el apoyo en cuanto a las necesarias adaptaciones curriculares, es otro aspecto de significativa importancia, ya que ello garantiza la permanencia y culminación de los jóvenes en la universidad.

Finalmente, la implementación del CPIED beneficiará a estudiantes con distintas necesidades educativas especiales y UNIAPDIS ULA para enfrentar todos estos emergentes y proporcionar las soluciones más adecuadas se continuará apoyando en la Metodología APRA (Acceso, Permanencia y Rendimiento Académico en las Instituciones de Educación Superior de América Latina) del Proyecto ACCEDES³⁵ y está en espera de los indicadores de calidad para la equidad que proporcionará el Observatorio

Regional de Calidad y Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica (ORACLE)³⁶ para evaluar la pertinencia de las actuaciones que se lleven a cabo en el CIEPD-ETA. Se espera que el curso se consolide y optimice como modelo de atención educativa de equidad con calidad para la población con TEA y, en términos de Valladares Soler (2014):

le permita acceder al conocimiento del mundo en que vive, a la comprensión tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él y a proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con esto lo necesario para que encuentre un trabajo y esté preparado para controlar y dirigir su propia vida. (p. 29)

REFERENCIAS

Valladares Soler Belinda J. (2014) Respuesta educativa para los estudiantes con trastorno del espectro autista. En: *Mucuties Universitaria Revista de investigación* - Año 1/ N° 1 / Julio - Diciembre - 2014. Pp. 1-113 Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/mucuties/article/view/5505/5311>

³⁵ <http://projectes.uab.cat/accedes/>

³⁶ <http://observatorio-oracle.org/>

CAPÍTULO 34:

EQUIDAD EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR: CASO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN EL SURESTE MEXICANO

Silvia Patricia Aquino Zúñiga
Verónica García Martínez
Guadalupe Palmeros y Ávila
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México)

34.1. Introducción

La inclusión de estudiantes con discapacidad visual en el nivel superior se ha incrementado paulatinamente en los últimos años. Garantizar su inclusión y equidad significa todo un reto en cualquier nivel educativo para todos los actores involucrados: el estudiante, los docentes, los compañeros de clase, el personal administrativo y la institución.

Este trabajo se presenta a partir de un análisis documental de normativas federales, institucionales, artículos, ponencias, tesis, políticas, prácticas y cultura inclusiva implementadas para estudiantes con discapacidad visual (ECDV) en una universidad pública del sureste mexicano.

En él se describen las prácticas inclusivas y de equidad para ECDV en la División Académica de Educación y Artes (DAEA) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT).

34.2. Inclusión y equidad de estudiantes con discapacidad visual en UJAT

En México algunos de los factores que limitan el acceso a la educación superior son la pobreza, el lugar de residencia, estructuras patriarcales y el género. El país cuenta con una pobla-

ción de casi 121 millones de habitantes donde las desigualdades son muy marcadas para el acceso, permanencia y egreso a la educación (Pérez-Castro, 2016).

De acuerdo con el INEGI (2010) la segunda discapacidad en México es la visual. En el 2010 había 112, 336,538 habitantes en la República Mexicana de los cuales 1, 292,201 presentan discapacidad visual, siendo el estado de Tabasco el segundo a nivel nacional en población con discapacidad visual.

En relación con la educación, particularmente la Educación Superior, el tema de la equidad e inclusión tiene sus fundamentos legales y normativos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; la Ley General de Educación, el Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior; y la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad.

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco es una institución que se localiza en el sureste de México, cuenta con doce campus universitarios donde se distribuyen por campos disciplinarios 58 programas de licenciatura, uno de Técnico Superior Universitario, 16 especialidades, 31 maestrías y 13 doctorados. De estos programas, cinco licenciaturas y una maestría se ofrecen en la modalidad a distancia.

De los campus universitarios, es la DAEA la que más ECDV. En ella se ofertan las licenciaturas en Educación, Idiomas, Comunicación y Promoción de la Cultura; un programa de Técnico Superior Universitario en Música y tres posgrados: Maestría en Intervención de la Práctica Educativa, Maestría en Gestión Educativa y Doctorado en Educación.

34.3. Programas y acciones de equidad en la DAEA-UJAT.

La UJAT, en los últimos cinco años ha incrementado paulatinamente el número de estudiantes con discapacidad visual que acceden a la educación superior. La inclusión educativa (IE) implica necesariamente realizar adecuaciones curriculares, pedagógicas, tecnológicas, en infraestructura y, por supuesto, en la capacitación de profesores y administrativos de la universidad (Aquino, García e Izquierdo, 2012) para acoger a los alumnos con discapacidad y atenderlos de manera pertinente.

Desde el 2008 a la fecha, la UJAT ha recibido en sus aulas a alumnos con discapacidad, vi-

sual, física o neuromotora, matriculados en diferentes programas educativos de la universidad tales como Derecho, Idiomas, Comunicación, Contaduría Pública, Sistemas Computacionales, Psicología y Canto. De acuerdo a los datos proporcionados por el Sistema Integral de Información Administrativa (SIIA)- Módulo de Servicios Escolares de la UJAT, para el ciclo escolar 2018-02 había un total de 33 estudiantes con discapacidad matriculados, 17 de ellos con discapacidad motriz, dos con problemas de lenguaje, uno con discapacidad auditiva, tres tienen una discapacidad múltiple y 10 estudiantes con discapacidad visual. La DAEA tenía matriculados para ese ciclo escolar, a siete estudiantes con discapacidad visual, uno de ellos estudiaba la Licenciatura de Ciencias de la Educación, cuatro más la Licenciatura de Comunicación y dos de Idiomas.

A partir del ingreso de estudiantes con discapacidad, la UJAT ha implementado diversas políticas para la equidad e inclusión educativa, algunas de ellas se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Programas compensatorios y becas para promover la equidad educativa en la UJAT.

Programa compensatorio y fecha de creación	Propósito
Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) 2001 (cambia de nombre de Beca Manutención a partir de 2014).	Lograr que estudiantes en situación económica adversa y deseos de superación (-ganas de estudiar-) puedan continuar su proyecto educativo en el nivel superior en instituciones públicas en programas de licenciatura o de técnico superior universitario.
Programa Institucional de movilidad estudiantil (inició en 2004)	Apoyo económico para que los estudiantes cursen un ciclo escolar en una institución externa nacional o internacional
Programa de Apoyo Económico para Estudios de Licenciatura (PAEEL)	Apoyo económico a estudiantes de licenciatura.

Fuente: Elaboración propia. Información tomada de la página de la UJAT <http://ujat.mx/Convocatorias>

Estos programas compensatorios operan con recursos federales y estatales los cuales son asignados a las Instituciones de Educación Superior para que puedan ser ejercidos. En la tabla 2, se describen las acciones realizadas en políticas, prácticas y cultura inclusiva en la DAEA y establecidas en el plan divisional 2015-2019 (UJAT, 2015).

Tabla 2 Políticas, prácticas y cultura inclusiva para ECDV en la DAEA

Área	Acciones	Adaptaciones
Políticas	Ingreso	Acceso a los estudiantes con discapacidad a los diferentes programas educativos.
	Biblioteca divisional	Cuenta con equipos de cómputo que tienen instalado Jaws for Windows y Magic Pro para ECDV.
	Investigación	Existen tres grupos de investigación que han realizado proyectos con financiamiento interno y externo sobre inclusión educativa, lo que ha permitido la titulación por tesis y artículos de estudiantes de pregrado y posgrado.
	Acreditación y reestructuración de programas educativos	Cumple con los criterios de calidad de los organismos nacionales..
Prácticas	Capacitación docente	Capacitación permanente en los periodos intersemestrales sobre los diferentes grupos vulnerables en cuestión de tecnologías, adaptación de materiales, investigación. Ésta se ha llevado a cabo con profesores especialistas en discapacidad visual y tecnologías.
	Capacitación al personal administrativo	Apoyo y atención preferente a estudiantes con discapacidad.
	Apoyo en la permanencia y egreso	Creación y/o adaptación de programas institucionales que garantizan la permanencia y el egreso, tales como servicio social, movilidad, verano científico, titulación, etc
	Creación de mentorías.	Asignación de un estudiante avanzado con buen historial académico para el apoyo en tareas a estudiantes con discapacidad.
	Asesorías disciplinares	Asesorías personalizadas de profesores en las diversas asignaturas.
	Trabajo colegiado de profesores	Donde se comparten prácticas exitosas y materiales.
Cultura	Campañas de comunicación inclusiva	Campañas de radio, televisión e impresa para promover una cultura de tolerancia, respeto y solidaridad.
	Eventos culturales y deportivos	Que promueven la inclusión de grupos vulnerables.

Fuente: Elaboración propia.

Estas acciones han permitido avanzar poco a poco en la equidad e inclusión educativa de ECDV, sin embargo, aún falta fortalecer e impulsar otras estrategias.

34.4. Consideraciones finales

Tras lo expuesto aquí, es más que evidente la relevancia e importancia de los programas de becas, las políticas, prácticas y cultura inclusiva en las instituciones educativas para que los estudiantes ingresen, permanezcan y egresen de la institución. De los grupos vulnerables existentes en la UJAT, los estudiantes con discapacidad visual han sido los más estudiados en la DAEA.

De manera particular en la UJAT y desde la perspectiva del análisis realizado, se aprecia la necesidad de consolidar procesos de inclusión,

ya que desafortunadamente todavía existe una brecha entre las propuestas establecidas y la realidad que viven los estudiantes, ya que no todos pueden tener acceso a ellas.

Los resultados alcanzados hasta ahora indican avances significativos, pero aún quedan tareas pendientes, por ejemplo, lograr que la movilidad estudiantil también la realicen los ECDV en otra institución; de las prácticas inclusivas, en lo relacionado al trabajo colegiado de profesores es algo que requiere de mayor atención, ya que hasta ahora ha sido de manera individual.

REFERENCIAS

- Aquino, S.; García, V. & Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. *Sinéctica*, 39. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_12
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2010) *La discapacidad en México* INEGI. Recuperado de <http://coespo.groo.gob.mx/Descargas/doc/DISCAPACITADOS/ENADID%202014.pdf>
- Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica*, 46, Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614>
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco [UJAT], (2015). *Plan de desarrollo de la División Académica de Educación y Artes 2016-2020*. UJAT, México.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco [UJAT], (2018). Sistema Integral de Información Administrativa (SIIA)- Módulo de Servicios Escolares de la UJAT. Recuperado de <http://www.indicadores.ujat.mx/Login?ReturnUrl=%2f>

CAPÍTULO 35:

LA INCLUSIÓN DE LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD: ACCIONES AFIRMATIVAS Y CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS INSTITUCIONALES PARA PROMOVER LA EQUIDAD EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE COSTA RICA

Katherine Palma Picado
Camila Delgado
Instituto Tecnológico de Costa Rica (Costa Rica)

35.1. Contexto

Costa Rica se ha caracterizado por ser un país que ha generado normativa nacional y ratificado legislación internacional en materia de discapacidad, lo que compromete al estado a garantizar la igualdad y equiparación de oportunidades para la inclusión de las personas con discapacidad de manera independiente, autónoma y participativa en la sociedad, tal y como se señala en los siguientes artículos:

“Se declara de interés público el desarrollo integral de la población con discapacidad, en iguales condiciones de calidad, oportunidad, derechos y deberes que el resto de los habitantes” (Título 1, Capítulo 1, Ley 7600).

“Que las políticas del Estado tienen como función principal, generar oportunidades para que todas las personas con discapacidad, participen en la construcción y disfrute de los beneficios del desarrollo con equidad”. (Artículo 1, Reglamento Ley 7600)

En el ámbito de la educación superior, igualmente el Estado debe garantizar las condiciones y los recursos para el acceso de esta población, según se establece en los siguientes artículos:

“Que el Estado debe garantizar la igualdad de oportunidades para las personas con discapa-

cidad en ámbitos como: salud, educación, trabajo, vida familiar, recreación, deportes, cultura y todos los demás ámbitos establecidos” (Artículo 3, Reglamento 7600)

“Que las personas con discapacidad requieren políticas, planes, programas y servicios, eficaces y acordes con los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación, participación y autodeterminación (Artículo 4, Reglamento 7600)

“El Estado garantizará el acceso oportuno a la educación a las personas, independientemente de su discapacidad, desde la estimulación temprana hasta la educación superior. Esta disposición incluye tanto la educación pública como la privada en todas las modalidades del Sistema Educativo Nacional” (Título 2, Capítulo 1: Acceso a la Educación, artículo 14)

“Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad” (Artículo 24, Ley 8661).

“Los centros de educación superior públicos y privados deberán proveer apoyos y ayudas técnicas en todas sus sedes y oferta educativa; para que éstos puedan acceder en igualdad de oportunidades a la educación superior” (Eje Educación, PONADIS 2011-2021)

El Instituto Tecnológico de Costa Rica, forma parte del Sistema Universitario Estatal Costarricense dedicada a la docencia, la investigación y la extensión de la tecnología y las ciencias conexas para el desarrollo de Costa Rica, creada en el año 1971. Como institución de educación superior y en el ámbito de los derechos humanos está llamada a ser un referente en la sociedad nacional desde su quehacer universitario, aportando así a la construcción de una sociedad más equitativa a partir del respeto y cumplimiento de éstos.

La institución cuenta con un Modelo Académico, desde el cual se plantea el reto de fundamentar todo el quehacer de la comunidad universitaria con un sello distintivo de excelencia, de pertinencia social, la igualdad de oportunidades y el liderazgo tecnológico en los campos y acciones que desarrolle, en favor de una sociedad costarricense soberana, solidaria, justa, democrática e igualitaria. Al respecto el modelo académico señala:

- a. El ser humano como principio y fin de la acción institucional.
- b. El respeto a las diferencias de todas las personas.
- c. El acceso y permanencia en igualdad de oportunidades a las personas con potencial, sin distingos de etnia, religión, género, desarrollo psicoeducativo, necesidades especiales, condición socioeconómica y tendencia política.

35.2. Acciones afirmativas para población en condición de discapacidad

Con el contexto anterior, la institución ha desarrollado una serie de acciones afirmativas que pueden ubicarse en dos niveles: institucional y otro a nivel de acciones, proyectos y programas.

35.3. Nivel institucional

Desde el Estatuto Orgánico, el Instituto Tecnológico de Costa Rica plantea una visión de equidad, en su artículo 3 al señalar los siguientes principios:

- f. La libertad de expresión de las ideas filosóficas, científicas, políticas y religiosas de los miembros de la Comunidad del Instituto; dentro de un marco de respeto por las personas.
- g. La igualdad de oportunidades para el ingreso y permanencia de los estudiantes en la Institución. Artículo 3.

En el Reglamento de Convivencia y Régimen Disciplinario de los y las Estudiantes: en su artículo 6 inciso f del señala que ellas y ellos tienen derecho a:

Disfrutar plenamente de los derechos que se basan en los principios y valores de respeto a la igualdad de oportunidades para ingresar y permanecer en la Institución, la diversidad cultural y la preferencia sexual, la equidad de género y la discapacidad y la protección al medio ambiente y de la vida.

En el año 2001 el Consejo Institucional –órgano de nivel superior de la institución, encargado de fijar las directrices para orientar y fiscalizar la ejecución de las políticas generales que define la Asamblea Institucional Representativa aprobó un conjunto de Políticas institucionales en discapacidad (Sesión No. 2159, artículo 6, 23 de febrero del 2001):

1. Garantizar el acceso en todos sus ámbitos a todas las personas, bajo el principio de igualdad de oportunidades y mediante el proceso de equiparación de oportunidades y la eliminación de toda forma de discriminación para las personas con discapacidad.
2. Proyectar los conocimientos y prácticas que se generan en la Institución, al desarrollo de una sociedad accesible, equitativa, respetuosa de las diferencias y solidaria ante la diversidad humana, especialmente en relación a la población con discapacidad.

3. Ajustar su normativa, procesos y prácticas, a las disposiciones vigentes en materia de Derechos Humanos e Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad.
4. Crear los mecanismos necesarios para garantizar la participación permanente de las personas con discapacidad, en igualdad de oportunidades en todos los programas, proyectos y actividades que se desarrollen en la Institución.
5. Incorporar contenidos sobre discapacidad en el marco de la diversidad, en todas las áreas de acción institucional, a fin de garantizar el respeto a los derechos de las personas con discapacidad y su participación en condiciones de igualdad en el desarrollo integral del país.
6. Garantizar la incorporación de contenidos generales y específicos sobre discapacidad en los planes de estudio en las diferentes carreras y opciones académicas que la Institución ofrece.
7. Proveer servicios de apoyo y ayudas técnicas a las personas con discapacidad que forman parte de la comunidad institucional y que así lo requieren; con el propósito de lograr mayores niveles de autonomía personal y el ejercicio pleno de sus derechos en todos los ámbitos.
8. Realizar las adaptaciones a los diferentes procesos para el ingreso, permanencia y egreso, según las necesidades de las personas con discapacidad que forman parte de la comunidad institucional.
9. Capacitar al personal de los diferentes sectores de la Institución en materia de discapacidad, para garantizar el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad.
10. Promover y divulgar el desarrollo de programas, proyectos y actividades que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de las personas con discapacidad.

En la sesión Ordinaria del Consejo Institucional No. 3060, Artículo 9, del 07 de marzo de 2018, se hace la declaratoria “Instituto Tecnológico de Costa Rica y su compromiso con los Derechos Humanos”, la que señala:

Reafirmar el compromiso del Instituto Tecnológico de Costa Rica con todas aquellas Convenciones Internacionales que permiten el respeto y la protección de los derechos humanos.

En el año 2015 se crea la Comisión Especial para que elabore la propuesta de políticas específicas para lograr mayores niveles de equidad e igualdad en el ITCR (Sesión Ordinaria No. 2948, Artículo 7, del 18 de noviembre de 2015) que durante tres años trabajó en interconexión con otras instancias, programas y personas de la institución en un proceso de construcción, consulta, propuesta y validación de las políticas para diferentes colectivos vulnerables: madres y padres, indígenas, discapacidad, género, población sexualmente diversa y otras.

Fundamentado en el informe y recomendación de la comisión especial, el Consejo Institucional presentó para la sesión de la Asamblea Institucional Representativa (sesión 96-2019 del I Semestre del 2019) la incorporación de dos políticas generales que al ser aprobadas mayoritariamente, constituye una acción afirmativa más que fortalece el marco institucional para garantizar el cumplimiento de la igualdad de oportunidades y la equidad. Dichas políticas establecen:

“Se prohíbe la discriminación contra cualquier persona por su etnia, su lugar de procedencia, género, orientación sexual o identidad de género, estado civil, religión, opinión política, ascendencia nacional, filiación, condición de discapacidad, maternidad y paternidad, y su condición socioeconómica, edad o cualquier otra forma análoga de discriminación. También se prohíbe el acoso o el hostigamiento producido a las personas que estudian, laboran o están involucradas con la institución, independientemente de la posición jerárquica que ocupen.”

Se pondrán en práctica procesos incluyentes y acciones que sirvan como medio de construcción de una sociedad equitativa, igualitaria, inclusiva y libre de discriminación.”

35.4. Nivel de acciones, proyectos y programas

De acuerdo con la recopilación realizada en el año anterior por el Programa Institucional

de Equiparación de Oportunidades (Delgado, 2018), en la institución se han llevado a cabo iniciativas, algunas temporales y otras permanentes, vinculadas con la discapacidad, la inclusión y la equidad. Las principales son:

- IncluTEC: Es un grupo de interés del Instituto Tecnológico de Costa Rica que se dedica desde el año 2017 a desarrollar proyectos tecnológicos que promuevan la inclusión social y la accesibilidad.
- Acciones del Tec Digital: El Tec Digital es una unidad que utiliza una plataforma donde se facilita la comunicación del quehacer universitario y se atiende toda la comunidad del TEC. Además se desarrollan soluciones digitales innovadoras, así como asesoría y generación de recursos educativos para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se realiza investigación que genera proyectos en conjunto con otras instancias dentro y fuera del país.
- Vicerrectoría de Investigación y Extensión: ha impulsado iniciativas que vincula trabajos coordinados con instancias de la institución y otras como por ejemplo el Consejo Nacional de Personas con Discapacidad (CONAPDIS); así como proyectos de investigación desde las diferentes escuelas académicas de la institución.
- Centro de Formación Humanística (CFH): son un programa especial de intercambio de conocimientos, actitudes, experiencias y valores como contribución a la formación integral. Por tanto, los CFH buscan fortalecer en el estudiante una visión global respecto de la problemática actual del desarrollo humano, científico y tecnológico desde una perspectiva humanista. Tanto el Programa de Equiparación de Oportunidades como el Departamento de Orientación y Psicología (DOP), dan anualmente al menos 2 cursos del Centro de Formación Humanística: “Hablemos de Discapacidad”, dirigido a la comunidad estudiantil.
- Comisión Departamental de Inclusión del Departamento de Recursos Humanos: en el año 2015 se conformó esta comisión, que realiza acciones afirmativas con el objetivo de concientizar a la comunidad institucional

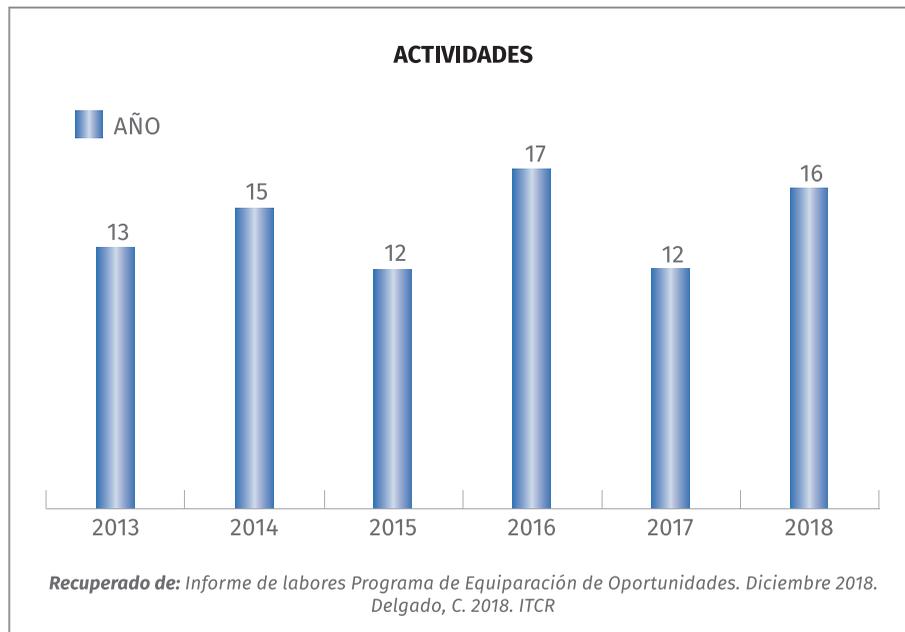
sobre temas de discapacidad y promover una cultura de inclusión en la institución, desarrollando acciones de sensibilización y concientización en los funcionarios de la comunidad institucional. Esta acción es fundamentalmente importante por cuanto mayoritariamente las acciones afirmativas para población con discapacidad y la igualdad de oportunidades han sido desarrolladas para la comunidad estudiantil universitaria.

Los programas que existen para la población estudiantil en la institución parte desde lo que podría denominarse un “programa sombrilla” que desarrolla una serie de acciones institucionales pero que además se vincula con dos programas que trabajan directamente con estudiantes; uno de ellos a nivel de los procesos de ajuste y equiparación de oportunidades para el examen de admisión y otro para los y las estudiantes del ITCR:

- Programa Institucional de Equiparación de Oportunidades para Personas con Discapacidad: creado por el Consejo Institucional (sesión No. 2041, Artículo 4, del 11 de febrero-99), adscrito a la Rectoría, con el propósito de garantizar el acceso a las personas con discapacidad al ITCR. Funciona a partir de una Comisión Institucional permanente coordinada por la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos (Sesión No. 2329, Artículo 8, del 27 de noviembre del 2003, atendiendo solicitud de modificación al acuerdo tomado en sesión 2298). Este programa funge como el órgano oficial y coordinador del ITCR, - Promover en la comunidad institucional, gestionando acciones para generar mayores niveles de sensibilización y concientización sobre los derechos humanos y la discapacidad, en concordancia con lo que establece la normativa nacional e internacional. El programa trabaja en las siguientes dimensiones de la accesibilidad: actitudinal, espacio físico, transporte, administrativa, servicios de apoyo y ayudas técnicas e información y comunicación. A continuación, se muestran datos resumidos del período 2013-2018, del trabajo en las diferentes dimensiones, que incluye a toda la comunidad universitaria, a saber: comunidad estudiantil y colaboradores y colaboradoras de la institución.

Dimensión actitudinal:

Figura 1. Cantidad de actividades desarrolladas en la dimensión actitudinal



Dimensión Información y comunicación:

Figura 2. Acciones realizadas en la dimensión de información y comunicación el ITCR



Dimensión Servicios de Apoyo y Ayudas Técnicas:

- Adquisición de 4 ayudas técnicas (software “JAWS”, línea braille, escáner especializado, audífonos especializados y dos grabadoras digitales y materiales específicos para el proceso de aprendizaje de estudiante ciego en cursos de la carrera.
- Contratación de intérpretes LESCO (Lengua de Señas Costarricense).
- Contratación terapeuta ocupacional.
- Apoyo y seguimiento a 26 estudiantes con discapacidad.
- Apoyo y seguimiento a 6 funcionario en procesos de readecuación o reubicación laboral.
- Apoyo al proceso de revisión de solicitudes de adecuación para el examen de admisión de la Comisión Interuniversitaria de Accesibilidad a la Educación Superior (CIAES).
- Realización de investigación junto con el Programa de Servicios para Estudiantes con Discapacidad y Necesidades Educativas (PSED – NE).
- Aplicación del examen de admisión con adecuación del ITCR
- Construcción de la base de datos de egresados del PSED-NE.
- Colaboración en la gestión de la capacitación anual que se realiza en el marco de la CIAES.

Dimensión Accesibilidad Física:

- Adaptación para la accesibilidad de un servicio sanitario.
- Instalación de ascensor para edificio de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos (VIESA).
- Asesoría en señalización para piso de Oficina de Ingeniería en coordinación con el CONAPDIS.
- Incorporación de material de relieve en pasillos institucionales para personas ciegas o con baja visión.

- Acompañamiento en diseño para construcción de nuevos edificios para incorporar el eje de accesibilidad.
- Evaluación de accesibilidad física a la infraestructura actual de Residencias Estudiantiles y edificio de Rectoría.
- Realización de recorrido para posible colocación de poster en piso para señalización de ruta accesible para personas usuarias de silla de ruedas.
- Gestión y acompañamiento para adaptaciones en Residencias Estudiantiles para estudiante con discapacidad física.

Dimensión Administrativa:

- Evaluación del plan quinquenal 2011 – 2016 y elaboración del plan 2017 – 2021 en concordancia con las políticas y normativas institucionales.
- Respuesta a dos auditorías del CONAPDIS.
- Desarrollo del manual de procedimiento del Programa de Equiparación de Oportunidades.
- Participación en la actualización del proceso de las políticas institucionales en discapacidad.

Dimensión Transporte:

- Adquisición de una unidad de transporte para el traslado de personas con dificultades para moverse.
- Sistema de identificación para los autos que ingresan al ITCR con personas en condición de discapacidad.
- Servicios de transporte subvencionado para trasladar a personas con algún tipo de discapacidad física.
- Apoyo a los procesos de otorgamiento de permisos y uso de espacios destinados en los parqueos a personas con discapacidad.
- Programa de Admisión Accesible: se crea en el año 2016 como respuesta a la necesidad de garantizar los procesos de admisión accesible que requieren los estudiantes con

discapacidad y necesidades educativas para acceder a la educación superior, en condiciones de igualdad de derechos y oportunidades, al realizar el examen de admisión

para ingresar a la institución. La siguiente figura muestra algunos datos del trabajo que se realiza en este programa:

Tabla 1. Datos históricos de la cantidad de solicitantes con ajustes a la prueba de aptitud académica del ITCR por área de atención

Proceso Admisión	Cantidad de solicitantes	Aprendizaje	Déficit Atencional	Emocional	Sistémica	Múltiple	Auditiva	Visual	Motora
2018-2019	790	579	103	58	20	4	5	12	9
2017-2018	902	711	80	58	11	1	16	14	11
2016-2017	863	650	111	46	19	0	7	18	12
2015-2016	793	626	90	37	17	1	8	10	4
2014-2015	673	514	78	30	7	3	9	22	10
2013-2014	568	421	65	32	12	4	9	18	7
TOTAL	4589	3501	527	261	86	13	63	94	53

Recuperado de: Estadísticas e Históricos Programa Admisión Accesible. 2018. Bogarín, M. ITCR

- Programa de Servicios para Estudiantes con Discapacidad y Necesidades Educativas (PSED-NE): es un programa que funciona desde el año 1999 y se articula a nivel departamental, institucional e interuniversitario; con el fin de garantizar el ingreso, permanencia y egreso de las y los estudiantes en condición de discapacidad y necesidades educativas del ITCR en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades, tanto en los procesos de aprendizaje y enseñanza como en el entorno universitario. Para esto brinda acompañamiento, asesoría psicoeducativa y gestión de ajustes para las y los estudiantes regulares en condición de discapacidad y necesidades educativas, asesora a los sectores docente y estudiantil sobre el tema, gestiona acciones con otras instancias

y programas que permitan el fortalecimiento de las acciones que ejecuta el programa, gestión la información sobre la población estudiantil en condición de discapacidad y necesidades educativas durante su ingreso, permanencia y egreso de la institución y se vincula con otras instancias para aportar en la definición y actualización de políticas, reglamentos y procedimientos institucionales que garanticen la equidad en la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad y/o necesidades educativas en el entorno universitario.

A continuación, se muestran los datos históricos de los últimos tres de la población estudiantil de este programa:

Tabla 2. Datos históricos de la cantidad de estudiantes en el Programa de Servicios para Estudiantes con Discapacidad y Necesidades Educativas en el ITCR por área de atención

Área	Cantidad ³⁸											
	2016		2017				2018					
	IS	IIS	IS	IIS			IS			IIS		
				PT	PNE	PcD	PT	PNE	PcD	PT	PNE	PcD
Visual	9	10	11	10	3	7	8	1	7	7	1	6
Auditiva/ Comunicación	9	10	7	6	1	5	9	2	7	9	3	6
Física/Motora	1	1	1	2	0	2	4	0	4	5	1	4
Sistémica	9	10	12	7	5	2	10	7	3	10	8	2
Déficit atencional	26	26	31	31	31	0	26	26	0	25	25	0
Aprendizaje	80	67	91	83	83	0	90	90	0	80	80	0
Emocional	34	34	40	36	22	14	34	25	9	37	25	12
Múltiple	2	3	6	7	6	1	7	7	0	5	2	3
Total	170	161	199	183	152	31	188	158	30	178	145	33

³⁷ PT: Población total, PNE: Población con necesidades educativas, PcD: Población con Discapacidad

Recuperado de: Informe de datos históricos del Programa de Servicios para Estudiantes con Discapacidad y Necesidades Educativas. Diciembre 2018. Palma, K. 2018. ITCR

A nivel interuniversitario estos dos últimos programas se enriquecen con el trabajo interuniversitario que se realiza en la Comisión Interuniversitaria de Accesibilidad a la Educación Superior (CIAES), creada por el Consejo Nacional de Rectores y adscrita a la Comisión de Vicerrectoras de Vida Estudiantil.

- Biblioteca: el Campus Central está iniciando la creación de una unidad que ofrezca servicios para la comunidad universitaria que cuenten con alguna discapacidad, para que puedan acceder a todo el contenido y recursos ofrecidos por la biblioteca en igualdad de condiciones que los demás usuarios. Incluye tanto el préstamo y equipo para la adaptación de materiales como una impresora braille, así como el equipo computacio-

nal con software accesible o la digitalización de material.

35.5. Consulta para la actualización y validación de una política en discapacidad

Este proceso tiene como punto de partida el informe recomendativo de la auditoría del año 2016 del Consejo Nacional de la Persona con Discapacidad –ente rector en discapacidad, responsable de promover y fiscalizar el cumplimiento de los derechos humanos de la población con discapacidad, para fomentar su desarrollo inclusivo en todos los ámbitos de la sociedad- que indicó la fortaleza de contar con una política en materia de discapacidad pero

señaló la importancia de actualizar pues era una política con 16 años de existencia.

El reto de desarrollar un proceso para actualizar una política institucional es enorme, lo cual partió del lema “nada sobre nosotros sin nosotros”, que agrupó al movimiento internacional de las personas con discapacidad en el proceso de la construcción de la Convención de los derechos de las personas con discapacidad. Este proceso requirió por tanto, de un trabajo vinculado y directo con la población funciona-

ria y estudiantil en condición de discapacidad, así como de otras personas de la comunidad universitaria. El reto además implicó el considerar en todo momento que la misma responda al contexto institucional y que a su vez esté alineada con la legislación nacional e internacional ratificada por el país en el tema.

En términos generales la ruta que se siguió para el proceso de consulta para la actualización y validación de la política en discapacidad se muestra en la figura siguiente:

Figura 2. Proceso de consulta para la construcción y validación de las políticas en discapacidad en el ITCR



Cada una de las fases que se muestra en la figura, implicó una serie de acciones, coordinación y gestión que permitieran cumplir los plazos. Se partió de un tamizaje de los artículos que eran aplicables al contexto universitario, tanto en el plano académico, docente, servicios, infraestructura, gestión, planificación, como en el nivel de lo que compete a funcionarios.

La construcción de la metodología se fundamentó en las pautas de procesos de consulta que el Consejo Nacional de la Persona con Discapacidad ha desarrollado y en los cuales la encargada del Programa de Equiparación de Oportunidades ha participado, lo que permitió que ella fuera quien liderara la propuesta metodológica.

La fase de consulta para la actualización de la política partió de las políticas existentes y de una serie de matrices y preguntas generadoras construidas para este fin y en donde los grupos participantes estuvieron concentrados en estudiantes en condición de discapacidad, profesionales del área de servicios estudiantiles e institucionales vinculados al tema de discapacidad, específicamente del Programa de Servicios para Estudiantes con Discapacidad y Necesidades Educativas (PSED-NE) y el Programa Institucional de Equiparación de Oportunidades (PIEO), docentes que cumplieran con el tema de haber recibido una capacitación de 20 horas y que hubieran tenido estudiantes con discapacidad en sus cursos y funcionarios y funcionarias en condición de discapacidad.

La existencia de la nueva Comisión Departamental de Inclusión del Departamento de Recursos Humanos resultó esencial en el tanto asumió el proceso de consulta con funcionarios y funcionarias y se incorporó al equipo formado por la encargada del Programa de Servicios para Estudiantes con Discapacidad y Necesidades Educativas (PSED – NE) y el Programa Institucional de Equiparación de Oportunidades, quienes a su vez asumieron el resto de los grupos de consulta; con el fin de que toda la información obtenida del proceso de trabajo con los grupos, se sistematizara de forma digital en matrices de forma digital, siguiendo una ruta.

Para la fase de validación de la propuesta de políticas se convocaron dos sesiones de trabajo para presentar la propuesta de políticas y sobre una matriz que fue construida trabajar la política final a partir de las observaciones, comentarios, críticas y aportes de las personas participantes.

La terminología en discapacidad es muy diversa lo que plantea la importancia de que una política de este alcance sea comprendida en toda su medida por quien la conozca. Es por ello que fue necesaria conceptualizar los términos que se consignan en la política.

Siendo que el Programa Institucional de Equiparación de Oportunidades es la instancia institucional que vela por el cumplimiento de los

derechos de la población en condición de discapacidad; la propuesta final de las políticas fue presentada en la Comisión que dieron el aval final para trasladar las políticas a la Comisión Especial.

Tal y como se ha descrito hasta ahora, la política para población en condición de discapacidad es el resultado de un arduo trabajo que refleja el compromiso y participación de muchas personas comprometidas, instancias, programas, investigación y horas de trabajo para tener el siguiente conjunto de políticas institucionales:

1. Garantizar la accesibilidad en todas sus dimensiones a las personas con discapacidad de la comunidad institucional, mediante el proceso de equiparación de oportunidades y bajo el enfoque de derechos humanos y los principios de igualdad y equidad.
2. Establecer procesos articulados y expeditos relacionados con la planificación, la asignación de presupuesto, el desarrollo, ejecución y evaluación de las acciones institucionales que se realizan para responder a las necesidades de las personas con discapacidad.
3. Impulsar que los conocimientos y las buenas prácticas institucionales relacionadas con la discapacidad y la accesibilidad se proyecten en el nivel local, nacional e internacional, para aportar a la construcción de una sociedad más inclusiva.
4. Ajustar la normativa, procesos y prácticas del ITCR a las disposiciones internacionales ratificadas por Costa Rica y a la legislación nacional vigente en materia de derechos humanos para las personas con discapacidad.
5. Crear los mecanismos institucionales para que las personas con discapacidad de la comunidad participen activamente en todos los órganos, programas, proyectos y actividades que se desarrollen en relación con sus derechos y deberes.
6. Incluir la discapacidad y los derechos humanos como eje transversal en todas las áreas del quehacer institucional, a fin de garantizar el respeto y la participación en

condiciones de igualdad y equidad de las personas con discapacidad.

7. Promover acciones afirmativas desde las diferentes escuelas y áreas académicas, para la generación y aplicación de conocimientos, en proyectos y productos relacionados con las necesidades de las personas con discapacidad.
8. Gestionar las acciones para el fortalecimiento de los servicios y programas institucionales, así como la adquisición de productos de apoyo en los ámbitos de acceso a la educación y el trabajo para las personas con discapacidad.
9. Realizar los ajustes necesarios en los procesos de atracción, selección, admisión, permanencia y graduación, según las necesidades de las personas con discapacidad.
10. Realizar los ajustes necesarios en los procesos de la gestión del talento humano, según las necesidades de las personas con discapacidad.
11. Capacitar a la comunidad institucional en materia de derechos humanos, discapacidad y accesibilidad, según los requerimientos del sector administrativo, estudiantil y académico.
12. Establecer mecanismos institucionales para la mejora continua de las acciones relacionadas con el cumplimiento de los derechos humanos de las personas con discapacidad y la rendición de cuentas a las instancias rectoras en el nivel nacional e internacional.

35.6. Reflexiones finales

Las acciones afirmativas que se han descrito a lo largo del desarrollo de esta propuesta muestra el reconocimiento de los derechos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, en un rol activo dentro de la sociedad y en un contexto universitario estatal; lo cual se convierte en un referente social al

mostrar que es posible generar acciones institucionales que promuevan la equidad. En la actualidad los programas que dan servicios a estudiantes benefician a estudiantes tal como se mostró en las tablas de los programas de Admisión Accesible y el PSED - NE, mientras que el acompañamiento que se da a funcionarios cubre a 44 personas junto los datos que mostrados en cada una de las dimensiones de accesibilidad. Por supuesto que muchas actividades involucran a más miembros de la comunidad, buscando la concienciación de toda la comunidad.

El cumplimiento de su derecho a la educación plantea muchos retos. La experiencia ha mostrado que hay muchos programas, servicios, proyectos y otras acciones que se desarrollan para las personas en condición de discapacidad, tanto funcionarios como estudiante, pero el marco institucional se convierte en la base para validar y garantizar todo esto, cuyo resultado se fundamenta en cumplir el acceso a la educación y el trabajo como derecho universal.

Que el país cuente con la instancia que supervisa el cumplimiento de la normativa en discapacidad es esencial, en el tanto a su vez genera señalamientos y recomendaciones. En el caso del ITCR la cristalización de las nuevas políticas específicas en discapacidad –prontas a ser aprobadas- es el resultado de la conjugación de dos situaciones, por un lado la recomendación que se desprendió del informe de la auditoría realizada por el CONAPDIS y por otro lado que le Consejo Institucional creara la Comisión Especial para promover la política para los colectivos vulnerables.

En el ITCR, el camino de la inclusión se inició varios años atrás, a partir de la aprobación de la Ley de Igualdad de Oportunidades en el año 1996 y aunque es posible afirmar que se ha avanzado en gran medida, la realidad es que hay muchos retos por asumir.

REFERENCIAS

- Asamblea Legislativa. Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad #7600, Diario Oficial la Gaceta No. 102, 29 de mayo de 1996.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (2010). Ley 8861 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. San José, Costa Rica: Litografía e Imprenta Lil. 47
- Consejo Nacional de Rectores, OPES. (2015). Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2016 – 2020. CONARE-OPES; n°37-2015: Costa Rica, San José.
- Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (2011). Política Nacional en Discapacidad para 2011 – 2021. Heredia, Costa Rica.
- Consejo Nacional de la Persona con discapacidad (2019). ¿Quiénes somos? CONAPDIS, San José, Costa Rica. Recuperado de: http://www.cnree.go.cr/el_conapdis/
- Delgado, C. (2018). Recopilación de las acciones, proyectos, programas y servicios que brinda el Instituto Tecnológico de Costa Rica. Documento del Programa de Equiparación de Oportunidades, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Cartago.
- Delgado, C (2018). Informe de labores del Programa de Equiparación de Oportunidades del Instituto Tecnológico de Costa Rica. (Informe de labores 2018). Cartago.
- Delgado, C; Rivas, L. (2011). Políticas y normativa en accesibilidad y equiparación de oportunidades en el ITCR. Documento del Programa de Equiparación de Oportunidades, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Cartago
- Hamui-Sutton, Alicia; Varela-Ruiz, Margarita. 2013. La técnica de grupos focales. Investigación en Educación Médica, vol. 2, núm. 5, enero-marzo. Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, México. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>
- Instituto Tecnológico de Costa Rica (2019). Consejo Institucional al Día. Consejo Institucional al día. Cartago, Costa Rica. Recuperado de: <https://www.tec.ac.cr/unidades/consejo-institucional>
- Instituto Tecnológico de Costa Rica (2003). Modelo Académico del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Agosto 2003. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Costa Rica
- Instituto Tecnológico de Costa Rica (2011). Estatuto Orgánico del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Gaceta Institucional, en el mes de agosto de 2011. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Costa Rica
- Instituto Tecnológico de Costa Rica ITCR (2016). Informe de Rectoría. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Costa Rica
- Instituto Tecnológico de Costa Rica (2001). Políticas específicas en discapacidad. Cartago, Costa Rica: Autor.
- Meza, G. (2017). Políticas generales y políticas específicas en el Instituto Tecnológico de Costa Rica. Charla para el proceso de construcción de las políticas específicas en discapacidad. Cartago, Costra Rica: Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). Conferencia mundial sobre la educación superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Disponible en: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Palma, K. (2018). *Informe de labores del Programa de Servicios para Estudiantes con Necesidades Educativas y Discapacidad del Instituto Tecnológico de Costa Rica*. (Informe de labores 2018). Cartago.

CAPÍTULO 36:

EXPERIENCIA DE LA UNIDAD DE APOYO A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD Y SUS PROFESORES CENTRO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Doris Hernández
Vielka Escobar de Donado
Graciela Montenegro de Garrido
Universidad Especializada de las Américas (Panamá)

36.1. Centro de Atención a la Diversidad - CADI

La Universidad Especializada de las Américas aprueba mediante el Consejo Académico, el Acuerdo N° 034-2015, el 23 de julio de 2015, el cual crea el Centro de Atención a la Diversidad (CADI), el cual se establece como una unidad académica administrativa estructurada como un modelo formativo de intervención, extensión e investigación en educación especial, social y desarrollo humano en el marco de una Escuela para Todos.³⁸

36.2. Misión y visión del CADI

La misión del CADI es atender a niños y jóvenes, con dificultades de acceso al aprendizaje y a la adaptación social, que inciden en la promoción, permanencia y egreso exitoso en los niveles del sistema educativo y fortalecer el desarrollo de las prácticas universitarias bajo la orientación de profesionales idóneos.

La visión del CADI es la de ser un centro integral de referencia y acompañamiento psicopedagógico de atención a la diversidad funcional y de adaptación social, que articula los conoci-

mientos teóricos y prácticos de los profesionales que se forman en UDELAS.

36.3. Objetivos Generales del CADI

- Asegurar la permanencia, el aprendizaje y la participación de la población estudiantil con diversidad funcional y de adaptación social en el sistema educativo con medidas de apoyo complementarias.
- Brindar servicios integrados y especializados de prevención y atención psicopedagógica a la población estudiantil que lo requiera.
- Ofrecer espacios de práctica profesional guiada, que contribuyan a la formación y perfeccionamiento profesional de los estudiantes que cursan las diferentes carreras en UDELAS.
- Desarrollar investigaciones y proyectos socioeducativos innovadores que contribuyan a la producción y difusión de conocimientos científicos para la atención e intervención de la población con necesidades educativas.

36.4. Objetivos Específicos del CADI

- Contribuir de manera efectiva en los programas sociales, educativos y del sector salud en la prevención de situaciones de vulnerabilidad.

³⁸ Acuerdo N°034-2015. *Creación del Centro de Atención a la Diversidad*. Universidad Especializada de las Américas, República de Panamá, 23 de julio de 2015.

- Coordinar trans e interdisciplinariamente los servicios ofrecidos en el CADI.
- Favorecer la práctica universitaria mediante un sistema de programación, desarrollo y seguimiento de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, la extensión y la investigación que asegure la calidad de la misma.
- Desarrollar investigaciones socioeducativas que generen conocimientos básicos y que den respuestas a las necesidades de aprendizaje de la población y a las buenas prácticas educativas.
- Brindar servicios de atención y de apoyos personalizados de educación a los alumnos con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y poblaciones en riesgo social, que permitan potenciar sus capacidades.
- Asesorar y orientar a los actores de la comunidad educativa en la construcción de las competencias básicas, que le permitan a los estudiantes con necesidades educativas desenvolverse en la sociedad.

36.5. Funciones del CADI

- Planificar, organizar, ejecutar, evaluar y coordinar programas de atención y medidas de apoyo, que aseguren la permanencia, el aprendizaje y la participación de la población estudiantil con diversidad funcional y de adaptación social, que acude al centro.
- Coordinar, facilitar y orientar las prácticas universitarias de los estudiantes que cursan las diferentes carreras en UDELAS.
- Promover investigaciones sociales y educativas que contribuyan a mejorar la atención e intervención de la población con diversidad funcional y adaptación social.
- Coordinar y extender los servicios de atención del centro a la comunidad y a las organizaciones vinculadas con la universidad.
- Promover y desarrollar servicios de asesoría y consultoría en las áreas de atención del centro.

36.6. Estructura Organizativa del CADI

- Unidad de Atención Integral
- Apoyo Pedagógico grupal e individualizado
- Educación Especial
- Estimulación Temprana y Orientación Familiar
- Dificultades en el Aprendizaje
- Fonoaudiología
- Psicología
- Pedagogía
- Docencia y capacitación
- Unidades especiales
- Unidad de Apoyo a Estudiantes Universitarios con Discapacidad y sus Profesores
- Unidad de atención psicopedagógica a los Centros Educativos de Nivel Inicial y Básica General

36.7. Población Beneficiada del CADI

- Niños y jóvenes con Discapacidad o Necesidades Educativas Especiales
- Estudiantes universitarios con diversidad funcional
- Estudiantes de prácticas universitarias de la UDELAS
- Grupo familiar
- Docentes de UDELAS
- Otros profesionales

36.8. Modalidades de Atención del CADI

- Evaluación psicopedagógica y fonoaudiológica integral
- Unidad de Apoyo personalizado y grupal al aprendizaje
- Unidad de apoyo a estudiantes universitarios con diversidad funcional y sus profesores

- Prácticas Universitarias guiadas
- Orientación integral a docentes, estudiantes, visitantes y grupos familiares
- Unidad de atención psicopedagógica en los Centros Educativos de Nivel inicial y Básica General
- Plan de trabajo por cada estudiante, específicos para el hogar y para sus estudios universitarios
- Orientación, tutorías y acompañamiento a los estudiantes en las aulas de clases y en sustentaciones de Trabajo de Grado
- Informes de avances de los estudiantes

36.9. Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad y sus Profesores del CADI

La Universidad Especializada de las Américas expresa en su visión que tendrá flexibilidad de aceptar en su seno, a todos los egresados de la educación secundaria sin discriminación de razas, credo religioso o posición. El acceso a la educación superior se hará en un plano de equidad. Es por esto que la Universidad Especializada de las Américas aprueba mediante el Consejo Académico, el Acuerdo N° 023-2008, el 29 de septiembre de 2008, el cual crea la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad y sus Profesores, con el propósito de mejorar el acceso, la permanencia y egreso de dichos estudiantes, en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades.³⁹

La Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad y sus Profesores tiene como objetivo primordial: promover el acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad o Necesidades Educativas Especiales NEE en la Universidad Especializada de las Américas en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades.

Entre las principales funciones de la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad y sus Profesores podemos mencionar:

- Evaluación inicial
- Entrevista al estudiante y a los padres de familia
- Intervención de acuerdo a los resultados de la Evaluación Inicial

- Trabajo multidisciplinario con todos los especialistas del Centro de Atención a la Diversidad (CADI), principalmente en los siguientes servicios: Fonoaudiología, Dificultades en el Aprendizaje y Psicología.
- Los estudiantes con discapacidad tienen acceso a las instalaciones del Centro y a utilizar todo el equipo con el que contamos para que puedan lograr sus metas universitarias: Máquinas Perkins, Sistema Haus (Software para personas no videntes), impresora Braille, computadoras con acceso a internet ilimitado, entre otros.
- Organización de cursos y talleres para docentes, sobre las adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad dentro del aula.

La Universidad Especializada de las Américas cuenta con una población total de 73 estudiantes con discapacidad a nivel nacional. Pasamos a detallar un cuadro con nuestra estadística de estudiantes con discapacidad del año 2018.

³⁹ Acuerdo N°023-2008. Creación de la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad y sus Profesores. Universidad Especializada de las Américas, República de Panamá, 29 de septiembre de 2008.

Cuadro 1. Estudiantes con Discapacidad, según Sede y Extensiones Universitarias de la UDELAS 2018

Sede/Extensiones Universitarias	Número de estudiantes con discapacidad
Sede UDELAS Panamá	34
Extensión de UDELAS Colón	13
Extensión de UDELAS Chiriquí	10
Extensión de UDELAS Azuero	6
Extensión de UDELAS Veraguas	6
Extensión de UDELAS Coclé	4
TOTAL	73

REFERENCIAS

Acuerdo N°023-2008. *Creación de la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad y sus Profesores.* Universidad Especializada de las Américas, República de Panamá, 29 de septiembre de 2008.

Acuerdo N°034-2015. *Creación del Centro de Atención a la Diversidad.* Universidad Especializada de las Américas, República de Panamá, 23 de julio de 2015.

Secretaría Nacional de Discapacidad. (2009). *Política de Discapacidad de la República de Panamá.* (pp.28-46).

CAPÍTULO 37:

REFLEXIONES EN TORNO A LA INCLUSIÓN SOCIAL DE EGRESADOS UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD

(CASO: UJAT)

Sara Margarita Alfaro García
Guadalupe Palmeros y Ávila
Irma Alejandra Coeto Calcáneo
Mario Rubén Ruíz Cornelio
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México)

37.1. Generalidades

La discapacidad es una condición que afecta el nivel de vida de un individuo o de un grupo. El término se usa para definir una deficiencia física o mental. De acuerdo a datos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), alrededor del 10% de la población mundial, o sea 650 millones de personas, viven con una discapacidad. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), indica que las tasas de discapacidades son notablemente más altas entre los grupos con menores logros educacionales, y a esto se suma que, en la mayoría de los países de la OCDE, las mujeres tienen una incidencia más alta de discapacidades que los hombres, lo que hace que se constituyan en la mayor minoría del mundo.

En lo que respecta a las condiciones de empleabilidad, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), estima que unos 386 millones de las personas en edad de trabajar son discapacitadas. En México, el Censo de Población y Vivienda realizado, en el año 2010, por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), puntuó que el 4% de la población tiene alguna limitación en la actividad, pero se estima que la cifra real corresponde a más del 10% de la población (Galicia, s/f). De la cifra oficial de

4.527.784 millones de personas con discapacidad que habitan en México, únicamente el 2% es económicamente activo.

A partir de diversas acciones de sensibilización realizadas de manera paulatina, la sociedad ha tomado conciencia de la relevancia de esta problemática y se han promulgado instrumentos normativos nacionales que han dado pauta a la inclusión social, un ejemplo de ello es la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, que impulsa el empleo de las personas con discapacidad a través del diseño de políticas públicas para la inclusión y el pleno acceso y goce de los derechos laborales (Galicia, s/f).

Puede decirse entonces que, la igualdad de oportunidades es un reto social y una aspiración que se comparte también en todos los niveles educativos, incluidas las Instituciones de Educación Superior (IES). En este sentido, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), no se encuentra ajena a estas políticas sociales y educativas, ya que desde el año 2011, ha implementado diversas estrategias orientadas a garantizarles igual número de oportunidades para el acceso a la educación superior, y a su inclusión a la vida académica. Acciones de las cuales se tiene registro de los factores

de ingreso, permanencia y egreso, sin embargo, se desconoce la trayectoria posterior al egreso de los universitarios con discapacidad, las oportunidades de participación social que han obtenido, las problemáticas que han franqueado para insertarse al mercado laboral y los factores de desafío, valor o éxito que han influido en su desarrollo personal y profesional.

El trabajo que aquí se presenta, corresponde a los primeros avances de una investigación denominada “Inclusión social de egresados universitarios con discapacidad”, cuyo objetivo obedece al análisis de las percepciones de los egresados universitarios con discapacidad, para determinar los factores que inciden en su inclusión social y en sus logros profesionales. La metodología utilizada en este estudio es de tipo descriptivo y está sustentada en un paradigma cualitativo, empleando como método el estudio de casos y como técnica de recolección de datos la entrevista en profundidad.

37.2. Primeros avances, resultados y conclusiones

Con los datos hasta ahora recabados se sabe que el problema se encuentra relacionado con las demandas que la sociedad hace a las IES para que se involucren activamente en la solución de la falta de oportunidades de participación laboral de los egresados universitarios con discapacidad. Es decir, en la UJAT existe un compromiso pendiente en la agenda de responsabilidad social integrada en el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020, para promover el impulso de las potencialidades para que sus egresados con discapacidad alcancen los máximos logros posibles en lo humano, lo intelectual, lo profesional y lo social.

Se sabe que, para la OIT, las dimensiones centrales de la exclusión social son: la económica, la social y la institucional; esta última implica la no participación en el mercado de trabajo (inactividad), la falta de acceso al empleo (desocupación) y la imposibilidad de acceso a empleos de calidad.

En este proyecto, se atiende el compromiso de caracterizar las problemáticas que han franqueado los egresados universitarios con dis-

capacidad para insertarse al mercado laboral, identificar los factores de desafío, valor o éxito que han influido en la trayectoria posterior a sus egresos, para que, al concluirse, se propongan estrategias que impulsen la mejora de sus condiciones de vida, mediante acciones vinculadas de manera interinstitucional.

Se identifica también que no existe un compromiso compartido entre las políticas nacionales de inclusión y lo que los empleadores hacen para propiciar el acceso al empleo de las personas con discapacidad, ya que actualmente el desempleo en general alcanza cifras significativamente altas, y por lo común se asume que las personas con discapacidad no tienen las competencias requeridas para ser productivos y competitivos en sus ambientes de trabajo, por lo cual, se prefiere no contratarlos.

La tarea de las IES, es avivar la perspectiva de que la inclusión laboral de personas con discapacidad es una oportunidad de crecimiento organizacional que beneficia a todas las partes involucradas (gobiernos, empresas y empleadores, sociedad, personas en condición de vulnerabilidad y por supuesto, instituciones formativas), coadyuvando así al desarrollo personal y profesional y, por ende, al mejoramiento de su calidad de vida.

Las líneas de actuación que se emprendan desde esta perspectiva, deben estar orientadas a la mejora de la inclusión y el fomento de la equidad, y esto debe tener como punto de partida e impulso, los procesos educativos, para que así se cumpla con los perfiles de egreso y los campos laborales proyectados.

Respecto a los sujetos entrevistados con relación a la búsqueda y contratación, los primeros resultados nos remiten a lo siguiente:

- La realidad fue poco alentadora, ya que no encuentran las mismas oportunidades para continuar su crecimiento personal que una persona sin discapacidad.
- Insatisfacción con las actividades para las que fueron contratados, es decir, consideran que son relegados a realizar actividades de bajo impacto en la organización, donde menos inconvenientes causen, en espacios

donde por lo general pasan desapercibidos, casi invisibles a la vista de los demás. Y únicamente los mantienen en nómina para poder declarar ante la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, que si cumplen con la cuota estipulada.

- Los trabajos a los que han tenido acceso son “vigilante de entrada” en una escuela, recepción y entrega de documentación en un despacho, en la radio con la promesa de ser locutor, pero con intervenciones nulas, atención directa a clientes de una tienda de ropa.
- Algunos empleadores han mostrado empatía ante sus condiciones, proporcionándoles “apoyo moral”, sin embargo, les han manifestado también que no está en sus manos derribar las barreras institucionales o mejorar las condiciones de infraestructura.
- La mayoría de ellos expresa su desánimo, ya que coinciden en que las instituciones dudan de sus competencias para desenvolverse eficientemente en los empleos que solicitan.
- Ningún grupo o institución se ha involucrado para facilitarles la búsqueda de trabajo, las ferias de empleo enfocadas a personas en su condición son sólo discurso, pero los empleos que ofrecen no son propios para personas con estudios universitarios y por

lo general se orientan a las personas que no tienen ninguna discapacidad.

Como dato curioso, entre los elementos positivos que compartieron, destacan que las habilidades que les han permitido desenvolverse en la búsqueda de un trabajo, son sus actitudes y la fluidez de palabras que demuestran al ir en búsqueda de un empleo. Asimismo, es loable el sentido de identidad que tienen hacia sus instituciones educativas de origen, pues relatan que los estudios realizados si les han brindado beneficios por los conocimientos adquiridos.

En consideración a lo descrito, se puede concluir es preciso y urgente favorecer la incorporación a la actividad económica de las personas con discapacidad, para que se les permita vivir con normalidad la transición social con la que sueñan la mayoría de los ciudadanos de las sociedades modernas, sobre todo aquellos que decidieron cursar estudios superiores, derribando en su trayectoria diversas barreras, y que ahora desean continuar su sueño, trasladándose del sistema educativo y de la familia de origen hacia una posición en el mercado de trabajo y con ello alcanzar la independencia familiar y el auto sustento. Sin embargo, los entrevistados, en su mayoría jóvenes, refieren que han requerido continuar con el apoyo familiar, además de depender de los programas de asistencia social. Los que no tienen estos apoyos, viven al día, en condiciones infortunadas.

REFERENCIAS

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Seminario Internacional de Inclusión Social, Discapacidad y Políticas Públicas. Recuperado de http://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf.

Galicia, P. (s/f). La discapacidad y el trabajo en México. Recuperado de http://www.adapt.it/boletinespanol/docs/galicia_discapacidad.pdf.

Organización de las Naciones Unidas (s/f). Algunos datos sobre las personas con discapacidad. Recuperado de <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/algunos-datos-sobre-las-personas-con-discapacidad.html>.

CAPÍTULO 38:

CON-TACTO ESTRATEGIA DE EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL POR CEGUERA Y BAJA VISIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA-COLOMBIA

Leandro Ceballos Henao

Universidad de Antioquia. Iniciativa Soy Capaz-Proyecto Con-Tacto (Colombia)

38.1. Con-Tacto estrategia de educación superior inclusiva para estudiantes con discapacidad visual por ceguera y baja visión en la Universidad de Antioquia-Colombia.

La educación superior inclusiva es una apuesta que viene tomando fuerza en América Latina, busca hacer el tránsito definitivo entre integración e inclusión para pasar a una educación inclusiva que acoja la diversidad de forma natural. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la educación inclusiva como:

Proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.” (Unesco, 2005)

Uno de los principales retos que enfrenta la educación superior inclusiva es la sensibilización y preparación de los docentes para recibir y dar respuestas a las necesidades de la diversidad en el aula, para el caso específico personas con discapacidad visual por ceguera o baja visión diagnosticada. Si bien los canales

de comunicación para estudiantes con ceguera y baja visión se pueden resolver fácilmente, es necesario propiciar ajustes razonables para que estos estudiantes puedan recibir la información y participar activamente en diferentes entornos.

La población con discapacidad visual que accede a la formación universitaria en la Universidad de Antioquia históricamente ha tenido acompañamiento y apoyo desde diferentes líneas de acción. Desde 1996 se cuenta con el “servicio para personas con discapacidad visual” en la Biblioteca central, una apuesta para garantizar el acceso y la participación a personas ciegas. Actualmente, el servicio permanece y se convierte en un pilar fundamental para que los estudiantes con discapacidad visual accedan a la información, a asesoría personalizada y a herramientas tiflo-técnicas.

La apuesta por una educación superior inclusiva para personas ciegas nos deja hasta ahora un camino y una ruta a seguir, que trae como resultado experiencias exitosas para docentes y estudiantes, pero a su vez, se convierte en un reto que invita a que las acciones sean cada vez más contundentes para aumentar el número de personas con discapacidad visual que accedan a la educación y culminan con éxito sus estudios.

Teniendo en cuenta lo anterior, y buscando mejorar los procesos y dejar capacidad instalada en las unidades académicas, surge la iniciativa Soy Capaz que busca la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad. Dentro de la iniciativa uno de sus proyectos es Con-Tacto; un juego de palabras que expresa tres aspectos:

El tacto es uno de los medios con los que las personas con discapacidad visual pueden “ver”, mostrando que hay otros caminos... otros sentidos.

Con-Tacto hace alusión a la forma como los docentes y la comunidad Universitaria deben generar los vínculos con la población con discapacidad visual.

Con-Tacto además, es esa comunicación sana y positiva que se debe dar para transitar juntos en el camino de la educación inclusiva de las personas con discapacidad visual.

El proyecto Con-Tacto es entonces, una propuesta que busca mejorar la calidad de la educación con miras a la educación superior inclusiva, por medio de asesorías, apoyos, acompañamiento a estudiantes, docentes, trabajadores no docentes, coordinadores y comunidad educativa en general. Partiendo de su contexto, sus particularidades y necesidades, privilegiando sus potencialidades con miras a dejar capacidad instalada y propender por brindar apoyos que favorecen la inclusión, permanencia y posterior graduación de estudiantes con discapacidad visual por ceguera y baja visión diagnosticada.

El proyecto Con-Tacto se puso en marcha en octubre de 2016 coordinado por el Licenciado en educación especial y tiflólogo Leandro Ceballos Henao, desde entonces ha tenido como objetivo propiciar el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad visual en la Universidad de Antioquia por medio de asesorías a docentes, apoyos a estudiantes, acompañamiento y sensibilización a trabajadores no docentes y coordinadores para la atención y educación superior inclusiva en torno a la discapacidad visual.

La discapacidad visual hace parte del grupo de discapacidad de tipo sensorial, y aparecen allí la ceguera y la baja visión.

Según Barraga citado por Andrade distingue entre:

Ceguera total: ceguera total o solo percepción de luz que el individuo no puede utilizar para la adquisición de ningún conocimiento o información.

Ceguera parcial: percepción de bultos.

Baja visión: el déficit visual incapacita al individuo para algunas actividades usuales, precisando de adaptaciones o métodos específicos, como puede ser la lectoescritura braille, para llevar a cabo algunas de ellas. Puede ver objetos a pocos centímetros.

Visión límite: el déficit visual no incapacita al individuo para las actividades habituales, pero precisa de adaptaciones sencillas para poder llevar a cabo algunas de ellas. Puede leer en tinta con ayudas ópticas o con ampliaciones. (Andrade, 2016)

Es importante precisar aspectos sobre baja visión diagnosticada en Colombia:

Una persona con baja visión es aquella que después de implementar tratamiento médico, quirúrgico y con corrección refractiva común, queda presentando en el mejor ojo una agudeza visual menor de 20/60 (6/18) a percepción de la luz (PL), o con un campo visual menor a 20 grados y mayor a 10 grados, desde el punto de fijación, pero que use o que sea potencialmente capaz de usar la visión que le queda para planificar y ejecutar tareas que requieran de dicha función. (Suarez, 2017)

En Colombia se considera que una persona tiene baja visión diagnosticada cuando la pérdida visual es bilateral, cuando existe algún resto visual y/o cuando la afección está asociada a una patología.

Después de tener claros los parámetros respecto a la discapacidad visual resulta necesario mostrar algunas cifras y alcances del proyecto Con-Tacto desde su inicio hasta la fecha:

Estudiantes beneficiados: 41 estudiantes con discapacidad visual. 33 aspirantes con discapacidad visual. 250 estudiantes sin discapacidad

Docentes beneficiados: 73 docentes

Administrativos beneficiados: 42 administrativos y administrativos docentes.

Unidades académicas beneficiadas: Facultad de Salud Pública, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Facultad de ciencias Exactas, Educación Física y Deportes, Facultad de economía, Facultad de Educación, Facultad de Ingeniería, Escuela de Idiomas, Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias, Corporación Ambiental y Departamento de Artes (Música).

38.2. Estrategias y acciones

Con-Tacto busca acompañar el proceso de los estudiantes de manera integral, es por esto que realiza acompañamiento para el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad visual.

38.3. Preparación para el ingreso

Se realiza acompañamiento para el ingreso de aspirantes con discapacidad visual meses antes de presentar el examen de admisión diferencial.

Las estrategias van enfocadas en reconocer habilidades, fortalezas y debilidades de los aspirantes para enfrentar el examen de admisión. Se busca potenciar y desarrollar habilidades en procesos tiflológicos, mientras se abordan saberes específicos en los que profundiza el examen y se acerca a los aspirantes a la prueba por medio de simulacros adaptados y con los ajustes razonables pertinentes.

38.4. Flexibilización y ajustes razonables al momento de presentar la prueba.

Se cuenta con un protocolo de flexibilización horaria que permite a los aspirantes estar en igualdad de condiciones por medio de acciones afirmativas al momento de presentar la prueba y se acompaña todo el proceso de ajustes

razonables para garantizar que el aspirante realice el examen de la manera en la que lo requiera (braille, audio descripción, macrotipo, alto contraste, etc).

38.5. Acompañamiento en vida universitaria

Cuando la persona con discapacidad visual se matricula en la Universidad el proyecto y sus colaboradores acompañan su proceso buscando la permanencia y egreso exitoso por medio de diferentes acciones:

Proceso de identificación y caracterización de estudiantes con discapacidad visual e identificación de entornos y dinámicas de aula (prácticas docentes), proceso de tamizajes de función visual para estudiantes con baja visión diagnosticada.

Apoyos a estudiantes con discapacidad visual en temas relacionados con apoyos tiflológicos y tiflotécnicos (Orientación y movilidad, lecto-escritura en sistema braille, uso y adaptación de material bibliográfico y de estudio, acceso a la información, uso de herramientas tecnológicas, autonomía e independencia)

Asesorías, talleres y acompañamiento a docentes en cuanto a estrategias de intervención, flexibilización curricular, recursos didácticos y evaluación bajo el diseño universal del aprendizaje

Talleres de sensibilización a la comunidad educativa, trabajadores no docentes y coordinadores.

Orientaciones generales para el abordaje de población con discapacidad visual en la Universidad.

38.6. Conclusiones

El acompañamiento constante y permanente del proyecto Con-Tacto ha posibilitado el ingreso, la permanencia y el egreso exitoso de estudiantes con discapacidad visual en la Universidad de Antioquia, y más allá de este logro ha propendido por garantizar el disfrute y goce de la vida universitaria de esta población.

Se deja capacidad instalada, docentes formados e informados sobre procesos de educación superior inclusiva, ajustes razonables y diseño universal del aprendizaje, lo que genera currículos y prácticas flexibles, lo que permite disminuir la carga que en otro caso debería llevar el estudiante con discapacidad visual para alcanzar sus logros académicos y personales.

Apostar a procesos con miras a una educación superior inclusiva transforma la realidad inmediata de los estudiantes con discapacidad

visual, genera un impacto positivo en las unidades académicas que acompaña y permite formar personas con discapacidad como profesionales al servicio de la sociedad.

Con las prácticas que apuntan a la educación superior inclusiva la Universidad de Antioquia se ha convertido en referente a nivel nacional como una institución abierta a la diversidad y con experiencias exitosas para acompañar y apoyar a estudiantes con discapacidad visual.

REFERENCIAS

- Andrade, Pablo. (2016). *Alumnos Con Discapacidad Visual. Necesidades Y Respuesta Educativa*. ONCE. España Barraga,
- Decreto 1421 de 27 de Agosto de 2017. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Disponible en: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf> [2019, 20 de mayo]
- Ley Estatutaria de discapacidad 1618 del 27 de febrero de 2013. Congreso de la República, Colombia. Disponible en: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf> [2019, 20 de mayo]
- MEN Colombia, (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Colombia. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-360293_foto_portada.pdf [2019, 20 de mayo]
- Suárez, Juan C. (2017). Médico Instituto Neurológico de Antioquia. Colombia
- UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion. *Ensuring Access to Education for All* [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos]. Paris

CAPÍTULO 39:

INSERCIÓN SOCIO - LABORAL DE PROFESIONALES CON DISCAPACIDAD: UN RETO PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SEGUIMIENTO A EGRESADOS

Diana María Orozco-Soto

Liliana Troncoso-Piedrahita

Universidad de Antioquia. Escuela de Nutrición y Dietética- Grupo Investigación GESANC (Colombia)

Reinaldo Guerrero-Mantilla

Ideleichy Lombillo-Rivero

Universidad Agraria de la Habana- Centro de Estudios de la Educación Superior Agropecuaria (Cuba)

39.1. Introducción

En el marco de la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de 2006”, de la Organización de Naciones Unidas –ONU- los países miembros se comprometieron a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna (ONU, 2006), lo cual se ha materializado en la adopción de variedad de políticas gubernamentales para la atención de dicha población.

Así, la educación como derecho fundamental debe estar al alcance de todos los seres humanos, independiente de su condición física, económica o social, y así ha sido defendido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO- en diferentes declaraciones, cuando menciona que se debe asegurar la equidad y el acceso de las personas a diferentes niveles de educación, promoviendo el respeto por la diversidad y la calidad de la formación (UNESCO, 2009, 2015).

En este sentido, la Educación Superior ha asumido el reto de trabajar en pro de la inclusión,

la equidad y la calidad de la formación impartida, planteada por la ONU en los objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) y es así como en los últimos 10 años, diferentes países han apostado por generación de políticas educativas que promueven y exigen de las instituciones formadoras, establecer estrategias para admitir y formar con calidad y pertinencia a todas las personas sin distinción de sexo, raza, etnia, condición social o capacidades físicas, propendiendo porque se adecuen las condiciones locativas, las políticas institucionales y se forme al personal docente para facilitar el acceso y atender la diversidad de la población que ingresa a la educación superior (Payá Rico, 2010).

Adicionalmente, algunos países han implementado políticas e iniciativas dirigidas a facilitar un empleo normalizado de las personas con discapacidad, sensibilizando e incentivando a las empresas y diferentes sectores económicos, para que vinculen a sus plantas de personal individuos con discapacidad física o cognitiva, que les permitan ejercer su derecho al trabajo remunerado en condiciones justas y favorables. En la literatura se hace referencia a dos modelos de inserción laboral con resulta-

dos positivos, adoptados en diferentes países, especialmente Europeos: el empleo con apoyo -EcA- y el empleo protegido -EP- (Pasillera Díaz, 2011; Vidal, Cornejo, y Arroyo, 2013)

En la franja donde converge la formación y el empleo, los estudios de seguimiento a egresados de las Instituciones de Educación Superior -IES- como estrategia de evaluación de la calidad e impacto de la formación de profesionales, regularmente incluyen medición de la inserción laboral, trayectoria laboral, formación complementaria, percepción de empleadores, evaluación de la calidad de la formación, satisfacción laboral, y otras variables que pretenden establecer un panorama general del mercado laboral de los profesionales y la movilidad de la fuerza de trabajo de estos, para contribuir así a la realimentación de los currículos y la proyección de las profesiones.

No obstante, pocas veces estos estudios incluyen aspectos diferenciales para determinar si los egresados de la educación superior con condiciones especiales (por discapacidad física o cognitiva), que han sido formados con todo el esmero en las IES, efectivamente se insertan a la vida laboral de manera equitativa y en su área de formación. Lo que lleva a reflexionar sobre la necesidad de superar los indicadores de acceso a la educación, trascender y valorar la pertinencia de la educación impartida y el impacto de la educación superior en la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Para lograr el desarrollo humano, y las condiciones de equidad que este presume, no basta con hablar de inclusión desde las IES y aumentar el indicador de cobertura educativa y de graduación efectiva de estas personas, se debe trabajar en el fortalecimiento de acciones conjuntas en marco de estrategias como integración Universidad-Empresa-Estado, para que en efecto, las personas con condiciones diferentes, puedan insertarse al mundo laboral, proyectarse en él y superar las barreras que hoy aún encuentran para desarrollar su potencial completamente.

Retos para los estudios de seguimiento a egresados

El ofertar educación pertinente para las personas con discapacidad, presupone que las IES conocen las necesidades de éstas en cuanto a formación y por su puesto están dispuestos a ajustar los escenarios de aprendizaje, metodologías y condiciones estructurales. Adicional a ello, algunos estudios han puesto de manifiesto que la formación profesional no es suficiente, se requiere una formación integral que les prepare para una inserción socio-laboral efectiva, que garantice además permanencia y superación. Para ello es vital conocer las condiciones que impone el mercado laboral a las personas con discapacidad. (Pallisera Díaz y Rius Bonjoch, 2007; Vidal, Cornejo, y Arroyo, 2013)

La vinculación laboral de personas con discapacidad está directamente relacionada con las oportunidades de empleo que ofrece el medio (Vidal et al., 2013), por lo cual se hace imperante conocer qué tanta congruencia existe entre las características ocupacionales de las personas con discapacidad que egresan de la educación superior, y las características de los puestos ofertados, y si es el caso emprender las acciones necesarias para disminuir la brecha.

Lo anterior implica un gran reto para las IES, en cuanto al seguimiento a egresados con discapacidad, valorando su inserción socio-laboral, permanencia y desarrollo. Así mismo cobra mayor relevancia la triangulación de la voz de los actores, al contrastar la percepción de profesionales y empleadores. Lograr obtener la realimentación necesaria para ofrecer la formación requerida y contribuir con los procesos de adaptación y adecuación al mundo laboral.

Conclusiones

Esta tarea entonces, implica consolidar información pertinente, actualizada y veraz en los estudios de seguimiento a egresados, logrando diferenciar las particularidades de los profesionales que las IES gradúan con condiciones especiales. Considerando que la vinculación laboral está directamente relacionada con la

oferta de empleo, se debe identificar la congruencia existente entre el perfil de formación de quienes egresan y las características de los puestos disponibles, o la posibilidad de adaptación de los mismos, así como establecer qué tipo de barreras existe en el mercado laboral según el grado y tipo de discapacidad de quienes egresan. En cuanto a los aspectos de inserción laboral se debe indagar por el tiempo transcurrido para obtener el primer empleo en el área de formación, medio para su obtención y condiciones laborales, con especial interés en aspectos como justa remuneración, permanencia en el cargo y aspectos que permitan

valorar la integración social de estos profesionales.

La información obtenida permitirá realimentar los procesos curriculares que se llevan a cabo en los diferentes programas académicos, repensar las estrategias de preparación para la vida laboral con estas personas, convocar a los empleadores para plantearles espacios de práctica pertinentes y adaptados para ellos, además de contribuir a alimentar la información de los observatorios laborales de los países, que contribuyan en última instancia a modificar o mejorar las políticas públicas necesarias para facilitar este camino.

REFERENCIAS

- Castilla, R., Cerrillo, R. y Izuzquiza, D. (2009). La inclusión de discapacitados intelectuales en el mundo laboral: Análisis cualitativo. Estudio de un caso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2 (3). 27-43.
- Organización de las Naciones Unidas ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Nueva York. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas ONU. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, Pub. L. No. 70/1 (2015). New York. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/223064070?accountid=15533>
- Pallisera Díaz, M., y Rius Bonjoch, M. (2007). ¿Y después del trabajo, qué? Más allá de la integración laboral de las personas con discapacidad. *Revista de Educación*, 342, 329-348.
- Pasillera Díaz, M. (2011). La Inclusion Laboral Y Social De Los Jovenes Con Discapacidad. *Revista Universitaria de Formación Del Profesorado*, 70 (25, 1), 185-200.
- Payá Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (2), 125-142.
- UNESCO. (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. In *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009* (pp. 1-9). Paris. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Vidal, R., Cornejo, C., y Arroyo, L. (2013). La inserción laboral de personas con discapacidad intelectual en Chile. *Convergencia Educativa*, 2, 93-102.

CAPÍTULO 40:

EL IMPACTO EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COMO RESULTADO DE LA INTERVENCIÓN EN LAS CONSEJERÍAS ACADÉMICAS EN LA ESPOL

Emilia Rivadeneira Loor
María Rodríguez Aroca
Escuela Superior Politécnica del Litoral (Ecuador)

40.1. Introducción

Por su estrategia de formación y desarrollo integral estudiantil, para la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL) es una prioridad la implementación de políticas de acción afirmativa orientadas a quienes tienen mayores condiciones de vulnerabilidad; y, para este caso, de sus estudiantes. Esto toma mayor fuerza gracias al marco normativo vigente, que demanda a las instituciones de educación superior (IES) la ejecución de iniciativas que promuevan el incremento en la retención y eficiencia terminal de estudiantes con discapacidad y enfermedades catastróficas, entre otras condiciones. (Ley Orgánica de Educación Superior, 2018) (Reglamento de Régimen Académico, 2019).

Con esta base, la ESPOL ha desarrollado una estrategia de intervención para el apoyo y seguimiento a este grupo, utilizando la vía del programa de Consejerías Académicas, así como la capacitación y habilitación de asesorías pedagógicas para profesores.

Este trabajo busca presentar la estrategia diseñada, los objetivos, actores y resultados esperados con su implementación, como un aporte a las políticas y buenas prácticas en los sistemas de educación superior, promovidas por

ORACLE; así como para su retroalimentación y perfeccionamiento, en la búsqueda de lograr una educación más equitativa (Gairín Sallán & Palmeros y Ávila, Guadalupe)

40.2. Antecedentes

La ESPOL ha mantenido desde su creación, una visión de búsqueda de la excelencia académica, por ello ha tenido varios procesos de reforma curricular desde su origen. Uno de los principales elementos derivados de dichos procesos, es el programa de Consejerías Académicas el cual inició en 1991, siendo el objetivo guiar al estudiante hacia un mejor desempeño en su vida académica (Rodríguez Aroca, Bermúdez, & Paredes, 2016). Desde el inicio hasta ahora el proceso ha evolucionado, cuenta con una plataforma tecnológica www.consejerias.espol.edu.ec para la planificación, ejecución y monitoreo. Los consejeros habilitan los horarios para las citas de consejerías y los estudiantes escogen la cita de acuerdo con su conveniencia, accediendo a la plataforma con su usuario y contraseña del correo institucional.

Existen dos citas por semestre de carácter obligatorio para los estudiantes que necesitan refuerzo académico por disminución en su rendimiento, reprobación, cuentan con una

segunda matrícula, tengan un promedio académico menor a 7; y los novatos.

En el caso de los estudiantes que requieren una atención especial, de carácter no académico, el consejero, tiene la opción dentro del sistema, de derivar al estudiante a la Unidad de Bienestar Estudiantil y Politécnico (UBEP) para atención médica, psicológica o del área de trabajo social en caso de ser necesario.

En el caso de los estudiantes con discapacidad o enfermedad catastrófica, denominado grupo de inclusión, han tenido el mismo tratamiento no diferenciado del resto de los estudiantes. A pesar de que se han realizado intervenciones particulares para el grupo de inclusión cuando ha sido necesario, es decir una intervención reactiva, más no preventiva.

De acuerdo con el diagnóstico realizado por la UBEP, se cuenta con un grupo de 41 estudiantes que requieren un acompañamiento que dé un seguimiento personalizado al estudiante que posee determinado tipo de necesidad, de un total de aproximadamente 9000 estudiantes de grado en la ESPOL. Esta propuesta, además de la atención individualizada, brinda un soporte en cuanto al desarrollo de habilidades y al acceso a la información pertinente, con el objetivo de disminuir las barreras que impiden a este grupo de estudiantes permanecer en el sistema de educación superior y titularse de manera equitativa (UNESCO, 1998).

La propuesta consiste en implementar un proceso sistémico de intervención preventivo dirigido al grupo de inclusión, con el objetivo de mejorar el rendimiento académico y disminuir la tasa de deserción de los estudiantes con discapacidad, a través del programa de consejerías académicas, articulado con la capacitación a profesores y directivos, y crear conciencia en la comunidad politécnica sobre el grupo de inclusión.

40.3. Política de Acción Afirmativa

La potenciación de una universidad inclusiva de atención a los grupos vulnerables es una acción plasmada dentro del plan estratégico de la ESPOL. La educación superior inclusiva, constituye un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativo-formativas de los estudiantes (Ocampo. A., 2013).

La propuesta consiste en tres fases:

1. Intervención en el programa de consejerías académicas: se realiza sesiones conjuntas entre el docente consejero y un psicólogo de la UBEP para trabajar con el estudiante las mejores estrategias académicas, según sea el caso.
2. Capacitación y acompañamiento a profesores y directivos: en cada unidad académica se socializa con el equipo directivo y de profesores que corresponda, sobre los casos existentes y las estrategias pedagógicas requeridas, así como el seguimiento y retroalimentación junto con el consejero, la UBEP y Vicerrectorado Académico.
3. Seguimiento psicológico: desde la UBEP se identifican y monitorean los casos a través de sesiones con el estudiante a lo largo de su vida académica, con sus profesores y, de ser necesario, familiares. Este proceso se encuentra en ejecución hace 15 años; sin embargo, con la implementación de esta política, se sustentará y retroalimentará con el apoyo académico de consejeros y profesores. El monitoreo es indispensable para recopilar información sobre las situaciones que enfrentan los estudiantes en diferentes dimensiones (personal, familiar, académica, económica y social), permitiendo retroalimentar a la estrategia sobre los riesgos puedan derivar en situaciones de un pobre desempeño académico o deserción (Barbosa Gómez, Castillo Florez, & Vásquez Truisi, 2018).

De esta forma, se completa el ciclo de seguimiento, monitoreo y acompañamiento al estudiante para su formación integral.

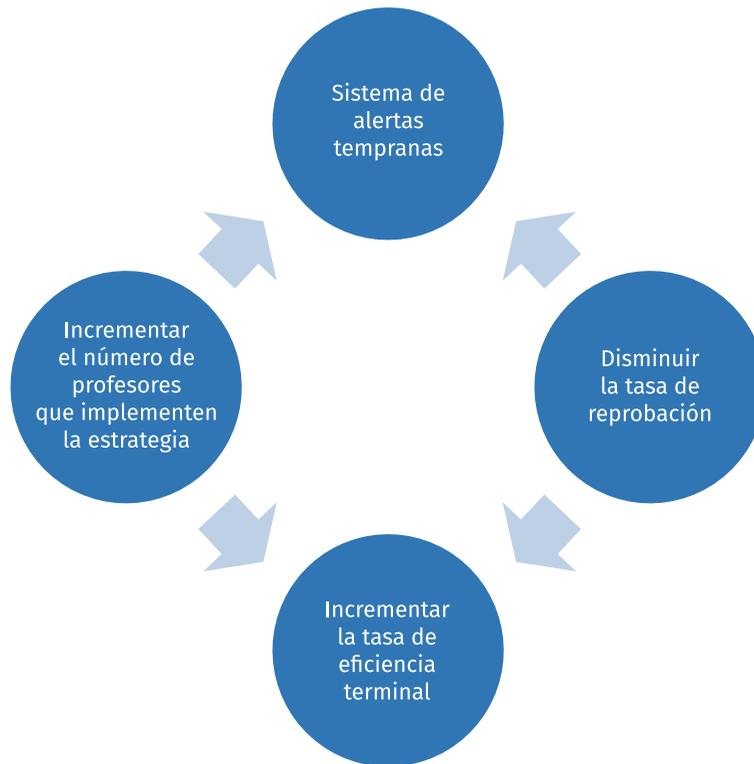
Figura 1. Fases de implementación de la Política de Acción Afirmativa Resultados Esperados



Con la implementación de esta política se espera:

1. Obtener un sistema de alertas tempranas sobre el desarrollo académico del grupo de inclusión, lo que permitirá realizar ajustes en las estrategias académicas de manera oportuna y pertinente.
2. Disminuir la tasa de reprobación de materias en el grupo estudiantil de inclusión.
3. Incrementar la tasa de eficiencia terminal de los estudiantes del grupo de inclusión.
4. Incrementar el número de profesores que implementan estrategias académicas para formación inclusiva dentro de la ESPOL.

Figura 2. Resultados Esperados



40.4. Conclusiones y Recomendaciones

En el proceso de diseño de la política se ha evidenciado una oportuna acogida por el equipo directivo, de profesores y consejeros; tanto por la fase de consejerías, así como de capacitación y acompañamiento al profesor. Esto genera un clima positivo para el desarrollo de la misma.

Por otro lado, al ser una política nueva en el contexto de la ESPOL, nos demanda mayor necesidad de especialidad en los temas pedagógicos orientados al tratamiento de estos casos.

Ha sido necesario el ajuste de los recursos tecnológicos existentes para la gestión del consejero y del profesor, de manera que se gestione la información de manera oportuna para la planificación de los cursos y estrategias de atención al grupo de inclusión.

En una siguiente etapa se recomienda incorporar un componente que valore la atención a estas estrategias en el sistema de evaluación docente.

Finalmente se recomienda un análisis cualitativo con el grupo intervenido al final del primer año y hacer un estudio longitudinal desde la intervención hasta la culminación de su carrera académica.

REFERENCIAS

- Barbosa Gómez, F. A., Castillo Florez, N. S., & Vásquez Truisi, M. L. (2018). ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE (COLOMBIA). In *Octava Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior* (pp. 797–804).
- Gairín Sallán, J., & Palmeros y Ávila, G. (n.d.). *Políticas y prácticas para la EQUIDAD en la EDUCACIÓN SUPERIOR*.
- Ley Orgánica de Educación Superior, L. 2018. (2018). Ley Organica De Educacion Superior (LOES). *Registro Oficial Suplemento 298 Del 12-Oct-2010*, 1–92. Retrieved from https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/LEY_ORGANICA_DE_EDUCACION_SUPERIOR_LOES.pdf
- Ocampo. A. (2013). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 227–239.
- Reglamento de Régimen Académico, 2019. (2019). Reglamento de Régimen Académico RPC-SE-13-No.051-Z013 EL.
- Rodríguez Aroca, M. de los Á., Bermúdez, J., & Paredes, C. (2016). Consejerías Académicas en la ESPOL: evolución e impacto en la comunidad politécnica. *14th LAC-CEI International Multi-Conference for Engineering, Education, and Technology: "Engineering Innovations for Global Sustainability,"* (July), 20–22. <https://doi.org/10.18687/laccei2016.1.1.379>
- UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*.

CAPÍTULO 41:

EXAMEN DE ADMISIÓN EN LENGUA DE SEÑAS COLOMBIANA PARA EDUCACIÓN SUPERIOR

Liliana María Rendón González
Luisa Fernanda Naranjo Orozco
Anderson Valle Rúa
Geraldín Giraldo García
Universidad de Antioquia, UdeA Diversa (Colombia)

41.1. Planteamiento del problema

La Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia) es la segunda universidad pública de mayor importancia en el país. Actualmente cuenta con unos 40.000 estudiantes regulares de pregrado y posgrado. En los últimos años la Universidad se ha comprometido con el ingreso, permanencia y graduación de diversos grupos que tradicionalmente han estado por fuera de los procesos de formación en educación superior. Uno de estos grupos es la comunidad sorda señante, cuyos integrantes han venido presentando el examen de admisión desde el año 2005 sin haber logrado el ingreso⁴⁰.

Desde el Programa de Permanencia con Equidad, con el apoyo del Grupo de Estudios Sobre Educación Especial (GRESEE), el Grupo de investigación Diverser, la Asociación Antioqueña de Sordos (ASANSO) y estudiantes de Licenciatura en Educación Especial de la UdeA, se han realizado esfuerzos por pensar cómo promover el ingreso de esta comunidad, logrando contribuciones en la visibilización y adecuación de algunos procesos como fueron:

Inscripción al examen de admisión. En el proceso de inscripción se indaga si la persona requiere servicio de interpretación.

Examen de admisión: durante el examen, los sordos inscritos cuentan con servicio de interpretación.

Condiciones logísticas: durante la presentación del examen los aspirantes son ubicados en un salón aparte y los intérpretes tienen una hora antes del examen para leerlo y preparar el servicio.

Diálogo con otras experiencias: como el Proyecto Manos y Pensamiento de la Universidad Pedagógica Nacional, considerada como una de las experiencias más exitosas en el país en procesos de inclusión de sordos señantes.

Proyectos de sensibilización y visibilización de la situación: Se han desarrollado varios proyectos por personas y grupos comprometidos con este proceso. Algunos han sido desarrollados por estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación de la UdeA, articulando la formación de maestros y maestras.⁴¹

⁴⁰ Es importante aclarar que sí han ingresado sordos hipoacúsicos usuarios del castellano oral. Actualmente hay aproximadamente 28 matriculados en distintos programas y que requieren de otros procesos de acompañamiento.

⁴¹ Los proyectos de investigación adelantados han sido: Proyecto de Práctica Pedagógica “La ausencia de las personas sordas en la Universidad de Antioquia: una aproximación desde las representaciones sociales”, (Clavijo, Franco, Gon-

El examen de admisión, tal y como está diseñado, es una de las principales barreras para el ingreso de la comunidad sorda usuaria de la Lengua de Señas Colombiana, pues está diseñado desde el español como primera lengua lo que incide en los procesos de comprensión de esta comunidad al tener otra lengua, la Lengua de Señas Colombiana, en adelante LSC. Es de anotar que el español escrito es considerado una segunda lengua para esta comunidad, y no se trata de un bilingüismo balanceado, sino funcional para interacciones comunicativas básicas, y en pocos casos académicas. Por tanto, no solo se evalúa en una lengua ajena a la LSC, sino que la prueba contiene elementos culturales propios de las comunidades oyentes, como por ejemplo las metáforas, las analogías y las expresiones idiomáticas, elementos en pocos casos conocidos por las personas sordas.

En este sentido, desde finales del año 2016 la Vicerrectoría de Docencia ha promovido el proyecto “Sordos en la U”, que busca fundamentar la particularidad de bilingüismo de la comunidad sorda a partir del diseño e implementación de una política lingüística que no solo garantice el acceso a la Universidad, sino la permanencia y graduación.

41.2. Objetivos del proyecto

- Fundamentar un proceso de admisión, permanencia y graduación para la comunidad Sorda señante como una respuesta educativa universitaria en la garantía de su permanencia en condiciones de justicia e igualdad de oportunidades.

- Diseñar un examen de admisión específico para la comunidad sorda, donde se le resalte su particularidad lingüística y cultural.
- Diseñar una política frente al uso de las lenguas (señas y español) no sólo en el ingreso, sino en la permanencia y graduación.

41.3. Metodología utilizada

El proyecto está fundamentado desde una perspectiva participativa, donde se ha conformado un grupo de trabajo integrado por profesionales sordos y oyentes que han venido trabajando al respecto.

Se ha trabajado con diferentes integrantes de la comunidad universitaria como directivos, docentes, estudiantes y comunidad sorda que desea ingresar para ir planteando acciones pertinentes.

41.4. Resultados y conclusiones

Diseño de un examen de admisión pertinente a las particularidades lingüísticas de la comunidad sorda, en el examen buscamos evaluar las competencias planteadas desde la Universidad. Este examen incluye tres subpruebas: comprensión en lengua de señas, producción en lengua de señas y comprensión del castellano escrito como segunda lengua. Esta última será evaluada únicamente a los Sordos admitidos a la Universidad, y no será de carácter clasificatorio, sino diagnóstico. Este proceso se ha venido adelantando con el Programa de Español de la Facultad de Comunicaciones.

Se propone que la prueba de razonamiento lógico sea traducida a la LSC y grabada para ser entregada en formato audiovisual a los aspirantes sordos, de esta forma serán autónomos en el tiempo invertido en cada una de las preguntas, también se evitarán preguntas cuya traducción a la LSC no sea viable por las características espaciales de la lengua o por la naturaleza de algunas señas en el área de matemáticas, y se cuidará el proceso lingüístico al pasar la información de una lengua a otra.

zález, Monsalve, Monsalve Villegas, Orozco, Ramírez y Vásquez, 2007); Proyecto de Práctica Pedagógica “Curso bilingüe para personas sordas: hacia la construcción de un espacio intercultural en la Universidad de Antioquia” (Ceballos, Giraldo, Ortiz y Zapata, 2008); Proyecto de Investigación “Sueño de oportunidades: acceso a la educación superior para personas sordas” (Ramírez, Medina, Mejía, Tobón y Rendón, 2008). Proyecto de Práctica Pedagógica Transición de la educación media a la educación superior y/o vida laboral, una perspectiva sorda (Buitrago, Cortés, Gallego, López, Mira, Portillo, Rojas y Sánchez, 2010). Proyecto Promoción del Acceso y la Permanencia de la Comunidad Sorda a la Universidad de Antioquia realizado por una alianza entre ASANSO, Institución Educativa Francisco Luis Hernández B e I.E. Barro Blanco, Grupo Diverser liderado por Walter Gabriel Vélez y con el apoyo de Ministerio de Educación. (2013)

Diálogo con algunas unidades académicas y sus comités de carrera para los ajustes razonables a los planes de estudio y en la formación o asesoría a los docentes y administrativos.

Establecimiento de alianzas estratégicas con el Sistema de Bibliotecas y el Museo Universitario.

Diseño de una política frente al uso de la lengua de señas y de español en la Universidad que está en proceso de debate interno.

Realización del Semillero de Razonamiento Lógico, dirigido a sordos señantes que se quieran preparar para el examen de admisión.

Quedan varios desafíos que la Universidad de Antioquia debe asumir para garantizar el ingre-

so y la permanencia de la población sorda señante. Lo primero es discutir desde el Consejo Académico la propuesta de admisión pues sin esto no se podría seguir avanzando. Lo segundo es la formación profesional de intérpretes y traductores de LSC, así como continuar con procesos de investigación de la LSC en el campo de la lingüística, y los procesos educativos a nivel universitario de personas sordas usuarias de la LSC. También debe buscar la articulación con los servicios de extensión y proponer desde allí semilleros de formación académica para personas sordas, oferta de preparación para su vida universitaria y formación en lengua de señas para personas externas a la universidad.

REFERENCIAS

- Buitrago, F.; Cortés, M.; Gallego, A; López, N.; Mira, A. M.; Portillo, E.; Rojas, L. y Sánchez, S. L.. (2010). *Transición de la educación media a la educación superior y/o vida laboral*, una perspectiva sorda. Tesis de Pregrado, Licenciatura en Educación Especial. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Ceballos, J.r; Giraldo, T.; Ortiz I. y Zapata, P. (2008). *Curso bilingüe para personas sordas: hacia la construcción de un espacio intercultural en la Universidad de Antioquia*. Tesis de Pregrado, Licenciatura en Educación Especial. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Clavijo Zapata, S.; Franco Mejía, L.; González Pérez, J.; Monsalve Correa, Y.; Monsalve Villegas, E.; Orozco García, C.; Ramírez Toro, B. N.; Vásquez zapata, N. C. (2007). *La ausencia de la comunidad sorda en la universidad de Antioquia: una aproximación desde las representaciones sociales*. Tesis de Pregrado, Licenciatura en Educación Especial. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Ramírez, M.; Medina, E.; Mejía, I.; Tobón A. y Rendón, L.. (2008). *Sueño de oportunidades: acceso a la educación superior para personas sordas*. Proyecto de investigación aprobado en el 2005 en la Convocatoria Temática del Comité para el Desarrollo de la Investigación (codi). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

CAPÍTULO 42:

SORDOS EN LA UNIVERSIDAD: EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN DE UN ESTUDIANTE SORDO EN UN CURSO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Liliana María Rendón González
Elizabeth Ortega Roldán
Anderson Valle Rúa
Geraldín Giraldo García
Santiago Parra Gil
Universidad de Antioquia (Colombia)

42.1. Planteamiento del problema

Desde finales del año 2016 la Vicerrectoría de Docencia ha promovido el proyecto “Sordos en la U”, que busca propiciar el ingreso, permanencia y graduación de sordos señantes. Esta iniciativa no es nueva, desde hace más de 10 años, varios colectivos académicos y comunitarios han buscado el ingreso a través de varios proyectos⁴² sin obtener buenos resultados a la fecha, es decir, en la Universidad de Antioquia no ha ingresado ningún sordo señante.

Actualmente, contamos con el diseño de un examen de admisión pertinente a las particularidades lingüísticas de la comunidad sorda

⁴² Los proyectos de investigación adelantados han sido: Proyecto de Práctica Pedagógica “La ausencia de las personas sordas en la Universidad de Antioquia: una aproximación desde las representaciones sociales”, (Clavijo, Franco, González, Monsalve, Monsalve Villegas, Orozco, Ramírez y Vásquez, 2007); Proyecto de Práctica Pedagógica “Curso bilingüe para personas sordas: hacia la construcción de un espacio intercultural en la Universidad de Antioquia” (Ceballos, Giraldo, Ortiz y Zapata, 2008); Proyecto de Investigación “Sueño de oportunidades: acceso a la educación superior para personas sordas” (Ramírez, Medina, Mejía, Tobón y Rendón, 2008). Proyecto de Práctica Pedagógica Transición de la educación media a la educación superior y/o vida laboral, una perspectiva sorda (Buitrago, Cortés, Gallego, López, Mira, Portillo, Rojas y Sánchez, 2010). Proyecto Promoción del Acceso y la Permanencia de la Comunidad Sorda a la Universidad de Antioquia realizado por una alianza entre ASANSO, Institución Educativa Francisco Luis Hernández B e I.E. Barro Blanco, Grupo Diverser liderado por Walter Gabriel Vélez y con el apoyo de Ministerio de Educación. (2013)

que está siendo analizado por varias instancias. Como aún no tenemos una experiencia directa como Universidad, queremos plantear una propuesta de pasantía de una persona sorda en uno de los cursos de la Licenciatura en Educación Especial. Esta persona haría parte del curso durante un semestre para hacer una documentación de lo que implica un proceso de inclusión con este tipo de población.

Esta propuesta aportará a la sensibilización y comprensión de un proceso de inclusión que ya se ha iniciado en otras universidades públicas del país. Este proyecto de investigación parte de las siguientes preguntas: ¿Qué implica el proceso de inclusión de una persona sorda en un curso de la Licenciatura en Educación Especial?, ¿Cuáles son los ajustes de tipo conceptual, didáctico y actitudinal que se deben realizar durante este proceso? Y ¿Qué sistema de apoyos es necesario implementar para la permanencia de este estudiante?

42.2. Objetivos

42.2.1. General

Establecer orientaciones pedagógicas, didácticas y comunicativas para la permanencia de estudiantes sordos señantes, a partir de una

experiencia de inclusión en el curso “Políticas en educación especial” de la Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación

42.2.2. Específicos

Derivar aportes para el diseño de un documento sobre orientaciones pedagógicas, didácticas y comunicativas para la permanencia de estudiantes sordos al interior de la Universidad.

Sistematizar y documentar la experiencia de inclusión de una persona sorda señante el curso “Políticas en educación especial” de la Licenciatura en Educación Especial.

42.3. Marco Teórico

En Colombia, según el Censo 2005, hay 455.718 personas con alguna limitación para oír lo que representa el 1,09% del total de habitantes del país (DANE, 2005). Desde la Ley 982 de 2005, en el artículo 1 define una persona sorda como aquella que no posee la audición suficiente y que en algunos casos no puede sostener una comunicación y socialización natural y fluida en lengua oral alguna, independientemente de cualquier evaluación audiométrica que se le pueda practicar.

Sin embargo, esta definición se queda corta frente a la diversidad y riqueza cultural y lingüística. La mayoría de estas personas acceden tardíamente a su lengua natural, la lengua de señas, lo que trae retrasos lingüísticos, cognitivos, sociales y culturales que afectan su desempeño educativo. Esto se ha constituido en una barrera comunicativa cotidiana, afectando el desarrollo integral como individuos y como comunidad, trayendo como consecuencia marginación social, laboral, política y cultural.

Esta situación está dada por la primacía de un **enfoque clínico terapéutico** de la sordera que imperó en todo el mundo durante más de 100 años y que generó este atraso lingüístico, educativo y social. Este enfoque implicó la prohibición de la lengua de señas en todos los contextos educativos, sociales, familiares y la obligación de usar la lengua oral pues la lengua de señas no es asumida como un idioma válido.

A partir de los años 60's lingüistas y antropólogos realizaron investigaciones sobre el uso de la lengua de señas en comunidades de sordos a pesar de su extendida prohibición y se constató que en niños sordos, hijos de padres sordos el desarrollo lingüístico, social, educativo y emocional era similar a cualquier niño oyente. Estas investigaciones evidenciaron que las comunidades sordas tienen particularidades lingüísticas y culturales, que la lengua de señas es una lengua natural lo que da pie a un cambio de concepción hacia esta comunidad y se determina el **enfoque socioantropológico**. Desde esta perspectiva los sordos son usuarios de la lengua de señas o sordos señantes, quienes se asumen como parte de una comunidad lingüística y cultural diversa; utilizan la lengua de señas para comunicarse y viven una experiencia visual que les “permite establecer relaciones con otros, desarrollarse cognitiva, social y emocionalmente, y acceder a la información.” (MEN e INSOR, 2009: p. 17).

En el caso de este proyecto, estamos enmarcados desde un enfoque socioantropológico de la sordera donde reconocemos la diversidad lingüística y cultural de los sordos señantes y desde donde planteamos ajustes pertinentes con estas particularidades como es la contratación de un servicio de interpretación en lengua de señas, el respeto por la condición bilingüe, los ajustes curriculares evidenciados en la implementación de metodologías que valoren la experiencia visual, evaluaciones diferenciadas, entre otras.

Por todo lo descrito anteriormente, la inclusión en educación superior para personas sordas señantes es muy reciente en nuestro país. Los datos que existen, indican que el proceso de acceso a la educación superior inició hacia el año 2002 en Bogotá pero no de una manera sistematizada. Desde este momento, cada vez se ha incrementado el ingreso y el número de instituciones que tienen sordos señantes y se ha referenciado al menos unas 31 carreras cursadas por sordos en el país⁴³.

⁴³ Ampliar esta información en el siguiente video: Conoce la historia de la educación de las personas sordas en Colombia. (2017). En: <https://www.youtube.com/watch?v=l-48NUA53wGO>

42.4. Educación bilingüe en contextos universitarios

Estar fundamentados desde una perspectiva socioantropológica implica asumir la lengua de señas como la primera lengua de la comunidad sorda y el español escrito como su segunda lengua. Ser bilingüe en el caso de los sordos, implica el uso y/o competencia lingüística en dos lenguas sintáctica y gramaticalmente diferentes: una viso-gestual, tridimensional y ágrafa como es la lengua de señas y otra, la lengua escrita. Este ha sido una de las grandes dificultades en el proceso de inclusión para esta comunidad, máxime cuando en las universidades el proceso de enseñanza - aprendizaje está fundamentado desde el discurso escrito.

De allí, que es fundamental comprender y reconocer esta particularidad bilingüe para poder tener mejores niveles de acompañamiento y de pertinencia curricular para garantizar el éxito en su tránsito por la vida universitaria. Esto implica asumir una política frente al uso de las lenguas (señas y español) no sólo en el ingreso, sino en la permanencia y graduación, en acciones como la creación de áreas específicas para que los sordos durante todo el proceso educativo fortalezcan tanto su primera lengua como la segunda; cambiar el idioma de graduación, que no sería el inglés sino el español en el nivel exigido por la Universidad; tener tutores para las lecturas asignadas y para la escritura de los trabajos, entre otras.

42.5. Concepto de inclusión

Retomando los Lineamientos-Políticas de Educación Superior Inclusiva (MEN, 2013), desde el paradigma de inclusión se debe garantizar el derecho que cualquier ciudadano tiene a acceder a un proceso de educación superior. Al respecto:

“La educación inclusiva está relacionada con la capacidad de potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad

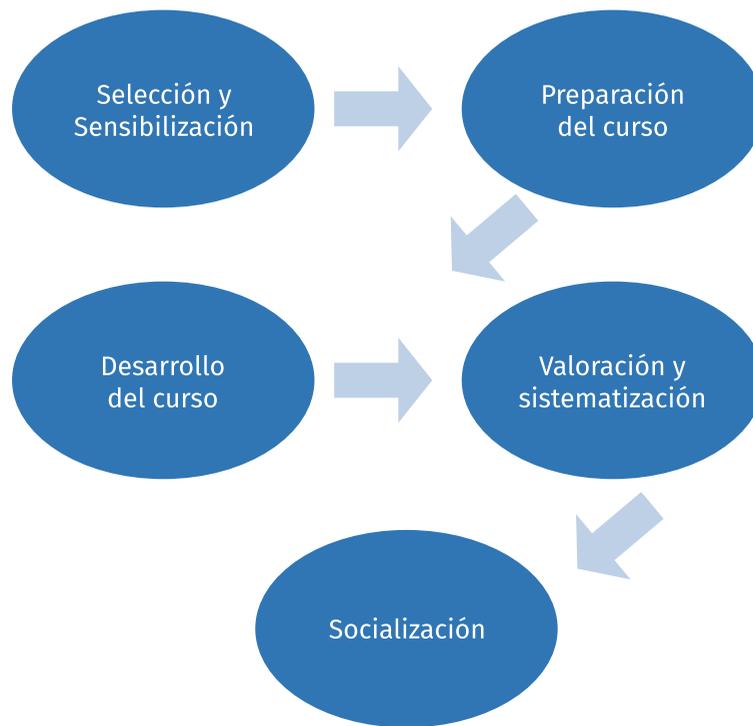
dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos.... En educación superior, no son los estudiantes los que deben cambiar para acceder, permanecer y graduarse: es el sistema mismo que debe transformarse para atender la riqueza implícita en la diversidad estudiantil.” (MEN: 2013: 4-5).

Desde esta perspectiva, la comunidad sorda es reconocida desde la diversidad lingüística y cultural que tiene nuestro país y nuestra universidad, esto implica una concepción de inclusión abierta, diversa, que permita acoger más que asimilar u homogeneizar, pues “... las diferencias no son homogeneizadas, sino que se permite la coexistencia de la diversidad en un escenario común de oportunidades y condiciones mínimas que garanticen el derecho a la educación superior y una vida digna, por tanto, defendemos un enfoque relacional y diferencial de atención basados en los derechos.” (Yarza, 2010: 137).

42.6. Metodología de sistematización de la propuesta

El proyecto estará fundamentado desde un paradigma cualitativo, enfoque crítico social y como método la sistematización de experiencias que, de acuerdo con Jara (2013), es un proceso social que reconocen los saberes populares y las experiencias de los actores como fuente para la construcción de conocimiento. Asimismo, la sistematización de experiencias es un método que permite rescatar saberes, historias locales, historias de vida, que reflexionadas se transforman en construcción de conocimientos y antecedentes para otros y otras que se encuentren en similares circunstancias, aportando posibilidades de resolver problemáticas sociales, personales, colectivas, institucionales entre otras. Dentro de este proyecto se contará plenamente con el consentimiento de los actores para la participación en lo que implique recolección de la información. Los nombres serán cambiados para mayor comodidad. El proyecto será desarrollado en 5 momentos. Ver tabla 1.

Tabla 1. Fases de la investigación



Resultados esperados

- Elaboración de un documento de lineamientos conceptuales y metodológicos para la permanencia de personas sordas.
- Informe sobre la experiencia del servicio de interpretación durante las sesiones.
- Video corto donde se documente la experiencia de la inclusión.
- Un documento del curso traducido y descripción de la experiencia al respecto.

REFERENCIAS

- Buitrago, F.; Cortés, M.; Gallego, A; López, N.; Mira, A. M.; Portillo, E.; Rojas, L. y Sánchez, S. L.. (2010). *Transición de la educación media a la educación superior y/o vida laboral*, una perspectiva sorda. Tesis de Pregrado, Licenciatura en Educación Especial. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Ceballos, J.r; Giraldo, T.; Ortiz I. y Zapata, P. (2008). *Curso bilingüe para personas sordas: hacia la construcción de un espacio intercultural en la Universidad de Antioquia*. Tesis de Pregrado, Licenciatura en Educación Especial. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Clavijo Zapata, S.; Franco Mejía, L.; González Pérez, J.; Monsalve Correa, Y.; Monsalve Villegas, E.; Orozco García, C.; Ramírez Toro, B. N.; Vásquez zapata, N. C. (2007). *La ausencia de la comunidad sorda en la universidad de Antioquia: una aproximación desde las representaciones sociales*. Tesis de Pregrado, Licenciatura en Educación Especial. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Jara, O. (2013). Ponencia: La sistematización y su aporte a la educación popular. *IV Encuentro Nacional e Internacional y VII Regional de Experiencias en educación Popular y Comunitaria*. Popayán: Colombia.
- MEN e INSOR (2009). *Recomendaciones para la accesibilidad de poblaciones con limitación visual, sorda y sordociega, a espacios abiertos y cerrados*.
- MEN. (2013). *Lineamientos-política de educación superior inclusiva*. Bogotá: MEN.
- Ramírez, M.; Medina, E.; Mejía, I.; Tobón A. y Rendón, L.. (2008). *Sueño de oportunidades: acceso a la educación superior para personas sordas*. Proyecto de investigación aprobado en el 2005 en la Convocatoria Temática del Comité para el Desarrollo de la Investigación (codi). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Yarza, A. (2010). Educación superior, exclusiones e inclusiones: algunas lecciones aprendidas y perspectiva de análisis en Colombia. En: Martha Vergara y Josefa Alegría Ríos. Coord. *Diversidad cultural. Retos y perspectivas para su atención educativa*. México, Colombia, Argentina, Perú y Guatemala. México: Universidad de Guadalajara, Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. Pág. 129-138.

APARTADO F:

Estrategias formativas para la
atención a la diversidad en
educación superior

CAPÍTULO 43:

AVANCES Y DESAFÍOS DEL SISTEMA NACIONAL INTEGRADO DE CUIDADOS DE URUGUAY: REFLEXIONES PRELIMINARES

María Inés Vázquez Clavera

Macarena Anzuela

Eliana Díaz

Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (Uruguay)

43.1. Introducción

Este aporte se enmarca en un conjunto de actividades de extensión realizadas por el IUACJ en convenio con la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de Uruguay, durante el período noviembre 2018 - febrero de 2019.

Los objetivos definidos y planteados por el MEC para orientar las actividades de asesoría en el marco del Sistema Nacional Integrado de Cuidados fueron:

- Brindar asistencia técnica para fortalecer la tarea del Equipo de Supervisores del Ministerio de Educación y Cultura en su tarea de gestión y acompañamiento de las instituciones educativas formadoras de los recursos humanos en el área del cuidado y la salud.
- Implementar una capacitación introductoria y general a las Direcciones Técnicas de las Instituciones educativas formadoras de recursos humanos en el área del cuidado y la salud, en torno a la gestión educativa de sus centros.

Durante el proceso de trabajo, el equipo técnico del IUACJ, realizó actividades de intercambio, relevamiento, análisis de datos y capacitación, tanto con integrantes del equipo de supervi-

sión del MEC, como con los Directores Técnicos de los centros de formación.

Este trabajo da cuenta de algunos avances y desafíos que fue posible identificar en estos cuatro meses de trabajo conjunto entre el equipo de investigación IUACJ y el equipo de supervisores y Directores Técnicos asociados al Sistema Nacional Integrado de Cuidados (a partir de ahora, SNIC). Las técnicas utilizadas para el relevamiento de datos fueron dos: (i) análisis documental y (ii) entrevistas semiestructuradas.

El documento aporta algunas reflexiones en torno a una política nacional de inclusión social implementada en Uruguay a partir de 2015, como lo es el SNIC, analizando como proceso innovador, en su fase inicial de implementación.

43.2. El Sistema Nacional Integrado de Cuidados

El SNIC fue creado a partir de la ley 19.353 de 2015. Tiene como propósito dar respaldo a una serie de colectivos considerados en “situación de dependencia”. Dentro de este grupo la ley incluye: niños/as hasta 12 años; personas con discapacidad que carecen de autonomía; personas mayores de 65 años con limitaciones en su autonomía.

“El SNIC apunta a ampliar la matriz de protección social, impactando sobre otras políticas sociales (empleo, educación, salud, seguridad social) y en la redistribución de las tareas de cuidado involucrando a nuevos actores que se corresponsabilicen y compartan de manera equitativa los costos y beneficios de esta transformación”.⁴⁴

Esta ambiciosa propuesta impulsada a nivel nacional, integra varias complejidades: (i) se plantea atender a colectivos muy diversos no solo en edad sino en su condición física y psíquica; (ii) implica la articulación de una serie de entidades estatales que no necesariamente contaban con vínculos funcionales previos en torno a esta temática y (iii) con niveles de formación muy heterogéneos en torno a las diversas temáticas implicadas (salud, pedagogía y didáctica, administración, gestión, etc.).

Integran el SNIC: la Secretaría Nacional de Cuidados; los Servicios de Cuidados (personas físicas, jurídicas públicas, estatales y no estatales y entidades privadas); la Junta Nacional de Cuidados y el Comité Consultivo de Cuidados.

A su vez, la Junta Nacional de Cuidados, integra a las autoridades del Ministerio de Desarrollo Social; del Ministerio de Educación y Cultura; del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social; del Ministerio de Salud Pública; del Ministerio de Economía y Finanzas y de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto de la Presidencia de la República.

Este sistema, producto del complejo entramado entre organismos del Estado, le asigna a la Dirección de Educación del MEC la responsabilidad de otorgar la habilitación a las instituciones formadoras y asegurar la calidad de sus ofertas formativas, que comienzan a implementarse a partir de 2016.

Los requisitos formales solicitados por el MEC para postular a la habilitación como organización formadora son: presentar una propuesta educativa; asegurar instancias teóricas y otras prácticas; contar con una estructura organizativa básica que asegure los procesos formati-

vos; contar con un Director Técnico y un equipo docentes idóneo a las propuestas formativas previstas; condiciones edilicias y de mobiliario adecuados; sistemas de registro de asistencias y evaluación de los potenciales estudiantes.

El trámite de habilitación que cada institución formadora debe realizar ante el MEC implica: completar y enviar el formulario correspondiente que se encuentra accesible en línea; presentar toda la documentación requerida (reglamento de funcionamiento institucional, propuesta curricular, cronograma general de implementación del diseño curricular, metodologías de trabajo y propuesta de evaluación incluyendo el examen final; el listado con recursos disponibles para la enseñanza; la bibliografía seleccionada, etc.).

Por otra parte, los requisitos planteados para quienes quieran formarse y lograr la acreditación como cuidadores, son: primaria completa (con el que no todos cumplen; pero pueden acceder firmando un compromiso para concluirlo); 18 años de edad y cédula de identidad y carné de salud vigentes.

Como criterios que permitieran organizar el seguimiento de los centros de formación y a partir de la Resolución Nº 0061/16, se elaboran un conjunto de formularios que ordenan los procedimientos de la supervisión, procurando asegurar la calidad de la oferta formativa. La documentación referente, integra los formularios:

- 001- Declaración Jurada de solicitud de habilitación
- 002- Formulario de Supervisión
- 003- Acta de examen final
- 004 - Escolaridad
- 005- Lista de asistencia del alumno
- 006- Libreta Docente
- 007- Ficha estudiantil
- 008 - Diploma
- 009 - Nota de compromiso de cumplimiento de requisito de ingreso

También se define un “Reglamento de cursos”, que establece algunos criterios básicos que deben ser considerados por las instituciones formadoras. Entre otros se estipula que cada curso se dividirá en módulos, que deberá integrar una planificación y una propuesta de evaluación accesible al estudiante antes de su inicio. También se establece que la jornada educativa no podrá ser mayor a 4 horas seguidas de aula. Asimismo se aclara que todos los estudiantes tendrán derecho a reingresar al curso tomando como referencia el último módulo aprobado, lo que busca disminuir los niveles de abandono. En cuanto a la relación docente-estudiante, se define un mínimo de 15 estudiantes por grupo en las instancias teóricas y un máximo de 25.

La evaluación final propuesta, se basa en un abordaje por competencias. Tendrá derecho a presentarse a la evaluación final aquellos estudiantes que hayan cumplido con la asistencia reglamentaria del 80%. La evaluación final contempla la autoevaluación del propio estudiante. Entre las 24 competencias que certifica el Diploma con el que se cierra el proceso formativo se integran a modo de ejemplo las siguientes **competencias de egreso**:

- Comprender, interpretar y generar información escrita acorde al ámbito laboral
- Realizar operaciones y cálculos básicos.
- Detectar los posibles obstáculos personales, sociales y filiales para su ingreso en el mundo laboral.
- Identificar tipos de dependencia de acuerdo al ciclo de vida de la persona y en relación a las diferencias de género.
- Organizar, planificar y desarrollar tareas de cuidado teniendo en cuenta las actividades básicas, instrumentales y avanzadas de la vida diaria de la persona en situación de dependencia, así como las necesidades e intereses de la o las personas referentes del cuidado.
- Identificar los derechos y obligaciones de los/as trabajadores/as y empleadores/as.
- Resolver situaciones propias del ámbito laboral.

43.3. El SNIC en clave de innovación

Esta política de inclusión y equidad social, se inicia en 2015, sin contar con otras experiencias a nivel nacional que oficien de antecedentes en sistemas de cuidados con abordaje integral, focalizado en sectores vulnerables. Desde esta perspectiva, se entiende conveniente pensar al SNIC como política innovadora articulada con componentes de gestión educativa. Al tomar como referencia los aportes de Harvey (2015:135) se destaca que,

“El concepto de innovación (...) requiere ser parte de la gestión (...) Gestión e innovación vistas en conjunto conforman o están sustentadas en una visión educativa dinámica, cambiante, donde la información y el conocimiento son ejes fundamentales”.

El abordaje y acompañamiento de la política, desde esta perspectiva, requiere integrar en los registros, algunos aspectos que no necesariamente son considerados en los acompañamientos tradicionales que se activan desde las oficinas centrales.

Algunos estudios anteriores en torno al tema (Vázquez & Gairín, 2014 y Vázquez, 2015) nos permiten afirmar que:

- Los procesos innovadores no son lineales ni homogéneos
- Pasan por diferentes “fases” que requieren en cada caso de apoyos y acompañamientos específicos.
- Surgen imprevistos que no fueron tenidos en cuenta en la fase de diseño, pero que es necesario gestionar durante la fase de implementación.
- Suelen activarse ejes de tensión que el proceso innovador genera en el **statu quo** organizacional.

La características de estos procesos, implica entonces la necesaria revisión de las prácticas de supervisión en relación a la innovación.

La labor realizada con el equipo de supervisión del Ministerio de Educación y Cultura en torno a los centros formadores del SNIC, representó una óptima posibilidad desde la cual trabajar

estos aspectos y generar reflexión crítica sobre el proceso de acompañamiento que vienen realizado con los centros de formación.

43.4. La voz de quienes supervisan

Durante el primer tramo de la asesoría, se concretaron cinco encuentros de trabajo con representantes del equipo de supervisores, pertenecientes al MEC. Alguno de estas instancias, permitió clarificar temas asociados al proceso de supervisión, así como también identificar algunos aspectos considerados relevantes, al culminar el tercer año de supervisión y acompañamiento de las instituciones formadoras.

Surgieron planteos asociados con las rutinas de registros que se estaban siguiendo; sobre la articulación e intercambio efectivamente logrado entre esta función y otras implementadas desde otros organismos estatales como por ejemplo INEFOP⁴⁵; MIDES⁴⁶; BPS⁴⁷. También se hizo presente la preocupación sobre las modalidades de supervisión de un proyecto que año a año integraba nuevas instituciones que acompañar, orientar y acreditar. Muchos de estos temas, se repitieron luego en las entrevistas realizadas a tres de las supervisoras implicadas.

A continuación se transcriben algunos aportes surgidos de las entrevistas. Los registros de cada fuente son asociados a códigos, atendiendo al principio de confidencialidad con el que se realizó este trabajo.

A nivel de **avances y fortalezas**, las personas entrevistadas destacan:

“(el SNIC) interpela a la sociedad en su conjunto con respecto a la concepción que tenemos de las personas dependientes (...) está hablando de una sociedad madura y de una sociedad solidaria”(S1:1). “Es una de las políticas públicas de mayor relevancia(...) está atendiendo a una situación histórica de desigualdad de las personas que requieren de cuidado y no lo tie-

nen de forma profesional”(S2:1). “Es accesible; independiente del estrato social en que vos estés (...) es para toda la población” (S3:1).

En cuanto a los aspectos que según las personas consultadas estarían requiriendo **revisión o ajuste**:

“Tenemos una debilidad importante en esta primera etapa que es que las personas que están necesitando la prestación y las personas que están brindando el cuidado, son personas que están en situación de vulnerabilidad social; tanto el que necesita el cuidado como el que lo presta.(...) Nosotros no le podemos negar la capacitación a nadie, pero no todos logran la acreditación” (S1:2). “El carácter interinstitucional de la propuesta (...) muchas veces coordinar es complicado (...)y eso lleva ciertas complicaciones incluso para las instituciones (...) llevan dos libretas docentes porque nosotros requerimos cierto formato e INEFOP le requiere de otro”(S2:2). “La falta de información precisa(...) la gente está muy confundida, incluso entre los mismos cuidadores (...) INEFOP da una información, el MEC da otra” (S3:2).

En cuanto a definir **posibles estrategias que permitan mejorar** la fase de implementación de esta innovación, surgen algunas alternativas:

(S1)

1. volver a discutir el rol del cuidador” (...)”qué personas reúnen ese perfil (...) no todas las personas que quieren cuidar pueden hacerlo”.
2. “Trabajar en una línea de formación de formadores (...) trabajar otros diseños curriculares que tengan mayor profundidad (...) trabajar con otro estatus académico de base para poder tener una formación más profunda”.
3. “Es necesario evaluar cuál ha sido el impacto hasta ahora de la política”.

(S2)

4. “Mejorar la coordinación en todos estos aspectos” (formativos; financieros, etc.).
5. “El diseño curricular para primera infancia (...) todavía no hay un diseño curricular obligatorio”.

⁴⁵ Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional

⁴⁶ Ministerio de Desarrollo Social

⁴⁷ Banco de Previsión Social

(S3)

6. “Informar en los lugares clave (BPS; entidades privadas; empresas de acompañantes; etc.). Información clara, objetiva, precisa y un único discurso”.

Por último, cuando se consulta sobre **las prioridades** para implementar durante 2019, las respuestas focalizan en:

“Ejecutar el diseño curricular para primera infancia; (...) avanzar en los componentes de capacitación; (...) avanzar en los temas de validación (extranjeros) (S1:5). “Diseño curricular obligatorio para primera infancia (...) talleres con los docentes que tienen que ver con derechos y género (...) son temas transversales del diseño curricular que no se trabajan (...).Hace falta tener conocimiento disciplinar y dominarlo; también hace falta tener las competencias para enseñar”. (S2:4-6).”Hacer como una red, lo que es salud, educación, áreas de cuidado, privada y pública. Yo pondría el INEFOP en el medio (...) MEC; BPS; Ministerio de Salud Pública. (...) Se largó con todo a nivel país y no se hizo un plan piloto (...) Yo creo que es el momento de las evaluaciones” (S3:3).

43.5. La percepción desde el territorio

Los Directores Técnicos de las instituciones formadoras, tienen entre otros cometidos⁴⁸:

- “Asegurar el contar con una estructura académica administrativa apropiada para enseñar/formar/capacitar/orientar laboralmente.
- Cumplir con las funciones de planificación, coordinación, asesoramiento técnico-pedagógico, dirección y supervisión.
- Fundamentar una propuesta pedagógica, determinando los contenidos curriculares, la formulación de planes y programas, la estructuración de los niveles secuenciales.
- Asegurar el acceso a diplomas y certificaciones.

- Contar con una metodología didáctica específica.
- Aportar sistemas de evaluación a nivel institucional, docente y del rendimiento académico de los estudiantes.
- Capacidad edilicia, equipamientos, materiales de apoyo, recursos didácticos.”

Los responsables institucionales deben contar con formación terciaria y especialización en gestión. Son los encargados de llevar adelante el trámite de habilitación ante el MEC, de la organización que lideran y de asegurar la calidad del servicio atendiendo a las orientaciones recibidas por los organismos estatales correspondientes.

La jornada realizada en febrero de 2019 con los Directores Técnicos, estuvo pautada por dos instancias de trabajo: una que hizo hincapié en las dinámicas de los centros formativos y otra que se basó en las estrategias llevadas adelante por los equipos docentes.

En ambas instancias, se trabajó a partir de fichas que aportaban consignas claras y que permitió recoger el registro de los intercambios que se llevaron adelante entre los diferentes grupos de trabajo que se conformaron.

43.6. Factores inclusores y no inclusores

A partir de la labor realizada, fue posible sistematizar los aportes trabajados, solicitando en primer lugar, que identificaran factores inclusores y no inclusores dentro del sistema formativo, y los agruparan en dimensiones (administrativa, pedagógica-didáctica y comunitaria), siguiendo la tipología de Frigerio et. al. (1992).

La dimensión organizativa reúne un conjunto de aspectos estructurales que definen el estilo de funcionamiento de la institución educativa. Se caracteriza por tener una estructura formal y otra informal. La primera estructura, implica formar un organigrama, distribuir las tareas y el trabajo, definir los diversos roles, entre otros. La segunda, por tanto, contempla el modo en

⁴⁸ Tomado de Protocolo para la habilitación <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/88669/1/protocolo-vigente-snic.pdf>

que los actores institucionales abordan las estructurales formales.

Los aspectos destacados como positivos por los Directores Técnicos relacionados a esta dimensión fueron:

- Coordinación del colectivo docente.
- Reuniones de trabajo.
- Flexibilidad institucional.
- Comunicación por redes.

La segunda dimensión jerarquizada fue la administrativa, la cual hace referencia a cuestiones de gobierno, donde se plantean diversas estrategias de trabajo contemplando el control normativo, la previsión de los recursos humanos, materiales y financieros, y finalmente, la distribución de las tareas institucionales de acuerdo al tiempo y el espacio disponible. Vale destacar que, durante el proceso administrativo es fundamental atender a la producción, sistematización y comunicación de la información.

Los Directores Técnicos identificaron como relevantes los siguientes aspectos:

- Equipo docente estable.
- Registro e identificación de estudiantes.
- Recursos humanos materiales y financieros contemplados en el proceso administrativo establecido.
- Espacios de trabajo agradables.
- Considerar el multiempleo docente.

En la dimensión pedagógica-didáctica, se contemplan todas aquellas actividades que definen, identifican y pertenecen a una institución educativa. Esto conlleva a que la misma se diferencie de otras instituciones sociales, siendo los vínculos entre las personas y los modelos didácticos uno de los ejes fundamentales.

Los participantes plantearon como los factores más trascendentes dentro de esta dimensión:

- Dinámicas de enseñanza a través de talleres.
- Ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

- Acompañamiento individual.
- Conocimiento de la situación de los estudiantes.

La última dimensión abordada fue la comunitaria. Abarca el conjunto de propuestas que facilitan la participación de individuos en la toma de decisiones y en las actividades de la institución, y de representantes del ámbito en la que se encuentra inmersa.

Los aspectos jerarquizados fueron:

- Vínculos con instituciones de práctica.
- Estudiantes en situación de riesgo.
- Buena relación con la comunidad.
- La presencia de estudiantes extranjeros.

43.7. Fortalezas y debilidades pedagógicas

En esta oportunidad se hizo foco en las estrategias formativas y los equipos docentes que cada Director Técnico tiene a su cargo. Este ejercicio permitió sistematizar el registro de fortalezas y debilidades que las instituciones participantes identificaron como aspectos comunes.

En relación a las fortalezas, los Directores Técnicos coinciden en que es un aspecto positivo contar con docentes con experiencia e idóneos en su materia. Esto permite que brinden apoyo a los docentes noveles, principalmente en lo que refiere al desarrollo de estrategias de trabajo institucionales para enfrentar diversas problemáticas.

Martín, Conde y Mayor (2014), coinciden en que es pertinente invertir tiempo y esfuerzo en el diseño y ejecución de programas formativos dirigidos a docentes noveles, y mencionan que su desarrollo dependerá de la identidad institucional y progresos que logre cada centro.

Otra de las fortalezas destacadas tiene que ver con la posibilidad de contar con tiempos de reunión y coordinación, donde se discute sobre las formas de trabajo, las prácticas docentes y la situación del alumnado. A su vez, la mayoría coinciden en que el trabajo en equipo e inter-

disciplinar es una “riqueza” donde se desarrolla un intercambio de saberes y aprendizajes.

Lo mencionado anteriormente concuerda con lo planteado por Bolaín, Moreno y Porto (2013, p. 443) quienes explican que,

“La coordinación del profesorado se basa en una estructura organizativa de tipo horizontal, teniendo como premisas fundamentales la voluntariedad y el interés del profesorado para participar en actividades conjuntas, donde surgen proyectos o prácticas interdisciplinarias que cumplen una función importante de cara a promover el aprendizaje de y por competencias en los nuevos grado”.

A su vez, los autores mencionan que este tipo de espacios colaboran en la realización de mejoras tanto en la manera de sentir y de hacer docencia, como en las relaciones profesionales y en el desarrollo del aprendizaje por competencias tanto en estudiantes como en docentes.

Los aspectos identificados en la mayoría de los casos como debilidades, tienen que ver en primer lugar con la falta formación pedagógica-didáctica de los docentes que capacitan a los futuros cuidadores. Esto conlleva a que presenten dificultades en la resolución de conflictos y en el manejo grupal.

En el mismo lineamiento, Reyes (2013) plantea la relevancia de la formación pedagógica y didáctica del docente, estableciendo que debe ser un facilitador de conocimientos. Actualmente, se requiere que un docente esté formado en investigación, posea conocimientos específicos en su materia, desarrolle la capacidad de planificar y llevar adelante sus clases, tenga formación en valores y se encuentre abierto al dialogo y al trabajo en equipo. Al mismo tiempo, “debe estar plenamente identificado con las exigencias de la sociedad y con base en ello propiciar conocimientos y herramientas que generen profesionistas que colaboren con el desarrollo del país y que beneficie a todos” (p.10).

Otras de las problemáticas planteadas por los Directores Técnicos es que hay pocos encuentros de formación para quienes capacitan en

el SNIC. Al mismo tiempo, los docentes tampoco aceptan o demuestran interés en la actualización de saberes. La formación permanente y de actualización posibilita al docente realizar su función profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada en relación a los contextos sociales y las poblaciones que atiende (Camargo, M. et al, 2004).

Asimismo, en los registros surge la preocupación por la falta de disponibilidad horaria de los docentes, debido a que en su gran mayoría todos se desempeñan en más de un ámbito laboral. Esto provoca en ocasiones, una alta movilidad en los planteles docentes.

43.8. Reflexiones finales

Gracias al apoyo dispensado en todo momento por el equipo de supervisoras del MEC, fue posible completar el proceso de asesoría dentro de los plazos previstos, llevando adelante con éxito todas las actividades proyectadas.

Lo acotado del proceso de trabajo realizado, no permite formular afirmaciones contundentes sobre las temáticas abordadas, si bien la riqueza de los registros sistematizados habilita el compartir algunas reflexiones.

- Consideramos estratégico analizar el proceso de consolidación del SNIC como una política innovadora, que como tal, requiere de un acompañamiento que permita a los actores implicados, irse adecuando a la fase por la que transita la innovación (gestación, implementación, institucionalización y sustentabilidad). De esta forma, los registros que se realicen en cada centro, además de pasarlos por los controles pertinentes, permitirían ir generando reflexión crítica y aprendizaje sobre un proceso de política educativa innovador e inclusiva, por demás desafiante.
- Teniendo en cuenta el punto anterior, los registros que realice el cuerpo de supervisores, podrían ser diferenciales para los centros que recién inician el proceso (fase de gestación) en relación al de otros que ya se encuentran en su segundo o tercer año de trabajo (fase de implementación).

- Este desfase en la incorporación a la innovación entre los centros de formación, admitiría un acompañamiento entre pares (co-tutoría) de centros ya experimentados y que han sido identificados como “potentes”, hacia otros que recién inician el proceso. Este procedimiento de trabajo entre pares institucionales, permitiría complementar y a su vez aliviar la tarea del equipo de supervisión y contar con otros referentes para la discusión y el intercambio, previos a la toma de decisiones.
- La complejidad de la propuesta del SNIC, que fue quedando en evidencia a partir de las diferentes actividades realizadas durante este trabajo, entendemos que ameritan la creación de espacios para el intercambio, la reflexión crítica y la toma de decisiones, entre los diferentes entes estatales implicados en este proyecto (INEFOP; MIDES; MEC; MSP; etc.).

REFERENCIAS

- Bolarín, M.J., Moreno, M.A., y Porto, M. (2013). Coordinación docente e interdisciplinariedad: análisis de su contribución a la adquisición de competencias docentes y discentes. *REDU. Revista de docencia Universitaria*, 11(2), 443-462.
- Camargo, M et al (2004) Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*. Nº 7. 79-112. Colombia: Universidad de la Sabana
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. & Aguerrondo, I. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Argentina: Editorial Troquel.
- Harvey, I (2015) Evaluación de un modelo de gestión de innovación en la práctica educativa apoyada en las TIC. Paper. Departamento de Ciencias de la Educación. Venezuela: Universidad Metropolitana
- Martín, A., Conde, J., y Mayor, C.M. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(4), 141-160.
- Reyes, L. (2013). La problemática de la enseñanza en la formación docente. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10.
- Vázquez, MI (2015). El enfoque cualitativo en la comprensión de los procesos de cambio en educación. En: *Revista de investigación UNAD*. Vol 14. Nº 2. 9-18 Colombia: UNAD. Disponible en: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1452/1768>
- Vázquez, MI & Gairín, J. (2014). Institutional self-evaluation and change in educational centres. Waite, D. *International Journal of Leadership in Education*. Vol 17; Nº3. 327-352.

CAPÍTULO 44:

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN DIGITAL PARA EL APRENDIZAJE PROFUNDO EN CLAVE DE EQUIDAD. ANÁLISIS DE CASOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE URUGUAY Y CHILE

Claudia Cabrera Borges
Sofía Gómez Oroná
Mariela Questa-Tortero
Dora Sajevecius Scher
Andrea Tejera Techera
Universidad ORT Uruguay (Uruguay)

44.1. Introducción

En esta comunicación se plantea un proyecto de investigación que está desarrollándose en centros de formación docente de Uruguay y Chile. Tiene por objetivo explorar en qué medida la ubicuidad de las TIC permite el desarrollo de redes y comunidades de aprendizaje que favorezcan el aprendizaje profundo, beneficiándose de ecologías de aprendizaje promovidas desde la inclusión digital.

El estudio tiene presente el contexto del Plan Ceibal de inclusión digital universal en el sistema educativo uruguayo según el modelo 1:1 (Plan Ceibal, 2017) y ahora en mudanza hacia la ecología de dispositivos (Lugo & Ithurburu, 2019). En este sentido, la creación de un ecosistema digital por parte del Plan, ha desarrollado un ambiente propicio para la inclusión educativa, proveyendo los elementos centrales de los ecosistemas digitales: infraestructura, plataformas y servicios, contenidos y aplicaciones, y usos y apropiación de las tecnologías para el aprendizaje por parte de los usuarios (MinTIC, s.f.). En igual medida, la inclusión digital a nivel de formación docente en Chile, se nutre de políticas TIC que ubican al país a la vanguardia

en América Latina con un marco de estándares para la incorporación de las tecnologías en la formación inicial del profesorado (Silva, 2017).

Aún con políticas específicas para una mayor inclusión digital, se percibe una necesidad de fortalecimiento de las instituciones de formación docente en estos contextos (Rodríguez-Zidán, Marcelo, Yot, Zorrilla, & Cabrera, 2018). Es así que este estudio propone analizar los elementos del ecosistema digital que sustentan los procesos de inclusión digital para el logro del aprendizaje profundo.

44.2. Bases Teóricas

Como bases teóricas se identifican, entonces, cuatro conceptos fundamentales: i) inclusión digital; ii) redes y comunidades de aprendizaje; iii) aprendizaje profundo; y iv) ecologías de aprendizaje. En esta comunicación se propone la estructura básica de articulación a partir de la definición de estas ideas, en concordancia con algunos de los referentes en cada materia para la educación superior.

Inclusión digital: a nivel educativo se entiende como la igualdad de oportunidades de acceso a las tecnologías y al conocimiento. Sin embar-

go, actualmente esta idea está mutando hacia la “igualdad de oportunidades de desarrollo de habilidades digitales” (ITU, 2018, p.55).

Redes y comunidades de aprendizaje: las habilidades digitales (ITU, 2018) que permiten la inclusión digital se pueden catalogar de básicas (instrumentales), intermedias (incluyen competencias y cualidades de carácter) y avanzadas (incluyen conocimientos emergentes y especializados en TIC). En esta clasificación la participación en redes o comunidades de aprendizaje mediadas por las tecnologías son habilidades intermedias, cada vez más valoradas y necesarias en el ámbito educativo. Las comunidades de aprendizaje son el puntapié inicial para la formación de entornos de aprendizaje en línea o redes sociales para la creación de conocimiento, que trascienden el centro educativo (Sloep & Berlanga, 2011).

Aprendizaje profundo: se trata de un enfoque pedagógico que, basado en la resolución de problemas específicos del mundo real, busca conectar el conocimiento a través de las disciplinas, lograr que los estudiantes intercambien conocimientos y de esa forma, asegurar la mejora de sus habilidades (Fullan & Langworthy, 2013). Para alcanzar el aprendizaje profundo, el apalancamiento digital de competencias clave consideradas por este enfoque es crucial. Las competencias globales consideradas son: ciudadanía, carácter, pensamiento crítico, colaboración, comunicación, y creatividad (Fullan, Quinn, & McEachen, 2018). En línea con el concepto de redes y comunidades de aprendizaje, el aprendizaje profundo se logra en la interacción y el intercambio con otros.

Ecologías de aprendizaje: partiendo de la base que el aprendizaje es ubicuo, es decir que se plantea en diferentes escenarios y situaciones,

la noción de ecologías de aprendizaje trasciende comunidades y redes (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo, & Estévez, 2018), planteándose como un proceso individual en un conjunto de contextos e interacciones que proveen oportunidades y recursos para el aprendizaje (Jackson, 2013). La ecología de aprendizaje individual no es un proceso aislado, sino que al igual que el aprendizaje profundo, requiere de la participación en redes de conocimiento para desarrollarse.

44.3. Metodología

El diseño metodológico propuesto para el estudio es el método comparativo de casos cuyo propósito es poder obtener una mirada holística, en procura de captar y reconstruir los significados que los individuos dan a sus vivencias y comportamientos. Se utiliza el método de caso (Yin, 2014; Stake, 2006), a partir del cual se busca establecer una “generalización analítica”, al permitir corroborar evidencias a partir de los casos.

El estudio consta de tres fases (i) elaboración de la tipología - identificar y caracterizar al conjunto de centros de formación docente en Chile y Uruguay-; (ii) análisis de los casos -tres casos en cada país según el nivel de incorporación y aplicación de prácticas pedagógicas y herramientas de inclusión digital- y (iii) conclusión -validación a través de un panel de expertos e intercambio de experiencias entre las instituciones participantes-.

Se prevé que la combinación de instrumentos de recolección de datos (tabla1) y de técnicas de análisis cualitativas y cuantitativas, permita triangular la información obtenida, permitiendo la validación de fuentes y su complementariedad.

Tabla 1. Instrumentos de recolección de datos

Instrumentos de recolección de datos	Población objetivo o documentos
Encuesta en línea	Directores o principales encargados de los centros de formación docente tanto en Chile y Uruguay
Entrevistas semi-estructuradas	<p>Informantes clave seleccionados en cada uno de los países en razón de su conocimiento en el tema del estudio</p> <p>Docentes y profesionales de apoyo de los centros de formación docente, seleccionados como casos de estudio en ambos países</p>
Grupos focales	Actores que durante los últimos años han participado de forma activa en las comunidades de los centros de formación seleccionados como casos de estudio en ambos países
Revisión de documentos	Documentos y registros de datos pertinentes de las instituciones implicadas

Fuente: elaboración propia

Las técnicas implicadas en el análisis de datos son: análisis estadístico univariado y multivariado (aplicado a la caracterización de la unidad de estudio, construcción de tipologías y establecimiento de relaciones causales), el análisis de contenido para ordenar datos, el análisis sociológico del discurso y el análisis de redes sociales (ARS).

44.4. Proyecciones

El análisis comparado sumado al estudio de casos permitirá orientar la toma de decisiones en relación a modificaciones en el sistema educativo, especialmente a nivel de Formación Docente, a la vez que proporcionar estrategias posibles de implementar en organizaciones

con contextos similares y habilitar el intercambio y la conformación de redes de organizaciones.

Los resultados de la investigación generarán un impacto relevante al conocimiento científico sobre inclusión digital y ecologías de aprendizaje en el ámbito de la educación superior. Asimismo, aportará a la comprensión de la relación entre las tecnologías digitales y el aprendizaje y podrán ser transferidos a la comunidad educativa y a los gestores de la educación. La modalidad de trabajo que abarca a equipos de instituciones de dos países, pretende también generar aprendizajes en lo que hace al trabajo colaborativo en torno a la producción de conocimiento.

REFERENCIAS

- Fullan, M., Langworthy, M. (2013) *Towards a new end: New pedagogies for deep learning*. Seattle: Collaborative Impact.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: engage the world, change the world*. Thousand Oaks: Corwin.
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., y Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era digital: desafíos para la educación superior. *Publicaciones*, 48(1), 25-45.
- ITU (2018). Conjunto de herramientas para las habilidades digitales. Ginebra: International Telecommunications Union.
- Jackson, N. (2013). The concept of learning ecologies. In N. Jackson & B. Cooper (Eds.), *The Lifewide Learning, Education and Personal Development e-book*.
- Lugo, M., & Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 11-31.
- MinTIC (s.f.). Ecosistema digital.
- Plan Ceibal. (2017). Plan Ceibal: 10 años. Hicimos historia haciendo futuro. Montevideo: Plan Ceibal.
- Rodríguez-Zidán, E., Marcelo, C., Yot, C., Zorrilla, J.P. & Cabrera, C. (2018). Determinantes y usabilidad de los ordenadores portátiles en la formación inicial de profesorado en Uruguay. Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.
- Silva, J. (2017). Inserción de TIC en pedagogías del área de las humanidades en una universidad chilena. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7(2), 80-96.
- Sloep, P., & Berlanga, A. (2011). Redes de aprendizaje, aprendizaje en red. *Comunicar*, XIX (37), 55-64.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks: Sage.

CAPÍTULO 45:

EXPERIENCIAS DEL USO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN EL AULA PARA FORTALECER CAPACIDADES CIENTÍFICAS DE ESTUDIANTES COMO PERSONAS GLOBALES

Alejandrina De Boutaud Montero
Anayansi González Muñoz
María D'Boutaud Montero
Universidad Interamericana de Panamá (Panamá)

45.1. Antecedentes del problema identificado

Para un grupo de profesores de la Universidad Interamericana de Panamá, que desarrollan cursos de Metodología de la Investigación, resultó fundamental proponer a sus estudiantes la realización de pequeñas investigaciones como aplicación de la teoría desarrollada en el aula. Era importante para el grupo lograr en sus estudiantes aprendizajes significativos (Ausbel 1963), objetivo que guarda estrecha relación con las necesidades de nuestro tiempo donde el entorno global requiere variadas capacidades entre ellas el pensamiento crítico, que permite comprender y considerar múltiples perspectivas para interactuar en el mundo cambiante que vivimos.

El problema consistió en las graves limitaciones que tenían los estudiantes para plantearse preguntas, caracterizar un problema de estudio, analizar distintas fuentes y enfocarse a la delimitación de un problema de estudio que permitiera encontrar información para dar respuesta a estas interrogantes. Por ello, la pregunta fundamental para este estudio fue: ¿cuáles competencias científicas se deben for-

talecer en los estudiantes para lograr estos aprendizajes y abrirse a perspectivas diversas, como personas globales? Y, cómo se desarrollan en estudiantes universitarios. Utilizando el Proyecto de Investigación como estrategia didáctica en el aula, para desarrollarse y obtener las competencias individuales y grupales: las habilidades para la selección, búsqueda, organización y sistematización de información como base fundamental que los lleven, a resultados y conclusiones.

En los cursos de Metodología de la Investigación participan estudiantes de diversas carreras, por ejemplo, Diseño Gráfico, Arquitectura, Ingeniería, entre otras, interactuando en el aula hombres y mujeres con sus experiencias personales y las de sus aprendizajes según su área de estudio. Igualmente, podemos anotar la variedad de nacionalidades que tenemos en los cursos, por ejemplo, hemos tenido estudiantes de Egipto, India, Colombia, Venezuela y otros países. Esta composición de los grupos permite una variedad de ideas y contrastes, por ejemplo, tuvimos estudiantes varones con un proyecto de desigualdad de género y otros preocupados por los aprendizajes de estudiantes con necesidades especiales. Se les da

la libertad de organizar su grupo, entre ellos mismos. En ocasiones se forman de un solo género, otros están compuesto tanto de damas como de caballeros.

45.2. Marco teórico.

Para dar respuesta a esta interrogante se adoptaron dos definiciones de competencia: la del Parlamento Europeo en 2006 “combinación de conocimientos capacidades y actitudes adecuada al contexto. Las competencias claves son aquellas que las personas necesitan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”. Y “un proceso de operaciones mentales complejas, cuyo esquema de pensamiento permiten determinar y realizar acciones adaptadas a la situación” (Perrenoud, 2007). También se tomó en cuenta el Proyecto Turing 2002.

Entre los estudios previos de investigaciones de este conocimiento se observaron el de German Antonio García Contreras y Yolanda Ladino Ospina, (2008) “Desarrollo de Competencias científicas a través de una estrategia de enseñanza y aprendizaje por investigación”; Eva Gregori – Giralt / José Luis Menéndez – Varela (2015) “La Percepción de los estudiantes de Bellas Artes sobre lo aprendido en un entorno de aprendizaje basado en problemas” Universidad de Barcelona; Miguelena Mora Polanco (2016) “El aprendizaje significativo en las ciencias al participar en Proyectos de investigación científica” Universidad de Puerto Rico; Francisco J. Pozuelos Estrada, Francisco P. Rodríguez Miranda, Gabriel Trabé González (2009) “Enfoque interdisciplinar de la enseñanza universitaria y el aprendizaje basado en la investigación” Universidad de Huelva, España.

45.3. Objetivos

- Utilizar el proyecto de investigación como estrategia didáctica para desarrollar capacidades para la investigación científica.
- Comprobar si en cortos tiempos, el estudiante logra desarrollar habilidades básicas para la investigación.

45.4. Metodología

Se organizó el curso para que, con cada tema, el estudiante iniciara una pequeña investigación, delimitada al tiempo del curso. Se utilizaron metodologías basadas en “Aprender a Aprender”, “Aprender Haciendo” y “Aprendizaje basado en Investigación”, enfoque propuesto por Ernest Boyer en 1990, desde la perspectiva de su planteamiento permite a los estudiantes aproximarse a la realidad que investiga reflexionando, de igual forma como trabajan y piensan los científicos.

El estudiante inicia con la categorización del problema y va desarrollando cada paso de la investigación en el aula y formando grupos de investigación que interactúa bajo la orientación del profesorado.

Se presentan al finalizar el curso, los trabajos en “posters” que se someten a un juicio de expertos internos y externos. Respondiendo un cuestionamiento a las fortalezas o debilidades - limitaciones observadas en los trabajos sometidos a este juicio.

Considerando lecciones aprendidas se hace énfasis en la revisión de artículos científicos para familiarizarlos con su producto final, igualmente al final del cuatrimestre se evalúa a través de una muestra representativa con la finalidad de ir mejorando el modelo.

45.5. Resultados

Hemos aplicado esta metodología por muchos años, donde usábamos un formato de anteproyecto de trabajo final de grado, pero no fue hasta el segundo cuatrimestre de 2018, que se realizó una evaluación formal sobre los resultados, dado que a partir de ese periodo hubo un cambio de herramientas dentro de los cursos de metodología de investigación. Teníamos un nuevo reto: la elaboración de artículos científicos acompañados con un poster de investigación, puesto que la universidad toma la decisión de participar en el concurso nacional denominado “Jornada de Iniciación Científica” y esos eran los entregables. Tomamos la decisión de utilizar el Proyecto de Investigación como estrategia Didáctica en el aula para fortalecer capacidades científicas de estudiantes como personas Globales.

Durante el cuatrimestre en estudio, se generaron 55 proyectos, con una participación de 202 estudiantes. Para el estudio de evaluación se seleccionó una muestra de 84 estudiantes. El 60% de la muestra era de sexo femenino y

el 40% masculino, con una edad promedio de 22.5 años, se usó un muestreo no probabilístico a conveniencia. En el cuadro No1, se presenta la distribución de los estudiantes por facultad.

Tabla No. 1: FACULTAD DE LOS ESTUDIANTES DE METODOLOGÍA DE LA PROFESORA ANAYANSI GONZÁLEZ Y ALEJANDRINA DE BOUTAUD, QUE PARTICIPARON EN LA JIC-UIP 2018

Facultad	Cantidad	Porcentaje
Ciencias Administrativas y Marítima Portuaria	42	50%
Ingeniería, Arquitectura y Diseño	26	31%
Ciencias de la Salud	10	12%
Hotelería y Gastronomía	4	5%
Derecho y Ciencias Políticas	2	2%
TOTAL	84	100%

A continuación, se presenta, los resultados más relevantes de este estudio:

Tabla No.2: PREGUNTA 1-GRADO DE DIFICULTAD PARA ELABORAR ANTEPROYECTO

PREGUNTA 1							
En la elaboración del anteproyecto, en cada uno de los siguientes puntos indicanos tu grado de dificultad de 1 a 5, donde 1 es menor y 5 mayor.							
Opciones	1	2	3	4	5	TOTAL	PROMEDIO PONDERADO
Seleccionar el tema	17% 14	19% 16	32% 27	23% 19	10% 8	100% 84	2.89
Focalizar el problema	8% 7	19% 16	36% 30	25% 21	12% 10	100% 84	3.13
Elaborar las Preguntas de Investigación	12% 10	21% 18	30% 25	30% 25	7% 6	100% 84	2.99
Redactar los Objetivos	13% 11	23% 19	26% 22	26% 22	12% 10	100% 84	3.01
Formular la Hipótesis	11% 9	19% 16	29% 24	27% 23	14% 12	100% 84	3.15
Definir las Variables de Investigación	8% 7	18% 15	23% 19	35% 29	17% 14	100% 84	3.33
Determina el Marco Teórico	20% 17	17% 14	24% 20	25% 21	14% 12	100% 84	2.96
Visualizar los resultados Esperados	5% 4	17% 14	26% 22	32% 27	20% 17	100% 84	3.46

Se puede concluir que fue intermedio el grado de dificultad en la elaboración del anteproyecto, con un valor de 3.12. Sin embargo, definir

las variables y visualizar los resultados, indican un mayor nivel de dificultad con referencia a los otros criterios medidos.

Tabla No.3: PREGUNTA 2-EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA DEL TRABAJO EN GRUPO

PREGUNTA 2							
Con respecto al trabajo realizado en equipo como te evaluas en los siguientes aspectos							
Criterio	1	2	3	4	5	TOTAL DE	PROMEDIO PONDERADO
Contribución-Participación	13% 11	10% 8	23% 19	27% 23	27% 23	100% 84	3.46
Resolución-Conflictos	11% 9	11% 9	27% 23	25% 21	26% 22	100% 84	3.45
Actitud	11% 9	11% 9	29% 24	27% 23	23% 19	100% 84	3.40
Responsabilidad	17% 14	8% 7	23% 19	23% 19	30% 25	100% 84	3.40

Este punto es de especial valor, hubo muchos conflictos en los grupos, más se llegaron a resolver. El contrato de trabajo de grupo y la mediación contribuyeron a mejorar este aspecto. El promedio del promedio ponderado fue de 3.43. La contribución-participación y la resolución de conflictos obtuvieron ligeramente un mayor puntaje.

Además, la evaluación reveló que los estudiantes revisaron 5 artículos en promedio, para elaborar sus estudios, cifra que es baja y nos indica la necesidad de buscar estrategias para aumentar esta cifra. Igualmente, la pregunta referente a la recolección de información tuvo un promedio de 2.95, en una escala de 1 a 5, donde la tabulación y análisis de los datos mostraron un nivel ligeramente mayor de dificultad. La pregunta final fue una vez finalizado el curso si volvería a escribir un artículo, donde los resultados indicaron que un 45% no volvería a escribir un papel, el 39% que lo puede intentar y un 15% si lo escribiría.

45.6. Conclusiones

La búsqueda de una estrategia fue un proceso complejo, porque había la interacción de múltiples variables, entre las de mayor impacto: el perfil del grupo, considerándose en este punto la edad y carrera que sigue el estudiante; el cuatrimestre que cursa, porque encontramos chicos de primer ingreso y estudiantes que se

están graduando; el trabajo en equipo, además el compromiso y motivación que tiene el estudiante con su propio aprendizaje.

En nuestra experiencia vimos al inicio mucha resistencia y en algunos grupos bajo compromiso, pero también observamos que esta actitud fue cambiando, así por ejemplo podemos citar un grupo que trabajo con el alza de la tarifa de energía eléctrica, que no participo en la exhibición de pósteres, más al final del cuatrimestre presenta su papel y poster. Este grupo nos sorprendió al final por su ingenio en buscar la información, utilizando un muestreo no probabilístico bola de nieve, excelente elección, considerando que no podían ir de casa en casa preguntando cuanto es el consumo y pago de energía eléctrica.

El impacto a corto plazo ha sido inmediato, los estudiantes cambian su manera de ver el curso y su perspectiva de la investigación.

Otros los desafíos que asumimos, fue la de integrar otros docentes que dictan diferentes asignaturas en la Universidad Interamericana de Panamá, en esta experiencia con un rol de asesores, más la meta es lograr que ellos también integren en sus clases la escritura de un artículo científico es por ello que esperamos realizar actividades de divulgación interna con el apoyo de la Dirección de Investigación de la universidad.

REFERENCIAS

- García Contreras, G., & Ladino Ospina, Y. (2008). Desarrollo de competencias científicas a través de una estrategia de enseñanza y aprendizaje por investigación. *Dialnet*, 3, N°. 3, 7-16. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3717381>
- Gregori-Giralt, E., & Menendez-Varela, J.-L. (2015). La Percepción de los estudiantes de Bellas Artes sobre lo aprendido en un entorno de aprendizaje basado en problemas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 481-506. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662015000200008&script=sci_abstract
- Mora Polanco, M. (2016). El aprendizaje significativo en las ciencias al participar en proyectos de investigación científica. (pág. 24). Puerto Rico: ProQuest. Obtenido de <https://search.proquest.com/openview/4b156750ff07f4e7c207f9eb233165ab/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Perreoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar* (5 ed.). Barcelona: GRAO de IRIF, S.L.
- Pozuelos Estrada, F., Rodríguez Miranda, F., & Travé González. (2009). El enfoque interdisciplinar en la Enseñanza universitaria y el aprendizaje basado en la investigación : un estudio de caso en el marco de la formación. *Universidad de Huelva* (357), 561-585. Obtenido de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/10671>
- Rivadeneira Rodríguez, E. M., & Silva Bustillo, R. J. (2017). APRENDIZAJE BASADO EN LA INVESTIGACIÓN EN EL TRABAJO AUTÓNOMO Y EN EQUIPO. *Negotium*, 13, núm. 38, 5-16. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/782/78253678001.pdf>
- Rodríguez Palmero, M. (2011). La teoría de aprendizaje significativo, una visión aplicable a la escuela actual. *Dialnet*, 3, N°.1., 29-50. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>

CAPÍTULO 46:

EL APRENDIZAJE DE SERVICIO COMO TÉCNICA PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA APLICADA A LOS COLECTIVOS VULNERABLES

Aurora M. Altamar Jiménez

Ferneliz Díaz

U. Especializada de las Américas. Facultad de Biociencias y Salud Pública (Panamá)

46.1. Modelo Pedagógico de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS):

La Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), tiene como finalidad la formación integral de los estudiantes como profesionales del siglo XXI, competentes con alto sentido humano y social; y entre sus objetivos específicos están:

- Formar profesionales que promuevan el desarrollo humano y el bienestar de los colectivos y minorías vulnerables que tienen dificultades para acceder a las oportunidades de desarrollo y bienestar individual, familiar y comunitario.
- Contribuir desde la Educación Superior al desarrollo y progreso de las áreas de Educación Especial, Educación Social, Salud rehabilitación, Ciencia y Tecnología con base en programas de habilitación, rehabilitación con objetivos de prevención, reinser-

ción, cualificación y bienestar socio-laboral. (Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), 2015)

El Modelo Pedagógico de la UDELAS es “**Científico-Humanista**” y se basa en seis (6) grandes ejes que articulan toda su tarea académica y formativa, que son los siguientes:

1. Currículo por competencias.
2. Formación práctica, eje vertebrador del proyecto.
3. Didáctica constructivista.
4. Metodologías activas.
5. Sentido social
6. Movilidad estudiantil y docente

(Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), 2015)

Estos ejes se desarrollan de forma interrelacionada, como proyecto formativo unitario y globalizador, tal como se muestra en la figura N° 1:

Figura 1. La figura muestra la interacción de los seis (6) ejes del modelo pedagógico de la UDELAS.



Fuente: Modelo Universitario, UDELAS, 2015.

46.2. Metodologías Activas: Aprendizaje-servicio

La UDELAS en todas las carreras que ofrece en sus cuatro (4) Facultades de Docencia a nivel nacional, presenta en los Planes de Estudio desde el primer semestre de las carreras las Prácticas Universitarias, de forma tal que los estudiantes desde que inician sus estudios realizan práctica universitaria integrando la teoría con la práctica, proyectando así lo aprendido en clase en beneficio de la comunidad.

En base al modelo pedagógico de la UDELAS, los docentes emplean un enfoque constructivista en el proceso de enseñanza-aprendizaje enmarcado dentro de la "Pedagogía Activa"; de manera que los estudiantes son los verdaderos artífices y protagonistas de su propio aprendizaje.

La formación basada en competencias que sustenta este modelo, son los referidos a los cuatro pilares de la Educación (Delors, La Edu-

cación Encierra un Tesoro, 1993), formulados de la siguiente manera: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir. En esta visión pedagógica la UDELAS promueve un aprendizaje cooperativo, integra la ética y los valores y da valor a los significados culturales. (Universidad Especializada de las Américas, 2017)

Entre algunas de las metodologías activas que los docentes implementan en el aula de clase en la UDELAS tenemos las siguientes:

- Estudio de caso.
- Aprendizaje basado en problemas
- Aprendizaje orientado por proyectos
- Aprendizaje profesionalizador
- Tutorización o Coaching
- Trabajo en equipo
- Trabajo autónomo

- Aprendizaje-servicio
- Aprendizaje colaborativo

El ApS inicia con la corriente educativa liderada por John Dewey entre los años de 1916 y 1938, y William James en 1984. En la década de los años 20 aparecen las primeras experiencias sobre APS, y es en 1969 cuando se describe por primera vez como “una tarea necesaria para el crecimiento educativo” en la I Conferencia Nacional sobre Aprendizaje Servicio celebrada en Estados Unidos.

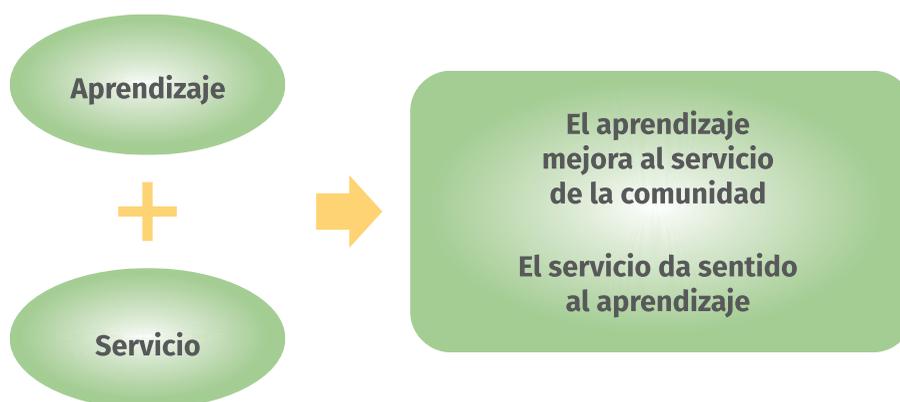
El aprendizaje de servicio es una metodología activa que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. Este parte de la idea que la ayuda mutua es un mecanismo de progreso personal, económico y social mejor que la persecución obsesiva del provecho individual. Además de situar al lector en lo que es el aprendizaje

servicio, esta obra presenta varios ejemplos, lo enmarca en el seno de las principales tradiciones de la pedagogía contemporánea y aborda los elementos que lo caracterizan: las necesidades que atiende, la idea de servicio que propone y los aprendizajes que proporciona; así como las cuestiones que deben tenerse en cuenta cuando se quiere generalizar el aprendizaje servicio en un territorio.” (Joseph, Roser, Carme, & Maribel, 2009)

Al lograr esto los discentes serán capaces de planificar, elaborar e implementar proyectos con los cuales se beneficiarán las comunidades en la ciudad o en el interior del país.

Es entonces que la UDELAS a través del ApS aplicado en las prácticas universitarias, logra aproximar a los estudiantes a los grupos en riesgo social y vulnerabilidad, para poder así dar respuesta o solución a cada una de las necesidades de dichos grupos.

Figura 2. La figura muestra la doble función formativa del Aprendizaje-servicio



ApS: Una actividad doblemente formativa

Fuente: Modelo Universitario, UDELAS, 2015.

Los objetivos específicos del aprendizaje de servicio son:

- Identificar las necesidades reales de la comunidad, con la finalidad de solucionarlas para beneficio de sus miembros con la participación directa de los estudiantes.
- Fomentar en los discentes la solidaridad y el compromiso con la comunidad como norma ética y ciudadana.
- Ser recíproco con la sociedad.
- Enriquecer la educación superior, con la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la formación académica, artística, cultural y deportiva.
- Integrar las instituciones de educación superior con la comunidad, para contribuir al desarrollo de la sociedad.

- Formar a través del aprendizaje servicio, el capital humano del país.

Entre los componentes del aprendizaje de servicio podemos mencionar los siguientes:

Conexiones curriculares: Los estudiantes integran los conocimientos adquiridos en el aula con un proyecto de servicio comunitario.

Participación de los estudiantes: Además de estar activamente implicados en el proyecto, los estudiantes tienen la oportunidad de seleccionar, diseñar, implementar y evaluar su proyecto de servicio comunitario.

Reflexión: Se crean espacios para pensar, conversar y escribir acerca de la experiencia de servicio. El equilibrio entre reflexión y acción permite a los estudiantes ser conscientes en todo momento del impacto de su labor.

Alianza de la comunidad con la institución: Permite identificar las necesidades reales de la comunidad, lo cual redundará en el beneficio de ambas partes. Se elabora en conjunto la planificación del servicio comunitario: frecuencia de la intervención, tiempo, hora, lugar, días de la semana.

Verdaderas necesidades comunitarias: Los estudiantes y los miembros de la comunidad determinan las necesidades reales y más relevantes de su entorno.

Responsabilidad cívica: Contribuye a desarrollar la responsabilidad cívica de los

participantes. (Educación en valores)

Evaluación: Aplicar instrumentos de evaluación bien estructurados para lograr una retroalimentación constructiva a través de la reflexión, lo cual permitirá la sostenibilidad y la replicación de la experiencia posteriormente.

Lo que parece estar claro es que, a pesar de las innumerables definiciones, existe consenso al señalar dos componentes básicos del APS. Por una parte, el aprendizaje eficaz y de calidad de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales ligados al currículum. Por la otra, el servicio y la labor voluntaria que desemboca en la transformación de la comunidad. (Francisco & Moliner, 2010)

El APS es una metodología que responde a muchos de los retos que se plantean en la sociedad actual y en el nuevo marco europeo de Educación Superior, promoviendo una de las funciones básicas de la Universidad: la formación de ciudadanos críticos, activos y responsables con su entorno. (Francisco & Moliner, 2010)

Por consiguiente podemos decir, que el ApS es un **“Ciclo”** compuesto por el núcleo central o principal que son los **estudiantes y la comunidad** y los **“Elementos”** que se desprenden de la sinergia del núcleo que son: las competencias profesionales, la vinculación con la comunidad, la formación en valores y los equipos de trabajo formados por las Facultades de Docencia y el Decanato de Extensión. A continuación presentamos la representación gráfica de lo antes expuesto:

Figura 3. La figura muestra la interacción entre los elementos del Ciclo del Aprendizaje de Servicio.



Fuente: Dra. Aurora M Altamar J., Primer Congreso de Extensión Universitaria, Extensión de Veraguas, 2018.

46.3. Descripción del Proyecto

- PROYECTO: “APRENDIZAJE DE SERVICIO”
- COMUNIDAD AMIGA: “SANTA MARIA DE BETANIA”

Ficha técnica del proyecto:

- **Carrera:** Lic. en Educación para la Salud.
- **Número de estudiantes:** 15
- **Inicio del Proyecto:** Primer semestre-2018
- **Asignatura:** Práctica Universitaria I. (inducción a la práctica), 48 horas totales al semestre.
- **Enlace con la Comunidad:** Grupo Activa de Santa María, integrado por seis (6) miembros.
- **Supervisores de Práctica Universitaria:** Mgter. Ferneliz Díaz y Dra. Aurora M Altamar J.
- **Enlaces con el Decanato de Extensión:** Mgter. Lamed Lambis y Mgter. Hildebrando

González del Decanto de Extensión.

- **Población Meta:** 15 Gerontes (damas y caballeros), edades entre 70 a 90 años.
- **Localización del Proyecto:** Santa María de Betania, Provincia de Panamá.
- **Trastornos Detectados:** artritis, diabetes tipo II, demencia Senil, hipertensión arterial, sordera, alzhéimer, depresión y cáncer.

46.4. Conclusiones Finales

1. El aprendizaje-servicio (ApS) es un método a través del cual los estudiantes mejoran sus resultados de aprendizaje: en conocimientos, capacidades, destrezas, actitudes y valores morales, haciendo un servicio a las comunidades en riesgo social y vulnerabilidad.
2. Esta metodología educativa integra los objetivos comunes de aprendizaje de la educación formal de las prácticas universitarias, con el enfoque social como lo determinan las **Políticas Curriculares de**

la UDELAS hacia una formación basada en “Competencias”.

3. Lo novedoso del ApS es la combinación del aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la comunidad.
4. Para finalizar puedo decir como **docente extensionista**, que gracias a esta metodo-

logía activa, los adultos mayores mejoraron en el aspecto afectivo, ya que se sintieron personas importantes y útiles en la comunidad, y además optimistas frente a la vida, pero sobre todo se reforzaron los lazos sociales y vínculos entre diferentes generaciones, los adultos mayores con los estudiantes y viceversa.

REFERENCIAS

- Altamar, A. (2018). *Ciclo del Aprendizaje de Servicio*. [Figura].
- Altamar, A. (2018). *Visita de los Estudiantes a la Comunidad*. [Foto]
- Altamar, A. (2018). *Sustentación Final del Proyecto*. [Foto]
- Altamar, A. (2019). *Interacción de los Ejes del Modelo Pedagógico*. [Figura]. Recuperado de Modelo Universitario de la Universidad Especializada de las Américas.
- Altamar, A. (2019). *Función Formativa del Aprendizaje de Servicio*. [Figura]. Recuperado de Modelo Universitario de la Universidad Especializada de las Américas.
- Delors, J. (1993). *La Educación Encierra un Tesoro*. México: Ediciones de UNESCO.
- Francisco, A., & Moliner, L. (2010). El aprendizaje de servicio en la universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, **13**(4), 69-77.
- Joseph, P., Roser, B., Carme, B., & Maribel, d. l. (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS) Educación y Compromiso Cívico* (primera ed.). Barcelona, España: GRAO, de IRIF, S.L.
- Universidad Especializada de las Américas (UDELAS). (2015). *Modelo Universitario de la Universidad Especializada de las Américas*. Panamá, Panamá, Panamá: IMPREDELAS.
- Universidad Especializada de las Américas. (2017). *Políticas Curriculares de UDELAS*, 19. Panamá, Panamá, Panamá: IMPREUDELAS.

CAPÍTULO 47:

SERVICIO APRENDIZAJE: INTEGRACION DE LA EXTENSION Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

Gladys Ester Moran Jiménez
Universidad Especializada de las Américas (Panamá)

47.1. Plan de acción con base en el Modelo de Aprendizaje y Servicio de UDELAS (Aps)

El servicio aprendizaje se presenta como una propuesta pedagógica que permite la combinación en una sola actividad denominada prácticas universitarias, que consiste en la inclusión de las teorías y la acción para la utilización de un diseño de aprendizaje de contenidos, competencias y valores a través de la ejecución de tareas en comunidades en vulnerabilidad social.

La metodología diseñada es innovadora y permite la unión del aprendizaje con el compromiso social, que forma parte del Plan Estratégico de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), procurando la oportunidad de participación, reflexión y reconocimiento de acciones, y vocación de servicio a los estudiantes de las diferentes carreras; un medio a través del cual se fortalece la formación en valores y saberes de la población atender. La experiencia que se presenta, es la de las prácticas universitarias del alumnado de la carrera de educación social, que ofrece la UDELAS, en su sede principal en la ciudad de Panamá.

La experiencia, forma parte de una acción de intervención en una comunidad vulnerable, de población de jóvenes y adolescentes en riesgo social, del Barrio de Santa Ana, Avenida Ancón en el distrito de Panamá, una localidad de alto grado de vulnerabilidad y conflictividad

social. El objetivo de la intervención consistió en focalizar necesidades vivenciales con un enfoque de investigación, enfoque territorial y socio ambiental relacionado con la escucha, estudio y análisis del contexto para implementar acciones.

La estrategia de abordaje, para desarrollar las prácticas universitarias, fue ideada como una estrategia que fuera capaz de integrar dos funciones sustantivas de toda institución de educación superior: la docencia y la extensión universitaria. Esta estrategia también forma parte de las metas establecidas en el Plan Estratégico de UDELAS, para el periodo que recientemente ha concluido (2014-2018) y para el nuevo periodo hacia el 2023.

47.2. Modelo de Trabajo Comunitario

La concepción de la propuesta de servicio aprendizaje, se concibe en una doble vía, por un lado, a partir del modelo de trabajo comunitario de UDELAS, que define los enfoques de trabajo en las comunidades, al momento de integrar la docencia y la extensión universitaria. Parte fundamental del modelo de trabajo comunitario, es el enfoque de territorialidad que propone focalizar las acciones de la universidad en territorios focalizados e identificados y definidos como de vulnerabilidad social, con especial atención a grupos humanos específicos como el caso que se trata, adolescentes y jóvenes en riesgo social.

Por otro lado, se trabaja desde las acciones que son propias de las prácticas universitarias, que proponen desarrollar los diagnósticos a través de proyectos sociales comunitarios, dar acompañamiento social, innovar y desarrollar aprendizajes significativos.

En este sentido, el Acuerdo de Consejo Académico No. 09-2010 por el cual se aprueba el nuevo reglamento de prácticas universitarias de la Universidad Especializada de las Américas, del año 2010, define claramente el diseño de las prácticas universitarias, clasificadas en prácticas formativas internas y prácticas formativas externas y, describe también un Manual de Procedimiento de las Prácticas Universitarias que se realizan en la UDELAS.

Un aspecto importante en la definición de la propuesta de trabajo, que integran las prácticas universitarias, desde la docencia, y la extensión universitaria, desde la vinculación de la universidad con la comunidad, es también una manera de poner en práctica el modelo pedagógico de UDELAS, que apunta a la formación integral del alumnado con enfoque social. En este sentido, se trata de una experiencia que una vez implementada, puede convertirse en un modelo de trabajo para ser replicada por parte de otras carreras.

47.3. Implementación del Modelo de Aprendizaje y servicio en el proceso de enseñanza y aprendizaje

A través de la experiencia desarrollada, se puede precisar la manera como se incorpora la formación del alumnado desde el currículo, el perfil del personal docente y la integración del alumnado que participa en las acciones en la comunidad, aplicando un modelo de trabajo con la población a atender, en este caso, jóvenes y adolescentes en riesgo social.

La Red Española Aprendizaje-Servicio plantea que esta propuesta metodológica “desarrolla competencias básicas: activa el ejercicio de todas las competencias del currículo, con énfasis en la competencia social y ciudadana y en la iniciativa y autonomía personal; desarrolla valores y actitudes prosociales: estimula el esfuerzo, la responsabilidad y el compromiso

solidario; desarrolla habilidades para la vida: fortalece las destrezas psicosociales y la capacidad de participar en la vida social de manera positiva” (servicio-aprendizaje, 2016)

Desde la carrera de educación social de UDELAS, se ha establecido un mecanismo de coordinación y planificación para la ejecución de las acciones que relacionan a la Universidad con sus alumnos y profesores, el Estado a través de la interacción y apoyo con las instituciones que brindan servicios en la comunidad, la comunidad con la que la universidad ya mantiene una relación de trabajo y la población que se atiende con sus necesidades; todo un proceso que, mediante la participación de todos estos actores, promueve el desarrollo de competencias, la sensibilidad social tanto en el alumnado con el profesorado que interviene, la conciencia social y compromiso por en la búsqueda de respuestas a los diversos problemas de ese contexto y finalmente, la vinculación de la universidad con la sociedad.

Con estas acciones, también se originan otras propuestas para iniciar programas, de conformación de equipos multidisciplinarios especializados para atender el desarrollo del modelo propuesto por la UDELAS en las diferentes carreras, tal y como lo establece el modelo pedagógico de la Universidad Especializada de las Américas, con una vocación de servicio hacia la sociedad.

47.4. Lineamientos del Modelo de Aprendizaje y servicio en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Desde la experiencia desarrollada, se han definido algunos lineamientos generales, a partir de la aplicación del modelo de aprendizaje y servicio en el proceso de enseñanza aprendizaje, de manera particular vinculados con el trabajo y servicio en la formación del alumnado en las áreas de:

- Desarrollo social
- Desarrollo comunitario
- Desarrollo humano

Lineamientos que permiten un proceso de revisión y actualización del proceso de las prácticas universitarias de la carrera que se trate; promover líneas de investigación alrededor de los problemas sociales en un sector de un barrio en la comunidad donde se desarrollen las prácticas universitarias, y donde pueden intervenir el profesorado y el alumnado desde una visión participativa con los grupos y organizaciones de la comunidad.

La intervención comunitaria del Barrio Lindo fue diseñada para 480 familias de riesgo social,

que tienen problemas de fachada de sus casas, tales como: balcones, escaleras, servicios sanitarios, jóvenes y niños con baja escolaridad, padres y madres con entrada al pandillerismo, familias disfuncionales, patriarcado, desempleo, tiempo de ocio entre otras situaciones de vulnerabilidad. Es un escenario, desde el que la intervención, a través de las prácticas universitarias, sugiere un proceso de intervención y acompañamiento desde la universidad; un proceso que, sin duda, requiere de la integración de los diferentes servicios, de la docencia, la extensión y la investigación.

REFERENCIAS

- Altez, Rogelio (2008). *Perspectivas Venezolanas sobre Riesgos: Reflexiones y experiencias Volumen I*
- Vega, Armando (1994). *Pedagogía de Inadaptados Sociales*. Alianza Ciudadana Pro Justicia
- Manual para Mediadores Comunitarios/compilado por Cherty Yoana Mendieta Castillo-Panamá: Alianza Ciudadana Pro Justicia; (2007) 60p; 30cm
- Servicio-aprendizaje, R. e. (12 de abril de 2016). *Red Española Aprendizaje-Servicio*. Obtenido de <https://aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/>
- UDELAS. Acuerdo de Consejo Académico No. 09-2010 por el cual se aprueba el nuevo reglamento de prácticas universitarias. Año 2010.

CAPÍTULO 48:

LA ARTICULACIÓN DE LAS PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS EN ATENCIÓN A LOS COLECTIVOS VULNERABLES

Jacilyn Montañez González

Universidad Especializada de las Américas. Decanato de Extensión (Panamá)

48.1. Propuesta de transformación desde la implementación del modelo de trabajo comunitario

La formación universitaria tiene como propósito general, preparar profesionales capaces de responder a las demandas globales y poder determinar, de forma autónoma, sus necesidades e intereses, motivo por el cual las instituciones de educación superior, están optando por diseños curriculares basados en la formación por competencias. En atención a este modelo de formación, las Metodologías Activas Aprendizaje de Servicio- Aps, se constituye en una herramienta útil para el desarrollo de las competencias como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, tanto para el profesorado como para el alumnado. Esta metodología cobra mayor relevancia, en la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), institución que dispone de un Modelo de Trabajo Comunitario (MTC) que estimula y crea los escenarios necesarios para la participación de docentes y estudiantes, articulados a través del programa de prácticas universitarias de las diferentes carreras que imparte la universidad.

El Modelo de Trabajo Comunitario de UDELAS para la intervención local, se fundamenta en una estrategia metodológica de investigación-acción y de aprendizaje-servicio (ApS), que promueve por un lado, la experiencia práctica a través de la atención de los problemas de la comunidad y, por otro lado, los aprendizajes

significativos para la innovación de modelos o herramientas de intervención comunitaria, capaces de ser replicados en otros contextos socioeconómicos y patentizados como experiencias de innovación y desarrollo de nuestra universidad.

En este sentido, y considerando que, entre las estrategias metodológicas que más se aplican para la docencia universitaria, son los proyectos de aprendizaje servicio ApS, ya que exigen el desarrollo en la práctica de acciones que ayuden a la comunidad y faciliten a los estudiantes desarrollar competencias profesionales (Sánchez, 2017), se seleccionaron estas estrategias metodológicas porque permiten conceptualizar las relaciones entre la planificación docente, sus fundamentos e implicaciones metodológicas, puesto que se enfoca en brindar las herramientas necesarias para la práctica de la especialidad; aplicando conocimientos para resolver problemas humanos en la realidad laboral, dado que el ApS se define como experiencias de aprendizaje en contexto real, realizadas mediante servicios de calidad y espacios de reflexión crítica a lo largo del currículum, en respuesta a necesidades genuinas de la comunidad, a partir de la aplicación y desarrollo de conocimientos, habilidades y valores, para la formación de profesionales socialmente comprometidos (Ponce C.*, 2015).

Desde su origen, la UDELAS como universidad oficial del Estado panameño, ha venido orientando sus esfuerzos hacia la construcción y

consolidación del modelo de una “Universidad con sentido Social”. Con la finalidad de continuar cumpliendo con este modelo y teniendo en cuenta las nuevas realidades y los desafíos futuros de la academia, la ciencia y la sociedad, requerimos de complementos prácticos, especialmente en las carreras que dirige la Facultad de Ciencias Médicas y Clínicas que es donde se encuentra adscrita la Licenciatura en Fonoaudiología.

En este sentido, se orienta la preparación de nuevos profesionales hacia el logro de las competencias cónsonas con las necesidades del país, sustentada en una formación teórica y práctica, donde el estudiante reafirma el conocimiento adquirido en el aula al contrastarlo en el escenario de las experiencias concretas de su especialidad.

48.2. Contexto general y normativo

La Universidad Especializada de las Américas a partir de los documentos fundamentales ha establecido políticas, normas y procedimiento entre las cuales están las políticas curriculares que fomentan en el docente la preparación de los cursos para la verificación de las competencias

En Panamá, los procesos de acreditación universitaria fortalecieron el accionar social de la UDELAS y resaltaron el trabajo de la extensión universitaria para la integración de los aprendizajes puesto que dentro de los indicadores verificados por el CONEUPA se evidenció la diversidad de acciones para la atención de poblaciones con altos grados de vulnerabilidad.

Para avanzar en este camino, más que la mera implementación de acciones y programas, es también necesario realizar un trabajo de reconceptualización de las prácticas educativas universitarias a la luz de los aportes pedagógicos de la extensión y las experiencias educativas en comunidad, partiendo de la rica acumulación existente a este respecto en la Universidad. (Tommasino H. C., 2017).

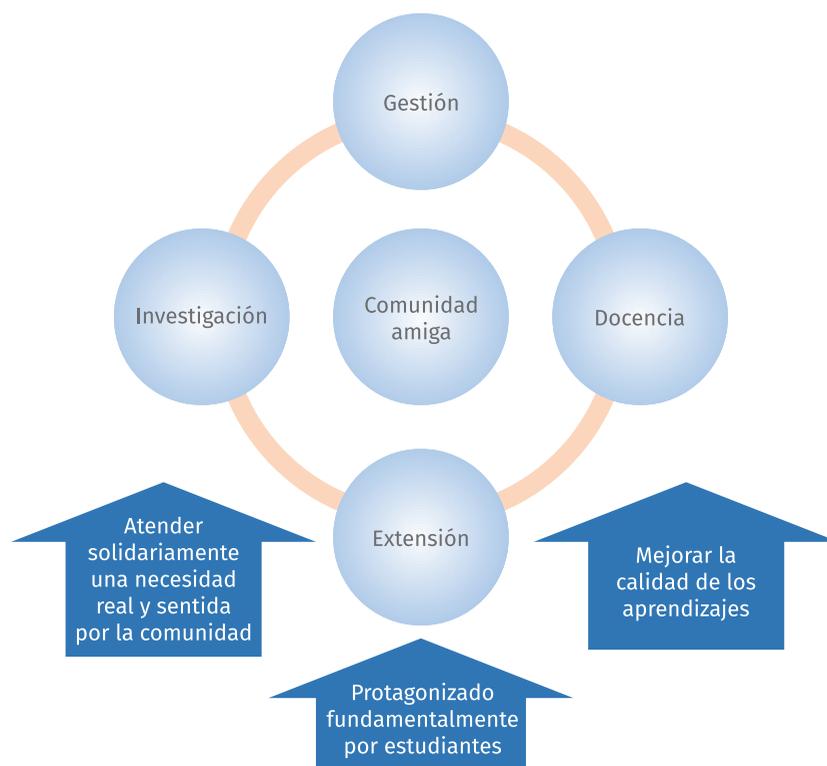
La Extensión favorece el desarrollo de la Docencia cuando las universidades entienden su articulación como una acción de doble vía, al construir propuestas de solución a los pro-

blemas y necesidades del entorno con los saberes que ellas producen, generan, aplican y transfieren a partir de la docencia y las redes conceptuales. Así mismo esta articulación posibilita la implementación de la metodología de aprendizaje-servicio solidario como herramienta de vinculación, la cual fortalece las estrategias pedagógicas y contribuye a satisfacer las demandas del entorno a partir de un rol más activo del estudiante en la sociedad y en la formación de su ejercicio ciudadano. (Castro, Los Caminos de la Extensión en América Latina y el Caribe, 2017).

Aunque las reglamentaciones en esta materia son recientes, la UDELAS ha desarrollado por más de 20 años acciones de atención a la primera infancia a nivel nacional en el marco de aplicación de las Guía de Desarrollo Infantil para el cumplimiento de los objetivos del desarrollo del milenio y mediante el acuerdo académico N° 046 del 12 de octubre de 2017 se aprueba el modelo de trabajo comunitario (MTC-UDELAS) que reglamenta las disposiciones del acuerdo académico N° 054-2016 del 15 de diciembre de 2016 “por el cual se aprueban las políticas de extensión de la Universidad Especializada de las Américas”.

El Aps es una estrategia metodológica activa según lo define UDELAS. Sin embargo, no hay una integración entre los diferentes pilares de funcionamiento de la universidad, ya que el nivel de comprensión sólo llega la implementación de estrategias académica por ejes, sin una integración adecuada en los escenarios académicos. Así cada eje, define en los mismos escenarios, metas académicas diferenciadas utilizando componentes de la ApS de manera individual, para unificar estas alternativas que actualmente presentan diferentes marcos normativos de la UDELAS, tomamos la representación de la figura 1, que destaca aspectos característicos del ApS como se sostiene simultáneamente una intención pedagógica y una intención solidaria. Los destinatarios del proyecto son la población atendida y los estudiantes, ya que ambos se benefician. El énfasis está puesto en la adquisición de aprendizajes y en el mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad concreta.

Figura 1. Articulación de los ejes del modelo universitario



Fuente: UDELAS. Decanato de Extensión. Año 2018

48.3. Algunas experiencias de interés

La Coordinación de Trabajo Comunitario y Ambiente del Decanato de Extensión, realiza reuniones informativas con los coordinadores de carrera y los enlaces de la extensión universitaria de cada facultad para explicar el modelo de trabajo comunitario, como parte de estas acciones se invitan a los encuentros en donde los representantes de las comunidades amigas explican las características de las mismas.

En estas reuniones se explican los acuerdos que se realizan con las diferentes comunidades amigas; podemos destacar: El Proyecto de acompañamiento social a la comunidad amiga de Dagar Guna Yala, comunidad ubicada en el Chumical de Vacamonte provincia de Panamá oeste y su proyecto del Centro de atención a la primera infancia (CAIPI- Doddgan Nega) fue la instalación identificada para el proyecto de ApS de la Licenciatura en Fonoaudiología, este centro ubicado a 29 min de la universidad.

La composición demográfica es diversa, pero está principalmente por el grupo étnico Guna

que es clasificado dentro de nuestro marco de acción como poblaciones culturales y lingüísticamente diversos, pero que en nuestro contexto la atención de los desórdenes de comunicación en estas poblaciones es escasos.

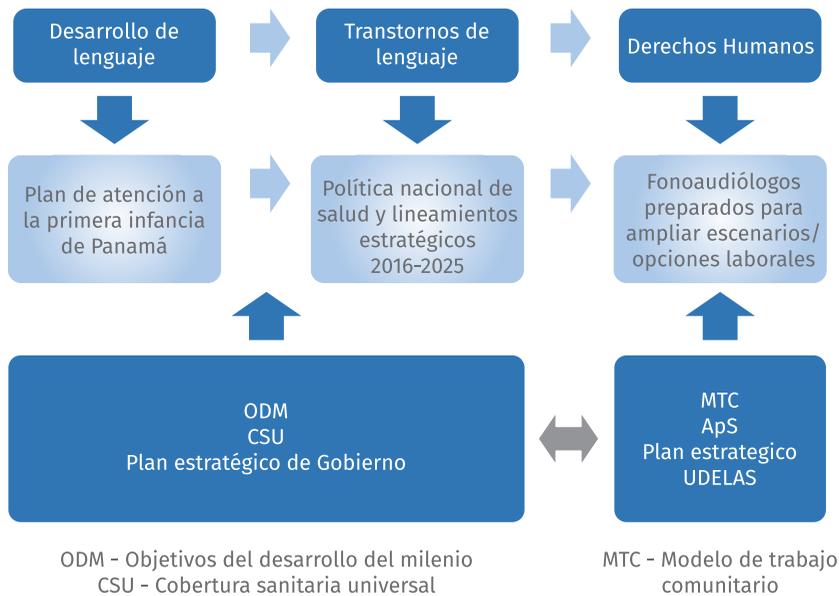
Tanto el estatus socioeconómico como el de minoría son variables que se deben considerar en los niños con riesgo de trastornos del habla, del lenguaje y de la audición, lo que hace que este servicio sea apropiado para organizar una discusión sobre prevención en estas áreas.

Los Fonoaudiólogos deben expandir su accionar profesional para incluir la prevención de los trastornos del habla y el lenguaje cumpliendo con la función básica de la atención primaria en salud, que no se está desarrollando limitando nuestro proceso de contratación en el Ministerio de Salud en los centros de salud, este vacío en el espacio contractual también lo supone en el escenario práctico, lo que impide la presentación de información de prevención primaria a grupos que se sabe están en riesgo en materia de habla y lengua-

je. Considerando que el problema real de la práctica es la transferencia o la vinculación del conocimiento conceptual, académico o teórico a la aplicación o acción enmarcada en la realidad, que se resuelve en el aprendizaje servi-

cio ya se integran configurando una nueva dimensión de esta forma potenciada en MTC; es como el aprendizaje servicio consigue resolver la fragmentación entre la experiencia práctica de servicio a la comunidad y la formación en conocimientos, habilidades y actitudes.

Figura 2. Alcance del ApS en Fonoaudiología



Fuente. Elaboración propia. Año 2018

Sin embargo, en todo el desarrollo de la práctica de la Licenciatura en Fonoaudiología no se genera la vinculación entre la universidad y la comunidad, por ello, se busca el desarrollo de las competencias y conocimientos a través de una práctica de servicio a la comunidad. Los procesos prácticos se realizan en instituciones en que, a pesar de ser accesibles por sus características o niveles de atención, no necesariamente involucran la atención a grupos vulnerables, puestos que estos por su condición no acceden a estos servicios.

Actualmente se realizaron dos trabajos de último curso de la licenciatura, el primero es una tesis denominada “Necesidades comunicativas y dificultades del lenguaje en el área morfosintáctica asociadas a la influencia del contexto

en el CAIPI Doddogan Nega basado en los resultados de las pruebas TSA e ITPA y el segundo es un informe de practica que busca con los resultados de las evaluaciones realizadas aplicar los procesos correctivos a las dificultades del lenguaje encontradas. En este proceso han participado 47 estudiantes de la licenciatura en el año 2017 en dos cursos de práctica; práctica universitaria III del quinto semestre y práctica universitaria IV del sexto semestre que realizaron las fases iniciales de la aplicación del modelo de trabajo comunitario; sin embargo, durante el año 2018 solo se logra acceder con dos estudiantes de octavo semestre que se encontraban en trabajo de grado y práctica profesional para continuar con la implementación.

Tabla 1. Niños del CAIPI Doddogan Nega de la etnia Guna, atendidos por los estudiantes de trabajo de grado de la Licenciatura en Fonoaudiología de UDELAS

EDAD	TOTAL
3 AÑOS	8
4 AÑOS	4
5 AÑOS	8
TOTAL	20

Fuente. Elaboración propia. Año 2018

Nota: Adaptado de Necesidades Comunicativas y Dificultades del Lenguaje en el área morfosintáctica Asociadas a la Influencia del contexto en el CAIPI Doddogan Nega basado en los resultados de las pruebas TSA e ITPA., Ureña X.,2018.

En el CAIPI Doddogan Nega se atiende una población de siete niños y 13 niñas en edades comprendidas entre 3 años a 5 años, los mismos acuden a este centro en donde las madres reciben un curso de preparación para el cuidado y atención a la primera infancia pero destacamos que 14 de los padres se encuentran desempleados y con escasa formación educativa y que los resultados de las pruebas aplicadas implican que los niños presenta dificultades en los aspectos del lenguaje comprensivo y expresivo , así como las habilidades psicolingüísticas lo que se traduce en caso de no realizarse las intervenciones oportunas en dificultades para la lectura y escritura.

La UDELAS cumple con la integración de los aspectos institucionales, políticos y pedagógicos que garantizan la articulación de las prácticas universitarias en atención a los colectivos vulnerables. No se debe descartar el potencialidad educativa del trabajo de extensión, dado que es bidireccional hacia la comunidad y la

universidad fortalece la relación de los estudiantes con docentes; ya que se proyecta en acciones de pensamiento y reformulación del currículum incidiendo en la relación a la teoría de la práctica, que el estudiante se pregunte, se responde o genere nuevas preguntas de su propia profesional; en este sentido, podemos vincular el hecho que los proyectos de trabajo comunitario requieren también una relación de la extensión basada en la investigación en la producción de los conocimientos. Todos los conocimientos generados a lo interno de la universidad son utilizados a disposición del colectivo social identificado para ella lo que obliga al estudiante a crear conocimiento y habilitar los canales para transferir ese conocimiento a la comunidad.

La atención del área de prevención y bienestar sobre todas las personas que son vulnerables o corren riesgos de alteraciones del lenguaje, que es menos costo para el país identificar tempranamente y disminuir la gravedad o el impacto de una discapacidad asociado con un trastorno o enfermedad existente.

Implementar la metodología ApS como parte de las acciones de la practica universitaria en las disciplinas de las ciencias de la Salud ayudará a reducir las brechas de distribución del personal de salud en todas las regiones sanitarias del país, permitiendo o mejorando el acceso a la salud mediante una coordinación efectiva entre las unidades de planificación de la formación del personal de Salud (Universidades) y ejecución del sistema de salud nacional, con criterios de equidad y en función de las determinantes de la salud de cada región sanitaria sub atendida del país.

REFERENCIAS

- Américas, U. E. (12 de octubre de 2017). Acuerdo N° 046-2017 que aprueba el modelo de trabajo comunitario de UDELAS.
- Américas, U. E. (2008). Estatuto Orgánico.
- Américas, U. E. (2010). Acuerdo N° 09-2010 Por el cual se aprueba el nuevo reglamento de Prácticas Universitarias de la Universidad Especializada de las Américas.
- ASHA. (s.f.). Clinical Practice Guidelines. Obtenido de <http://www.asha.org/members/guidelines.aspx>
- Carrera, C. d. (s.f.). Licenciatura en Fonoaudiología: Descripción de carrera.
- Comunitario, C. d. (2017). Informe general de resultados del proyecto de acompañamiento social a la comunidad amiga de Dagar Guna Yala, año 2017.
- Castro, J. &. (2017). Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe
- Ponce C.*, R. M. (2015). Aportes del aprendizaje y servicio a la construcción profesional: ética e identidad. Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio.
- Sánchez, P. (2017). Las estrategias metodológicas. Barcelona: EDO-Serveis 2ª edición. Máster en Docencia y Gestión Universitaria.
- Tommasino, H. C. (2017). De la extensión a las prácticas integrales. UDELAS. (2015). Modelo Universitario. Panamá: IMPREUDELAS
- Ureña X., (2018) Necesidades Comunicativas y Dificultades del Lenguaje en el área morfosintáctica Asociadas la Influencia del contexto en el CAIPI Doddogan Nega basado en los resultados de las pruebas TSA e ITPA.

CAPÍTULO 49:

“CAFÉ UN PUNTO DE ENCUENTRO” ESTRATEGIA DIDÁCTICA QUE PROMUEVE EDUCACIÓN NO FORMAL PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA HACIA LA MUJER

Karina García Riveros
Antonio Torres Vázquez
Alejandra Martínez Barrientos
Universidad Católica Boliviana “San Pablo” (Bolivia)

49.1. Introducción

Un flagelo que azota a las sociedades modernas y no permite que éstas se precien de totalmente civilizadas, es la violencia que sufren las mujeres. La violencia hacia las mujeres es ejercida de varias formas: se ha tipificado que existe violencia física, emocional, psicológica, económica y sexual, entre las más frecuentes. En las relaciones de pareja y en el ámbito familiar, 7,4 de cada 10 mujeres declaran haber sido víctimas de violencia en toda Bolivia, la cifra aumenta a casi 9 en el departamento de La Paz, y en el grupo de edad de 15 a 28 son 6,9 de cada 10 (Instituto Nacional de Estadística, 2017).

Lo que preocupa altamente, más allá de la violencia misma y sus altísimos costos, es la carencia, en muchos casos, de iniciativas de prevención. Prevención que no ha trabajado de manera sistemática en buscar la equidad, ya que, tal como se ha demostrado, hombres y mujeres no están o no viven en las mismas condiciones, sino que existe una inequidad de género que perjudica a las mujeres y que pasa desapercibida porque durante siglos se ha asumido a la reproducción y el mundo doméstico como función natural y responsabilidad de las mujeres. La inequidad en las relaciones de poder entre los sexos es la causa de la vio-

lencia contra las mujeres; y esta inequidad se mantiene porque se justifica o se tolera socialmente (Arisó y Mérida, 2010).

La carrera de Psicopedagogía de la UCB viene trabajando con el programa ComVoMujer desde el 2015 dependiente de la Cooperación Alemana en Bolivia y con el programa Construyendo una Vida sin Violencia desde el 2017 dependiente de la Cooperación Suiza en Bolivia, en el programa “Sembrando Semillas de Paz”. Este programa, está constituido por varias metodologías enfocadas a la prevención de la violencia contra la mujer. Las metodologías de educación no formal lúdica “RUTA PARTICIPATIVA: DE SALTO EN SALTO A LA VIOLENCIA LE PONEMOS ALTO”, dirigida a niños y niñas de 6 a 9 años y “GAME OVER: CON LA VIOLENCIA HACIA LA MUJER NO SE JUEGA”, dirigida a adolescentes; y la mochila de recursos psicopedagógicos que conforman el programa CONSTRUYENDO UNA VIDA SIN VIOLENCIA, que tiene como propósito contribuir con el ejercicio pleno del derecho que tienen las mujeres a vivir una vida libre de violencia, desde un enfoque integral y multidisciplinario, dirigido a diferentes actores comprometidos con la lucha contra la violencia, proporcionando material que toma en cuenta el ciclo completo para cerrar o romper el círculo de violencia.

En base a esta vasta experiencia, se ha identificado a la estrategia del **“CAFÉ UN PUNTO DE ENCUENTRO”**, como aquella que puede incidir de manera más significativa, en la reflexión de los y las estudiantes universitarias para sensibilizar sobre la problemática de la violencia contra la mujer y en la prevención de noviazgos violentos específicamente.

Este proyecto se enmarca en la Ley Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia (Ley 348) que indica en su Artículo 19 referido a las medidas desde el ámbito educativo, que se debe incorporar en el currículum de todos los niveles educativos, incluyendo el universitario, el respeto pleno a los derechos humanos y la resolución pacífica de los conflictos. Asimismo, y de manera explícita, el Artículo 24 exhorta a las universidades a abrir programas y servicios gratuitos destinados a la prevención de la violencia hacia las mujeres, así como a la inclusión de programas académicos que permitan lograr este propósito.

49.2. Las Ferias Educativas

Las diferentes Instituciones Educativas en América Latina presentan un punto de encuentro que permite brindar propuestas pedagógicas masivas en diferentes variantes en su modalidad de ejecución como ser entre ellas senderos de aprendizaje, ferias informativas, ferias interactivas y museos interactivos centrados en entretener espacios abiertos de aprendizaje que generan la oportunidad de activar una comunicación directa y cercana entre los educadores y visitantes que quieren conocer de primera mano los diferentes temas educativos a socializar.

Las diferentes exposiciones educativas que se encuentran inmersas en las ferias son ofertas “abiertas” de aprendizaje, donde se encuentran organizadas las tareas y metas de aprendizaje estas “propuestas” permiten que los visitantes escojan las opciones de aprendizaje; (Flechsig y Schiefelbein, 2012). Estas exposiciones requieren de diseño y disposición del concepto educativo que representa una importante inversión económica, de tiempo y preparación logística.

Las ferias presentan diversidad de visitantes que conforman un público heterogéneo que están acostumbrados, en Bolivia, a considerar que la exposición es una ocasión para entretenerse o un mercado de consumo en el cual existen exitosos encuentros; pero ya en un análisis más fino, en la interacción social se presentan significativos desencuentros masivos entre los expositores y los visitantes en varias oportunidades, imposibilitando la percepción amplia de la exposición como una organización pedagógica que provee diferentes temas educativos que plantean para socializar, debido a las siguientes situaciones habituales de acuerdo a nuestra experiencia:

- Los grupos de expositores son amplios delegando la exposición a dos o tres personas y los demás expositores cumplen el rol activo de apoyo logístico.
- Todos los expositores fragmentan el tema a desarrollar y centran su aprendizaje en su parte a desarrollar y no completan su conocimiento global del tema.
- Los visitantes de manera grupal por lo general se acercan a los diferentes stands para escuchar la explicación y/o participar en las dinámicas de interacción social que desarrollan los expositores, donde pocos participan, pues los otros se dedican a observar la interacción expositores - visitantes.
- Es importante considerar a las personas introvertidas o con desventaja social que difícilmente expondrán abiertamente sus dudas o inquietudes en plenaria; por lo tanto, se dedican a ser observadores de las dinámicas sin la posibilidad de ser atendidas.

Bajo esta perspectiva es que se ha desarrollado la estrategia didáctica “Café Punto de Encuentro” desde el programa “Sembrando Semillas de Paz”, centrada en desarrollar Prevención Primaria de violencia contra la mujer desde los ámbitos de la educación no formal en ámbitos de la Educación Superior desarrollada en los atrios de la universidad.

49.3. Estrategia didáctica “Café Punto de encuentro”

Los estudiantes de la carrera de Psicopedagogía desplegaron y gestionaron durante tres semestres el proceso de Educación No Formal en prevención primaria de violencia contra la mujer a través de la estrategia didáctica “Café Punto de Encuentro”, demostrando que los y las jóvenes son agentes de transformación social y promotores de cambio positivo desde la intervención socioeducativa.

Se fundamenta su desarrollo en la Vygostky (1960) y la teoría del aprendizaje sociocultural que establece «la transición de una influencia social externa de la persona a una influencia social interna a la persona» citado (en Ávila, 2018, p. 128), desde la zona de desarrollo próximo, permitiendo explicar que los procesos colaborativos construyen una oportunidad a través de la cual un grupo de estudiantes comienzan una tarea, actividad o debate con múltiples interpretaciones. Esta actividad se desarrolla a través de espacios dialógicos, que generan un entendimiento común denominado un estado de intersubjetividad, el mismo que lleva a la construcción de aprendizajes nuevos desde la participación individual en una actividad sociocultural conjunta dentro de una comunidad de aprendizaje, lo que proporciona el contexto más propicio para el pensamiento compartido.

Albert, (2002) refuerza lo dicho estableciendo que “es a través de las interacciones sociales que los participantes desarrollan herramientas ´comunicativas´ para negociar significados, como se esfuerzan para una noción compartida de la situación, de esta manera las capacidades cognoscitivas son formadas y aumentadas en fenómenos sociales. Ellos son públicos intersubjetivos, creados por la interacción con el entorno social” citado en Ávila (2018, p. 129).

En función de lo anterior, se establecieron los siguientes objetivos:

49.4. Objetivo General

Promover una cultura de Paz al interior de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” Regional La Paz, a través del ejercicio activo de la prevención primaria de la violencia hacia

la mujer de y con la comunidad universitaria mediante la metodología “Café Punto de encuentro”.

49.4.1. Objetivos Específicos

- Preparar conceptual y metodológicamente en la estrategia “Café Punto de Encuentro” a los y las estudiantes de la carrera de Psicopedagogía para constituirlos en facilitadores y facilitadoras.
- Ejecutar la estrategia dirigida a la población universitaria en su conjunto.

49.4.2. Fases del plan

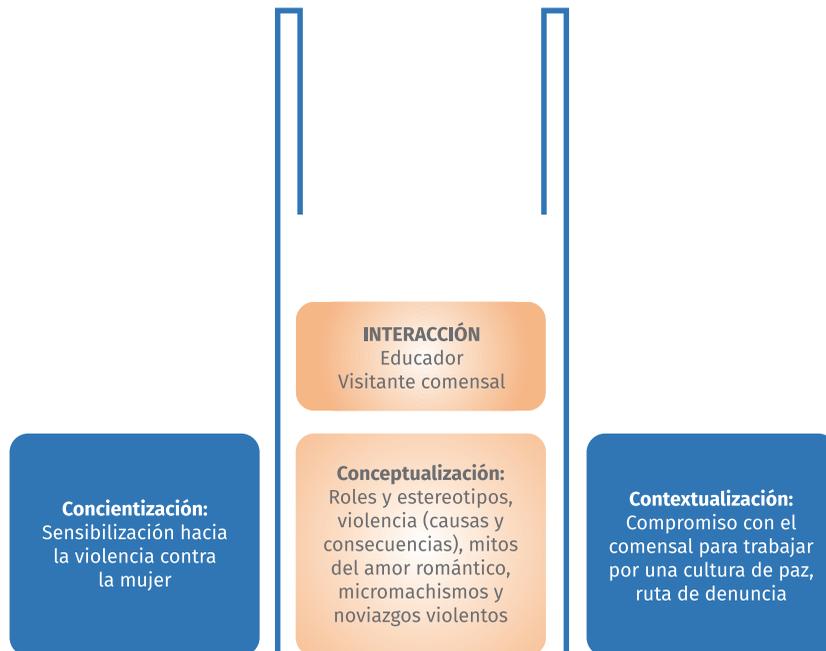
Fase 1: Preparación de los y las facilitadoras

- Método Kolb (Tobón, 2012): reconocimiento desde la vivencia y la experiencia al concepto.
- Análisis de la deconstrucción de roles y estereotipos de género.
- Análisis de la problemática de la violencia contra la mujer en el contexto urbano paceño y boliviano: causas y consecuencias.
- Desarrollar la prevención primaria y el rol activo de los y las facilitadores en este cambio social.
- Organizar los recursos psicopedagógicos a disposición.
- Reconocer a la estrategia, las experiencias pasadas y la logística.
- Simulación de la estrategia para consolidar aprendizajes, aclarar dudas, corregir conceptos entre pares y promover el diálogo y su intencionalidad.

Fase 2: Ejecución de la estrategia

La estrategia “Café Punto de Encuentro” establece un espacio dialógico directo entre el expositor y los visitantes - comensal, a través de un menú a la carta de contenidos específicos teóricos que permiten el inicio de una conversación coloquial de educación no formal, bajo tres momentos de desarrollo desde el modelo constructivista C3.

Figura 1. Momentos de desarrollo del Café temático “Punto de encuentro”



Primer momento concientización expone un encuentro directo del comensal con un video o noticia actual corta por medio del celular acerca de la realidad actual sobre el tema Violencia contra la Mujer, el mismo permite crear el clima propicio para activar la sensación sentida y la motivación al aprendizaje; de manera paralela este visitante recrea un marco conceptual referencial desde su conocimiento acerca del tema a tratar. Cumpliendo dos objetivos de este primer momento que son: a) vivenciar una experiencia con significado que genere relevancia personal y cuestione la violencia contra la mujer como un fenómeno estructural y de importancia pública y b) reflexionar a viva voz en la mesa su interpretación individual o grupal de la experiencia anterior con el fin de compartir el análisis, creencias y emociones sentidas respecto a visibilizar en su propia vida los hechos de violencia que estaban naturalizados. De esta manera, se cumple este momento generando una predisposición positiva al nuevo aprendizaje.

Ya en el segundo momento la conceptualización se centra en facilitar un marco conceptual concreto que le permite tener una conciencia

más clara de la sensación sentida vivenciada anteriormente, a través de la lectura del “Menú a la Carta de Temas a Conversar” y la elección del o los comensales de un contenido teórico que desea aprender, mientras toma un café. Cumpliendo dos objetivos de este segundo momento que son: a) descubrir desde el diálogo coloquial una explicación magistral el concepto seleccionado del menú sobre violencia hacia la mujer, recibiendo información de manera sistemática, ordenada y secuencial acompañada de las analogías necesarias para su entendimiento, asimismo abriendo el espacio para solicitar la retroalimentación de lo entendido y aclaración de dudas; b) visualizar el concepto promoviendo el análisis constructivo de lo aprendido solicitando percepciones personales y ejemplos sobre hechos de violencia hacia la mujer que enriquezcan lo aprendido desde las observaciones e interpelaciones de la realidad cotidiana.

Finalmente en el tercer momento se reconoce el espacio de sembrar opciones de uso de este conocimiento adquirido en su vida cotidiana a corto o mediano plazo cumpliendo dos objetivos internos que son: a) ensayar lo aprendido

desde la concreta re explicación de lo aprendido del comensal a su educador sobre los tópicos elegidos en relación a la violencia hacia la mujer y b) integrar su conocimiento con los posibles escenarios personales que el comensal considere que puede utilizar, asimismo se lo compromete a generar un aporte al cambio de esta infortunada realidad de la Violencia contra a Mujer, constituyendo a cada comensal en potencial agente de transformación social.

49.5. Resultados: Procesos de aprendizaje que promueve la estrategia didáctica

El Café “punto de encuentro” entre los resultados de aprendizaje que promueven en los educadores como en los comensales resultan tener mayor posibilidad de aprendizaje significativo desde la vivencia del café temático al aire libre desarrollado en atrios de la universidad.

Tabla 1. Aprendizajes generados en el Café “Punto de Encuentro”

Aprendizajes generados en los educadores	Aprendizajes generados en los comensales
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje de todo el contenido del tema a enseñar, pues los comensales pueden escoger cualquier concepto a profundizar: Roles y estereotipos, violencia (causas y consecuencias), mitos del amor romántico, micromachismos y noviazgos violentos. • Repetición continua de los contenidos con los diferentes comensales, garantizando anclaje de la información. • Investigación sobre la violencia hacia la mujer en el contexto y la coyuntura actual para garantizar recursos didácticos (videos ilustrativos y analogías puntuales) pertinente y efectivos para la explicación. • Enriquecimiento de perspectivas acerca del tema que sucede en cada conversación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vivencia de una secuencia didáctica completa en tiempos cortos y regulados, sobre la temática de la violencia hacia la mujer. • Oportunidad de aclaración directa de dudas para enriquecer su conocimiento. • Promover un espacio para ser escuchadas sus propias opiniones y los aciertos y errores que permiten desmitificar los conceptos alrededor del fenómeno de la violencia hacia la mujer. • Se garantizan mayores oportunidades de participación para todos y todas aquellas que visitan el café.

La estrategia “Café Punto de Encuentro” fue creciendo y enriqueciéndose a lo largo de la gestión 2018 y 2019 con la implementación de seis cafés temáticos:

- “Peace and Coffe” (se repitió en dos oportunidades),
- “Amores y medias naranjas” (se repitió en tres oportunidades),
- “Charlas con aroma a café”.

Se ha logrado llegar más allá de la propia institución y poder aplicar la estrategia también en la Universidad Mayor y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca con los estudiantes uni-

versitarios que cumplen la función de promotores de paz de las carreras de Psicopedagogía, Derecho, Creación de Empresas y Arquitectura llegando a conformar un número de 68 educadores y 660 comensales que vivieron esta experiencia.

El semestre 1/2019 se desarrolló un trabajo conjunto con los estudiantes de Psicopedagogía de séptimo semestre; se fundamentó la estrategia didáctica en un trabajo de gabinete interno desde la asignatura Diseño de Proyectos Psicopedagógicos juntamente con su docente, permitiendo garantizar el cuidado del acto didáctico.

49.6. Conclusiones y Recomendaciones

Es importante reflexionar que para garantizar la implementación efectiva de la estrategia didáctica es necesario capacitar a los educadores con el contenido teórico y el compromiso social de educar a la ciudadanía, posteriormente es importante desarrollar simuladores del café que provean de un adecuado entrenamiento de explicación y diálogo coloquial para corregir algunos vacíos teóricos y modos de expresión entre pares.

Desde la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” consideramos que es un escenario altamente importante que contribuye al cambio desde los espacios de diálogo generando comunidades de aprendizaje itinerantes entre juventudes y diversidades.

Finalmente, la estrategia se considera efectiva en relación con la prevención de la violencia hacia la mujer en población universitaria, puesto que cumple con las siguientes condiciones:

- Se garantiza la formación para la vida en ámbitos universitarios en temáticas de actualidad.
- Se facilita la conceptualización adecuada de par a par.
- Se articula la formación profesional del psicopedagogo con la vida laboral real.
- Se han identificado casos de violencia a partir de un autoreconocimiento y de resignificar las relaciones de pareja.
- Vincular a otros y otras estudiantes, motivando a la incorporación en el grupo de promotores universitarios (docentes, estudiantes, sociedades científicas estudiantiles y centro de estudiantes).
- Se ha transferido la estrategia a otras instituciones y sus educadores que trabajan con poblaciones en condición de vulnerabilidad.

De esta manera la carrera de Psicopedagogía contribuye a la prevención de la violencia contra la mujer en población universitaria.

REFERENCIAS

- Arisó y Mérida (2010). *Los Géneros de la Violencia*. Madrid: Egales Editorial
- Ávila, A (2018). *Enfoque sociocultural y algunas aproximaciones en la enseñanza de las ciencias*, 128-129.
- Brenson, G (2012). *Constructivismo criollo. Una metodología facilitadora de la educación holista*, 16-19.
- Flechsig y Schiefelbein (2012). *Exhibiciones Educativas, 20 Modelos Didácticos para América Latina* 67-69
- Instituto Nacional de Estadística (2017) *Encuesta de Prevalencia y Características de la Violencia Contra las Mujeres 2016*. Recuperado de <https://www.ine.gob.bo/index.php/prensa/publicaciones/411-publicaciones/todas-las-publicaciones/2017/326-encuesta-de-prevalencia-violencia-contra-la-mujer>
- Tobón S. (2012) *Método de Kolb en la Formación de Competencias*. México: CIFE.

APARTADO G:

La diversidad de género y origen étnico en la universidad

CAPÍTULO 50:

INNOVACIÓN CURRICULAR UNIVERSITARIA DESDE LA TRANSVERSALIDAD DE LA GESTIÓN PÚBLICA EN VENEZUELA

Marling Coromoto Rojas Rivas
Elviz Daniel Núñez Barrios
Universidad de Los Andes (Venezuela)

50.1. Introducción

En Venezuela, la innovación curricular universitaria es considerada como la generación de nuevas propuestas que contribuyan a mejorar los procesos existentes en materia de formación de futuros profesionales en un área específica. La innovación curricular universitaria busca principalmente optimizar el resultado final de las experiencias sobre el contenido de la materia de instrucción, el método de enseñanza y el orden instruccional de los objetivos, por medio de dos aspectos fundamentales, el primero se refiere al diseño para la creación de carreras nuevas y el segundo hacia la modificación o actualización de carreras existentes.

Así mismo se señala que la educación superior debe formar profesionales en las áreas de mayor necesidad, de acuerdo con el modelo de país que la sociedad aspira y que el planeta requiere. En este orden de ideas, la gestión pública juega un papel fundamental para garantizar la estructura institucional, los lineamientos y los métodos que aseguren un impacto positivo derivado del proceso curricular. Es importante resaltar que la gestión pública se refiere principalmente a la acción gubernamental regida por una serie de principios, normas y procedimientos con el objeto de administrar de manera eficiente los recursos de un país,

con la finalidad de satisfacer las necesidades de la población.

No obstante, tal como lo señala Anzola (2015), en su artículo *Creación intelectual: el desafío de la gestión universitaria*, la educación superior venezolana ofrece una diversidad de programas que no contribuyen eficientemente con las demandas de un país que pretende profundos cambios sociales, limitando el grado filosófico, la capacidad de crear y producir conocimiento, “especialmente en el caso de las ciencias sociales y la educación, áreas indispensables para la transformación de la estructura social de una población”. Anzola también refiere la necesidad de superar los modelos anacrónicos y gestar nuevas formas de desarrollo del conocimiento a partir de la práctica, desde la lógica de la comprensión de los problemas y la solución a los mismos en el terreno de la realidad.

En consecuencia, a raíz de la dicotomía teoría-práctica, la fragmentación disciplinar y la atomización de esfuerzos de la acción gubernamental en la innovación curricular venezolana, surge la inquietud de definir la sinergia y la transversalidad de los parámetros necesarios para la educación en función de las dimensiones de la gestión pública, con el objeto de crear un escenario propicio para reflexionar

acerca del diseño de propuestas estratégicas que contribuyan a mejorar el rol de los diferentes actores que tienen a su cargo los procesos curriculares que determinarán el perfil de los futuros profesionales requeridos tanto por el país como por la comunidad planetaria.

En este orden de ideas, el presente trabajo pretende exponer el contexto de la innovación curricular desde la transversalidad de la gestión pública, enmarcado en la concepción

filosófica del pensamiento de Edgar Morín, bajo la siguiente estructura: 1) Introducción. 2) La innovación curricular universitaria. 3) La gestión pública, una mirada desde las diferentes dimensiones. 4) Anclaje filosófico sobre la educación del futuro. 5) Los actores o agentes de la gestión pública en concordancia con la actividad curricular universitaria. 6) Estrategias medulares propuestas para fortalecer la innovación en el currículo universitario. 7) Conclusiones.

REFERENCIAS

- Anzola, M. (2015). *Creación intelectual: el desafío de la gestión universitaria*. Documento en línea disponible en: <https://www.aporrea.org/educacion/a200537.html>. [consultado el 18-07-2017]
- Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia en Venezuela (AsoVAC). (2011). Tópicos epistemológicos de la LEU, la creación intelectual privilegia el trabajo inter y transdisciplinario. Documento en línea disponible en: www.asovac.org. [Fecha de consulta: 2 de agosto de 2017]
- Bozeman, B. (1998). *La gestión pública, su situación actual*. Tlaxcala: Fondo de cultura económica de México.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela Nº 5.908 Extraordinario de fecha 19-02-2009.
- Del Río, E. (2005). *La dimensión económica del desarrollo local*. Universidad Complutense de Madrid. Documento en línea disponible en: <https://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=M-CRST455ZI65365&id=65365> [rescatado el 25/2/2018]
- Díaz-Barriga, F. (2011). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Editorial Trillas: México D.F.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Ediciones Paídos Ibérica.
- Ley de Universidades. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. Nº 1.429 de fecha 08-09-1970.
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial Nº 5.662 del 15 de agosto de 2009.
- Ley Orgánica de la Administración Financiera del Sector Público (LOAFSP). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela Nº 6.154 Extraordinario de fecha 19-11-2014.
- Ley Orgánica de la Administración Pública. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela Nº 6.147 Extraordinario de fecha 17-11-2014.
- López, J. (2007). *Planificación y gestión pública*. Caracas: Ediciones Cendes-UCV.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Editorial Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez, Nelson Vallejo-Gómez y Françoise Girard. Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín-Colombia.
- Universidad de Los Andes. (2012). *Manual de procedimiento curriculares*. Disponible en: <http://www.viceacademico.ula.ve/scomunitario/manualccc.pdf>. [Consulta permanente]
- Uzcátegui, A. (2015). *Plagio académico*. Conferencia dictada en la I Jornada de plagio académico de la Unidad de Gestión de Intangibles de la Universidad de Los Andes -UGIULA-. [Mérida, Venezuela, noviembre 2015]

CAPÍTULO 51:

HACIA UNA POLÍTICA DE GÉNERO EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE COSTA RICA: DESAFÍOS PARA LA EQUIDAD E IGUALDAD

Katherine Palma Picado
 Donald Granados
 Francisco Mojica
 Ericka Masis
 Ana Rosa Ruiz Fernández
 Instituto Tecnológico de Costa Rica (Costa Rica)

51.1. Contexto

Costa Rica es un país Centroamericano con cinco universidades públicas. Una de estas Universidades es el Instituto Tecnológico de Costa Rica dedicada a la docencia, la investigación, la extensión y la acción social de la tecnología y las ciencias conexas para el desarrollo del país. Fue creado mediante la ley No. 4.777 del 10 de junio de 1971. Una característica no solo de esta universidad con énfasis en la ciencia y la tecnología sino también del mundo es la baja y escasa participación de las mujeres en las ingenierías.

Las solicitudes de admisión del 2011 al 2014 logran evidenciar un gran interés por parte de hombres y mujeres por las tecnologías, con un 53,7% y un 42,7% respectivamente. Sin embargo, en el proceso de matrícula estos porcentajes caen a un 33,9% en el caso de las mujeres. Este comportamiento cae aún más si nos vamos a ciertas carreras. En el caso de la carrera de Electromecánica en 1999 la participación de las mujeres fue de un 3% y en el 2014 en un 16%. En la carrera de Electrónica de un 8% a un 17%. En el caso de Ingeniería en Computación la situación es contraria, pasa de un 24% a un 15,7%. Es decir, se presenta dos escenarios. En un caso, carreras cuyo crecimiento en la parti-

cipación de las mujeres es bajo y en otras, más bien disminuye. (Instituto Tecnológico de Costa Rica [ITCR]: 2015)

51.2. Antecedentes

Bajo este contexto, en los años 90's era importante hacer referencia a los avances que ha generado Costa Rica para favorecer la igualdad de género. En 1996, luego de la ratificación de la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer y la aprobación de la Ley contra el Hostigamiento Sexual en el Empleo y la Docencia, el ITCR -siendo a la vez una institución educativa y un centro de trabajo- aprobó su primer Reglamento para las Denuncias de Hostigamiento Sexual para la Institución.

En julio de 1998, el II Congreso Institucional propuso a la Asamblea Institucional Representativa (AIR), la creación de una política para institucionalizar la perspectiva de género en todas las actividades del ITCR. Además, propuso crear la Oficina de Equidad de Género adscrita al Consejo Institucional, con desconcentración máxima e independiente.

Posteriormente, en la Sesión 2075 del 12 de agosto de 1999, el Consejo Institucional acordó aprobar la Política de Equidad de Género para

el Instituto Tecnológico de Costa Rica, que luego fue ratificada por la AIR. Esta Política dice:

Incorporar la perspectiva de equidad de género en la formulación, aprobación, ejecución, control y evaluación de planes de desarrollo y operativos de la Institución, específicamente en los programas que atiendan el desarrollo de la docencia, investigación, extensión, servicios académicos y estudiantes, venta de bienes y servicios, capacitación y la administración.

Resultado de estos avances, ese mismo año el Programa de Equidad de Género presentó ante la comunidad universitaria el Plan de Acción: Institucionalización de la Perspectiva de Género en el Instituto Tecnológico de Costa Rica, y llevó a cabo varios estudios relacionados con la igualdad de género en la Institución. En uno de estos estudios se detectó que los hombres tienen mayor probabilidad de éxito en el examen de admisión que las mujeres, por lo tanto, con el propósito de favorecer la igualdad de oportunidades en el acceso a la institución, el Programa gestionó ante las autoridades que se distribuyera en partes iguales el peso porcentual de los componentes de la nota de admisión (nota de presentación y examen de admisión) quedando cada uno en un 50%⁴⁹.

Posteriormente, en la Sesión 47 del 29 de agosto del 2001 la AIR aprobó la siguiente política:

Aplicar la perspectiva de equidad de género, la dimensión ambiental, la igualdad de oportunidades, los valores éticos, humanísticos y el desarrollo del espíritu emprendedor en los planes, programas académicos y actividades Institucionales.

Posteriormente, en el año 2004 se presenta la primera denuncia que obliga a la conformación de la Comisión contra el Hostigamiento Sexual⁵⁰ y en 2009 el Consejo Institucional en su Sesión Ordinaria No. 2599, acordó crear la Oficina de Equidad de Género, con lo cual se habilita la ruta para que esta Oficina pueda establecer coordinaciones con diferentes instancias de la Institución:

⁴⁹ TEC. 2015: 74.

⁵⁰ Esta Comisión se conforma cuando se presenta el primer caso de hostigamiento sexual de un profesor contra una estudiante (TEC. 2015: 74).

Misión. Promover la igualdad de oportunidades entre géneros, creando mejores condiciones de acceso de la mujer en la educación y el trabajo, en el campo de ciencia y la tecnología;

Visión. Aumentar la participación de la mujer en el campo de ciencia y la tecnología, eliminando la discriminación y los sesgos de género en la educación y en el trabajo.

Objetivo general. Buscar el acceso equitativo entre géneros dentro del quehacer de la ciencia y la tecnología brindando oportunidades de formación, investigación, asesoría y servicios en el ITCR y la comunidad en general.

- a. Crear la Oficina de Equidad de Género, adscrita a la Rectoría, la cual tendrá carácter de Unidad, bajo los conceptos que establece el Reglamento de Creación, Modificación y Eliminación de Unidades. Dicha Oficina será de Categoría 3 tal y como lo establece dicho Reglamento.
- b. Establecer como marco de acción: Buscar el acceso equitativo entre géneros dentro del quehacer de la ciencia y la tecnología brindando oportunidades de formación, investigación, asesoría y servicio en el ITCR y la comunidad en general.

Actualmente la Oficina de Equidad de Género es la única instancia institucional que recibe todo tipo de denuncias relacionadas con la violencia de género, entre ellas hostigamiento sexual, violencia sexual, violencia de pareja, violación a la condición de maternidad o paternidad, violencia intrafamiliar, trastornos alimenticios, relaciones de codependencia y acoso laboral (cuando se da a partir de la discriminación de género).

La Oficina brinda sus servicios a estudiantes, personal docente y administrativo y en algunos casos, dependiendo de la situación particular, se atiende a familiares. Estos servicios se ofrecen en los diferentes Campus Tecnológicos y Centros Académicos (Oficina de Equidad de Género, 2018).

Además, esta instancia promueve campañas de sensibilización, procesos de capacitación, encuentros, proyectos de investigación, extensión y cooperación con el propósito de promover y avanzar hacia la igualdad de género en la Institución.

La Oficina de Equidad de Género ha liderado esfuerzos para generar información que permite identificar las brechas de género en la institución, y así orientar y actualizar constantemente su quehacer. En este sentido, desde 1998 ha generado investigaciones y publicado numerosos artículos en revistas científicas.

El 9 de agosto de 2018 en Sesión Ordinaria No. 3082, el Consejo Institucional reformó y actualizó el Reglamento contra el hostigamiento sexual⁵¹.

Finalmente, la Oficina de Equidad de Género, ha creado o participado de comisiones institucionales, interdepartamentales e interinstitucionales.

51.3. Proceso de construcción de una política hacia la Igualdad de Género

51.3.1. Conformación de una Comisión Institucional

El Consejo Institucional en Sesión Ordinaria N° 2948, del 18 de noviembre de 2015, aprobó la creación de una Comisión Especial para lograr la equidad e igualdad en el ITCR; por esto conformó la Comisión Especial para que elabore la propuesta para lograr mayores niveles de equidad e igualdad en el ITCR, es a partir de esta Comisión que se propone la construcción de políticas referentes al tema.

Esta construcción de políticas se da a partir del trabajo con personas ya sea estudiantes, funcionarios o personas que forman parte de programas o instancias que desarrollan y ejecutan acciones para estas poblaciones. En cada etapa de trabajo con estas poblaciones se realizaron dos etapas: una de consulta y otra de validación del trabajo recopilado.

La metodología del estudio es de carácter cualitativo, con este enfoque la Comisión buscó realizar un diagnóstico institucional o consulta tanto al personal docente y administrativo, así como al sector estudiantil sobre sus distintas

condiciones, posiciones y opiniones del ejercicio de la igualdad, equidad y discriminación en el Instituto Tecnológico de Costa Rica. Además, recopiló información sobre diferentes acciones institucionales para promover un ITCR más inclusivo, equitativo, justo e igualitario.

51.4. En proceso de aprobación las políticas específicas

Las políticas específicas construidas con las poblaciones consultadas se encuentran en un proceso de revisión del Consejo Institucional, y son la siguientes:

1. Impulsar una estrategia integral y equitativa que promueva la atracción, admisión, permanencia y graduación de estudiantes mujeres en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemática.
2. Incorporar en la gestión del talento humano las actitudes y prácticas de equidad e igualdad de género.
3. Garantizar la participación equitativa de las mujeres en espacios estratégicos de toma de decisión, tales como órganos, comisiones, espacios de representación estudiantil y otras a través de acciones afirmativas (cuotas de participación, paridad, alternancia en coordinaciones y otras).
4. Gestionar un programa de formación continua dirigido a la comunidad institucional, que incluya la sensibilización y concienciación sobre los derechos humanos, el principio de igualdad de oportunidades y de equidad.
5. Promover acciones afirmativas desde las diferentes Escuelas y áreas académicas para la incorporación de los derechos humanos, la equidad y la igualdad de género.
6. Asegurar una comunidad institucional informada y consecuente en su forma de actuar en materia de derechos humanos, el principio de igualdad de oportunidades y de equidad.
7. Proyectar a nivel local, nacional e internacional las buenas prácticas en la temática de derechos humanos, equidad e igualdad de género.

⁵¹ Uno de los principales avances de esta reforma es dotar de personal a la Oficina de Equidad de Género para atender la Fiscalía contra el Hostigamiento Sexual. Esta Fiscalía trabajará en todas las sedes, centros académicos y campus tecnológicos.

8. Generar acciones que permitan a la comunidad institucional cumplir con su rol laboral, estudiantil y académico manteniendo el equilibrio con las circunstancias familiares y personales.
9. Incorporar el enfoque de derechos humanos y de género en los procesos de docencia, investigación, extensión y en la acción social.
10. Afirmar el protagonismo y liderazgo de las mujeres en la docencia, investigación, extensión y acción social que se desarrolla en las áreas de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y la matemática.
11. Garantizar la incorporación del enfoque de derechos humanos e igualdad de género en los procesos de vinculación de la comunidad institucional con la sociedad y el sector productivo.
12. Garantizar la incorporación del enfoque de derechos humanos, inclusión social e igualdad de género en los espacios de participación y representación estudiantil.
13. Ajustar la normativa para la prevención, sanción y erradicación de prácticas discriminatorias en todos los ámbitos del quehacer de la comunidad institucional en concordancia con los avances de la normativa nacional e internacional.
14. Establecer mecanismos institucionales para la mejora continua de las acciones relacionadas con el cumplimiento de los derechos humanos y la igualdad de género y la rendición de cuentas a las instancias rectoras a nivel nacional e internacional.

51.5. Aprobación de la política general

El marco institucional que permitirá la aprobación de las políticas específicas para atender la igualdad de género es posible al tener la apro-

bación de dos políticas generales que fueron aprobadas en la Asamblea Institucional Representativa en la Sesión 96-2019 del I Semestre del 2019, la cual dice lo siguiente:

“Se prohíbe la discriminación contra cualquier persona por su etnia, su lugar de procedencia, género, orientación sexual o identidad de género, estado civil, religión, opinión política, ascendencia nacional, filiación, condición de discapacidad, maternidad y paternidad, y su condición socioeconómica, edad o cualquier otra forma análoga de discriminación. También se prohíbe el acoso o el hostigamiento producido a las personas que estudian, laboran o están involucradas con la institución, independientemente de la posición jerárquica que ocupen.

Se pondrán en práctica procesos incluyentes y acciones que sirvan como medio de construcción de una sociedad equitativa, igualitaria, inclusiva y libre de discriminación.”

A partir de estas políticas, se puede impulsar acciones para su concreción.

51.6. Desafíos hacia la igualdad de género

Una vez aprobadas las políticas específicas se continuará con un plan de acción. Todas estas acciones deben tener un plan que asegure la evaluación del cumplimiento de las políticas en todos los niveles institucionales, el seguimiento y el compromiso para su implementación, en tanto que el alcance de todo el proceso descrito es institucional y vinculante para toda la comunidad universitaria.

La igualdad de género tendrá a corto plazo un marco fortalecido que permitirá que la Oficina de Equidad de Género continúe con la labor que ha venido desarrollando a lo largo de los años en el ITCR con pasos más firmes aún en todos los Campus Tecnológicos y Centros Académicos.

REFERENCIAS

- Consejo Nacional de Rectores, OPES. (2015). *Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2016 – 2020*. N°37-2015: Costa Rica. CONARE-OPES
- Hamui-Sutton, Alicia; Varela-Ruiz, Margarita. 2013. *La técnica de grupos focales. Investigación en Educación Médica*, vol. 2, núm. 5, enero-marzo. Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, México. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>
- Instituto Tecnológico de Costa Rica (2003). *Modelo Académico del Instituto Tecnológico de Costa Rica*. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Costa Rica
- Instituto Tecnológico de Costa Rica (2011). *Estaduto Orgánico del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Gaceta Institucional*. Costa Rica. Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Instituto Tecnológico de Costa Rica (2016). *Informe de Rectoría. Instituto Tecnológico de Costa Rica*. Costa Rica
- Oficina de Equidad de Género (2015). *Estudio de Brechas de Género en el Instituto Tecnológico de Costa Rica. Periodo 2011-2014*. Costa Rica. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Costa Rica
- Oficina de Equidad de Género. (2018) *Creación de un servicio institucional: la Oficina de Equidad de Género. 2008-2017*. Costa Rica. Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Disponible en: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

CAPÍTULO 52:

EXPERIENCIAS DE JÓVENES INDÍGENAS EN SU PROCESO DE INTEGRACIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Belem Castillo Castro
María de Lourdes Luna Alfaro
Rossana Aranda Roche
Elizabeth Sanlúcar Estrada
Johana del Carmen Fuentes Frías
Claudia Alejandra Castillo Burelo
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México)

52.1. Introducción

La integración cultural en estudiantes universitarias con raíces indígenas nos remite a reflexionar acerca de la diversidad cultural, la integración educativa y la equidad como temas prioritarios, pues en su proceso educativo han tenido que desarrollar normas y valores culturales distintos a los de sus comunidades, para vivir en espacios y ciudades con entornos y formas de convivencia distintos. Una vez que salen de sus comunidades es un desafío adaptarse al cambio de vida, en el que los valores, la escuela con principios educativos, la tecnología y las formas de convivencia permean en el proceso de integración. Ellas no conocen en su mayoría los términos de equidad e inclusión, pero anhelan ser aceptadas, respetadas y valoradas en ese nuevo entorno, además de tener oportunidades de acceso a los apoyos que se generan en las instituciones educativas y, que en muchos casos, son indispensables para que puedan continuar con sus estudios.

52.2. La investigación

El trabajo es un estudio de tipo cualitativo que busca analizar la percepción de estudiantes universitarias de origen indígena, sus vivencias y las experiencias significativas en su proceso de integración cultural en el contexto universitario.

El alcance del estudio fue exploratorio, como un primer acercamiento con algunas de las estudiantes de origen indígena, quienes participaron en forma voluntaria, una vez identificadas.

La categoría principal de la investigación fue: las experiencias formativas y culturales más significativas en estudiantes universitarias con raíces indígenas.

52.3. Objetivos:

- Analizar el proceso de integración cultural que enfrentan las estudiantes universitarias con raíces indígenas.
- Recuperar experiencias formativas y culturales de estudiantes universitarias con raíces indígenas.

52.4. Marco teórico

En la investigación se utilizaron diferentes referentes teóricos (Interculturalidad, Multiculturalidad, Identidad y la Etnopsicología) para validar o contrastar los hallazgos sin que ninguno de ellos fuera el protagonista principal, dado que se hizo énfasis en la voz de los sujetos de la investigación, tanto en el proceso de análisis como en el de interpretación.

52.5. Participantes

Los participantes fueron cuatro estudiantes del sexo femenino de origen indígena que hablan lengua indígena, que estudian la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y cuatro profesores que han tenido diversas experiencias académicas con estudiantes de procedencia indígena.

Los instrumentos que se aplicaron fueron: entrevistas en profundidad a las estudiantes de origen indígena, así como bitácoras a cuatro profesores.

52.6. Resultados

Resultados de las estudiantes de origen indígena

Los resultados obtenidos a partir del análisis se presentan en función a las categorías de análisis:

Subcategoría 1: Sentido de pertenencia con su comunidad.

En su totalidad, las participantes conservan el vínculo con su familia. Aunque afirman que no regresarían a vivir a su comunidad, pues las oportunidades de crecimiento y de desarrollo económico están en la ciudad. Ellas viajan a sus comunidades aproximadamente una vez al mes o una vez cada dos meses y llevan dinero o despensa y ropa para apoyar a sus hermanos principalmente.

Entre las razones por las que no regresarían a su comunidad resaltan: la pobreza y la marginación que se vive en sus comunidades y la falta de oportunidades de desarrollo personal y profesional.

Subcategoría 2: Sentido de pertenencia con su grupo de clases.

En este aspecto las estudiantes se sienten medianamente integradas con sus compañeros de clase, aunque comentan que en el inicio de sus estudios no fue así, pues se sentían rechazadas por sus compañeras principalmente y eran criticadas por su vestimenta y su arreglo personal.

Indicaron que algunos de sus profesores, al inicio de su carrera, las ridiculizaban por su forma de expresarse y por sus tareas escritas. Sin embargo, con el transcurrir de los semestres fueron “mejorando su aspecto personal” y su lenguaje para expresarse en forma oral.

Subcategoría 3: Actividades académicas extracurriculares.

La participación en actividades académicas extracurriculares es mínima, las participantes afirman que no han participado en actividades de movilidad estudiantil, tales como Verano Científico, Movilidad Nacional o Internacional, pues han tenido que realizar pausas de baja temporal para dedicarse a trabajar y ahorrar para continuar con sus estudios, lo que ha implicado que el tiempo de cursar su licenciatura sea entre 12 y 14 semestres, esto es el mayor tiempo permitido para cursar los estudios de licenciatura.

Subcategoría 4: Acceso a becas y otros programas de apoyo.

Si bien las participantes afirman haber tenido información sobre becas para manutención de estudiantes, también dicen que no pudieron acceder a ellas porque beneficiaban a estudiantes con altos promedios, y ellas por venir de comunidad, mantenían un promedio regular, no sobresaliente. Y no encontraron algún programa de beca para estudiantes indígenas.

Subcategoría 5: Dominio de la lengua española.

En su totalidad las participantes afirman que dominar la lengua española ha sido su dificultad más grande, pues en toda su formación elemental previa a la universidad, simplemente se les dieron clases en español, pero no les dieron especial atención para desarrollar y dominar correctamente la lengua. Y al llegar a la universidad, fue básicamente lo mismo, “se cursan todas las asignaturas en español, pero no se nos enseña a hablar y escribir correctamente”.

Indicadores en el aspecto lingüístico como una condición de vulnerabilidad:

Las estudiantes de origen indígena tienen problemas con:

1. El uso de verbos por ej. Haya “haiga”,
2. Pronombres: usted por “tú”,
3. Adverbios: delante de “endelante”,
4. Errores ortográficos: soy “indijena”, mi tata “papá”.

La condición de vulnerabilidad se da a partir de que por estos errores recibe notas más bajas o inclusive reprueban las asignaturas.

Subcategoría 6: Formación académica: habilidades, competencias y conocimientos.

Las participantes han ido desarrollando las habilidades y adquiriendo el conocimiento que les permita desempeñarse profesionalmente, aunque no ha sido al 100% por muchas razones: por falta de dinero para comprar los materiales educativos, no cuentan con computadora personal, a veces no realizan las tareas por falta de tiempo e inclusive dos de ellas, expresaron que su trabajo (limpiar casas) las agotaba.

Resultados de los profesores.

Los profesores coinciden en que las estudiantes de origen indígena son alumnas esforzadas, con muchas limitaciones económicas y poca habilidad tecnológicas. Lo que limita en muchos casos el buen desempeño en clases. Afirman también que la mayoría de ellas son inseguras y tienden a aislarse del grupo. Expresan que el poco dominio que traen del español obstaculiza en gran medida su desempeño académico.

Los profesores coinciden en que es un reto para la universidad mejorar las condiciones y ampliar oportunidades para que estudiantes de origen indígena puedan realizar sus estudios universitarios desde una mirada inclusiva, con programas que promuevan la equidad. Que los mismos docentes deben ser formados con esta mirada para no caer en prácticas discriminatorias y brindar a las estudiantes el apoyo académico particularizado a sus necesidades y características culturales.

De este modo estamos de acuerdo en que (...) la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado, incrementando su participación en la cultura,

el currículo y las comunidades de las escuelas, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de aprendizaje de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados (OEI; 2014 en SEP 2014; p: 7).

La realidad que se vive en el contexto de la educación superior es diferente, dado que muchas acciones, discursos y prácticas educativas de autoridades, profesores y alumnos siguen excluyendo y discriminando a los estudiantes indígenas.

52.7. Conclusiones

El reconocimiento de la diversidad, la multiculturalidad, el respeto a la cultura, la preservación de las lenguas, entre otros, son tareas pendientes en las instituciones de educación superior, donde siguen preexistiendo la discriminación, la exclusión e inclusive la violencia a las estudiantes de origen indígena.

La integración cultural sigue siendo un reto para las estudiantes indígenas, pues a pesar de que, para todas las participantes, que compartieron aquellas experiencias exitosas, ha sido muy difícil para ellas lograr mantenerse y concluir sus estudios; han sido parte del rezago educativo al no concluir en el tiempo “ideal”, su promedio de calificaciones no es sobresaliente y en algunos casos han caído en la reprobación de asignaturas. Aunque han desarrollado competencias tecnológicas, se sienten en desventaja por no tener los recursos suficientes para adquirir equipos propios.

Pese a todas las limitaciones y obstáculos que han enfrentado, son mujeres con un sentido de supervivencia y de superación personal que las hace distintas de las mujeres de sus comunidades y que son ejemplo de tenacidad, perseverancia, esfuerzo y sensibilidad para lograr sus metas de superación, entre las que vivir en la ciudad y desempeñarse profesionalmente es un desafío permanente.

Para la mayoría de las mujeres indígenas, y en este caso para las participantes de la investigación estudiar en la universidad les ha mar-

cado la vida, les ha ofrecido un panorama de oportunidades, como son: terminar sus estudios profesionales, obtener un mejor trabajo y con ello, mejorar sus condiciones de vida. Pese a la influencia cultural en la que crecieron, permeada por un sentido de sumisión y obediencia a los hombres, ellas han roto con paradigmas machistas, y han aprendido a buscar y a construir su propio destino, en el que tienen muy claro que para lograrlo, deben trabajar en ello.

REFERENCIAS

- Bello, Á. (2009). Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina. En L. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 455-497). Bolivia: FUNPROEIB Andes.
- Czarny, G. V. (2010). Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México: Relatos de experiencias en educación superior. *Revista ISEES. Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 7, 39-62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777549>
- SEP (2014). *Diagnóstico del Programa S244 Inclusión y Equidad Educativa*. México: SEP.
- UNESCO, (2006) *Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos*, París, Autor.

CAPÍTULO 53:

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS ESTUDIANTES AFRO E INDÍGENAS: INICIATIVAS DESDE LA PERMANENCIA, LA INTERCULTURALIDAD Y EL PLURILINGÜISMO

Jaime Alonso Usma Wilches
Janeth María Ortiz Medina
Claudia Patricia Gutiérrez
Maure Carolina Aguirre Ortega
Rafael Negid Pastrana Ballesteros
Darlyn Solanlle Cuchillo Jacanamijoy
Universidad de Antioquia. Escuela de Idiomas (Colombia)

Diferentes agendas educativas en Colombia, las cuales responden a demandas planteadas por organismos internacionales y nacionales (CESU, 2014; OECD y The World Bank, 2012; OECD, 2016), han promovido la internacionalización de la educación superior en el país y, como parte de ello, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Respondiendo a estas expectativas, y a las preocupaciones institucionales en cuanto al bajo nivel de lengua extranjera de los estudiantes y egresados, a finales del año 2014 la Universidad de Antioquia estableció una nueva política de lengua extranjera según la cual, todos los estudiantes de los diferentes programas académicos deben certificar competencia en inglés a un nivel B1 según el Marco Común de Referencia Europeo, o aprobar cinco niveles de inglés en el nuevo Programa Institucional de Fortalecimiento en Lengua Extranjera Inglés.

Esta decisión enmarca una serie de implicaciones si tenemos en cuenta los bajos niveles de inglés en Colombia y los factores personales, sociales, culturales, lingüísticos y educativos que llevan a que el aprendizaje de esta lengua extranjera esté asociada al estrato socioeconómico de los estudiantes y sus familias (Usma,

2015). Además, conocemos las dificultades para aprender esta lengua extranjera en la educación superior (Quinchía et al., 2013; Usma, Quinchía y Rodas, 2013), sumado a las dificultades experimentadas por los estudiantes de las comunidades étnicas en el sistema de educación colombiano (OECD, 2016) y los diversos retos que afrontan al llegar a las instituciones convencionales de educación superior (Arismendi, 2016; Castañeda, 2011; Londoño, 2017; Sierra, 2004). Vemos entonces que este panorama podría agravarse en el contexto de la nueva política institucional de lengua extranjera cuando los estudiantes de los diferentes grupos étnicos se vean en la obligación de tomar y aprobar estos cursos de inglés, que históricamente no han respondido a sus particularidades e intereses en el sistema educativo colombiano.

Todas estas tendencias nacionales e institucionales enmarcadas en lógicas de internacionalización y globalización, contrastan con la mirada humanista e incluyente que ha caracterizado a la Universidad de Antioquia durante décadas. Es así como un grupo interdisciplinario de docentes y estudiantes han avanzado en el diseño e implementación de diferentes programas y proyectos encaminados a promover la per-

manencia y la graduación de los estudiantes de grupos étnicos en la Universidad a partir de una agenda basada en la interculturalidad y el plurilingüismo.

Como parte de estos esfuerzos, en el año 2017, este grupo de trabajo realizó un perfil sociolingüístico de los estudiantes indígenas de la Universidad de Antioquia, el cual permitió la identificación, de manera detallada, de la riqueza étnica y lingüística de los estudiantes que cursan sus estudios de pregrado en la Institución. Es así como se encontró un total de 3.537 estudiantes de comunidades étnicas en los diferentes pregrados, de ellos, 875 son indígenas, 1.457 mulatos, 1.158 afrocolombianos, raízales y palenqueros, y 47 pertenecientes al pueblo rom o comunidad gitana (Usma, Ortiz y Gutiérrez, 2018). En el caso específico de los indígenas estudiantes, en su mayoría provienen del sur y del norte de Colombia, de 32 Pueblos y hablan 22 lenguas ancestrales. Se evidenció además que ellos enfrentan una serie de retos en sus procesos de formación, incluyendo dificultades en el aprendizaje del español y del inglés, asunto que incide directamente en su permanencia y graduación. Así mismo, se encontró que los indígenas estudiantes no encuentran en sus clases espacios que promuevan o resalten la diversidad cultural, lingüística y de saberes del país. Por otro lado, se evidenció que los estudiantes enfrentan diferentes situaciones de discriminación, tanto en contextos escolares como en interacciones cotidianas, lo cual, en muchos casos, ha llevado a los indígenas estudiantes a ocultar su identidad o a intentar acomodarse a un espacio universitario y académico donde la diversidad lingüística, étnica y cultural que ellos representan no parece ser considerada como importante.

Atendiendo a estos hallazgos, durante el año 2018 este mismo grupo de docentes y estudiantes trabajó en la implementación de un proyecto piloto denominado “Lenguajes para la Permanencia”. Con este proyecto se buscó, no sólo fortalecer la lengua castellana y el aprendizaje del inglés desde una perspectiva intercultural, sino contribuir a los procesos de permanencia y graduación de los afrocolombianos e indígenas estudiantes de la Universidad de Antioquia, y propiciar espacios de

reflexión y fortalecimiento de la identidad de los estudiantes. En este proyecto piloto participaron 18 estudiantes entre afrocolombianos e indígenas de primeros semestres de la Universidad de Antioquia y provenientes de diferentes regiones del país. Igualmente, como parte de esta experiencia piloto, y pionera en Colombia, se implementó un programa de formación docente denominado “Enseñar en la U-diversidad: reflexiones y propuestas desde una mirada intercultural”, en el cual participaron 15 docentes del Programa Institucional de Inglés y la Escuela de Idiomas. Este programa se llevó a cabo a través de una serie de talleres, desarrollados semanalmente, con una intensidad de dos horas. Estos talleres buscaron fortalecer los procesos de permanencia de los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos a través de la formación de los docentes en discursos y prácticas en torno a la enseñanza y el aprendizaje del inglés desde la interculturalidad y la diversidad en la educación superior. A partir de estos talleres, el equipo co-construyó con los docentes una serie de elementos pedagógicos para enriquecer la clase de lengua extranjera desde una perspectiva intercultural en los cursos de inglés.

Actualmente, y retomando estos principios pedagógicos construidos, este equipo de trabajo se encuentra adelantando una iniciativa de formación de docentes en la Universidad de Antioquia en colaboración con el Centro de Escrituras y Oralidades de la Universidad de Antioquia. Desde este espacio, y en compañía de un grupo de docentes de toda la Universidad, se viene consolidando la “Línea de Énfasis en Interculturalidad y Plurilingüismo”, que busca familiarizar a los docentes con diferentes principios y prácticas en torno a la diversidad, la interculturalidad y el plurilingüismo, y contribuir así a generar espacios más equitativos entre las distintas comunidades que habitan la Universidad, favoreciendo la permanencia de los estudiantes en el contexto de la internacionalización, la promoción de las lenguas propias y extranjeras y el diálogo de saberes en la educación superior. Esta comunicación busca visibilizar estas iniciativas y dar a conocer los avances y retos en los diferentes estudios e intervenciones.

REFERENCIAS

- Arismendi, F. (2016). Étudiants universitaires des communautés autochtones colombiennes et apprentissage de langues étrangères : une étude de cas. Dans S. Bevilacqua, S. Bibauw, E. Lousada, L. Masello et V. Torres (dir.), *Francophonie et langue française en Amérique du Sud : problématiques de recherche et d'enseignement* (p. xx-xx). Bogota : Ediciones Uniandes.
- Castañeda, T. (2011). Acceso de minorías a la educación superior en Colombia: Urdimbre de posibilidades y dificultades. *Criterios: Cuadernos de Ciencias Jurídicas y Política Internacional*, 4(1), 159–198. Retrieved from <http://www.revistas.usb.edu.co/index.php/criterios/article/view/1945>
- Consejo Nacional de Educación Superior CESU. (2014). *Acuerdo por lo superior 2034: Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Bogotá D.C.: Multi-impresos S.A.S. Retrieved from <http://goo.gl/uoCcxz>
- Londoño, S. L. (2017). Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano: Tensiones entre calidad y pertinencia. *Perfiles Educativos*, 39(157), 52–69. Retrieved from <https://goo.gl/WHFGAr>
- OECD. (2016). *Education in Colombia: Reviews of national policies for education*. Paris: OECD Publishing. [http://doi.org/10.1016/S0022-3913\(12\)00047-9](http://doi.org/10.1016/S0022-3913(12)00047-9)
- OECD, & International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. (2012). *Reviews of national policies for education: Tertiary education in Colombia 2012*. OECD Publishing. Obtenido de <https://goo.gl/2qnWtG>
- Quinchía, D. I., Muñoz, J. H., & Sierra, N. (2015). Evaluación del contexto de un programa de competencia lectora en inglés en una universidad pública en Colombia a través del Modelo de Evaluación CIPP. *Íkala, Revista de Lenguaje Y Cultura*, 20 (3), 293–314. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n3a02>
- Sierra, Z. (Ed.). (2004). *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*. Medellín, Colombia: Editorial Marín Vieco Ltda. Retrieved from <https://goo.gl/ydhA8e>
- Usma, J. (2015). *From transnational language policy transfer to local appropriation: The case of the National Bilingual Program in Medellín, Colombia*. Blue Mounds, WI: Deep University Press. Obtenido de <http://goo.gl/fE4ymh>
- Usma, J. A., Ortiz, J. M. and Gutiérrez, C. P. (2018). Indigenous students learning English in higher education: Challenges and Hopes. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 229–254. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n02a03
- Usma, J., Quinchía, D., & Rodas, J. D. (Agosto, 2013). En inglés Colombia está out. *Alma Máter*, p. 23. Medellín, Colombia. Obtenido de <https://goo.gl/98XkZi>

CAPÍTULO 54:

LA EXPERIENCIA DE LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS EN LAS COMARCAS INDÍGENAS: EL CASO DE CHICHICA, COMARCA NGÄBE BUGLÉ

Enrique Rascón Palacio
Sugely Y. Serrano G.
Universidad Especializada de las Américas (Panamá)

54.1. Introducción

La Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) es la cuarta institución oficial de educación superior de la República de Panamá, creada mediante Ley 40 de 18 de noviembre de 1997. Actualmente cuenta con más de 10,000 estudiantes y tiene presencia institucional en el país, a través de cinco Extensiones Universitarias. En el caso de la Extensión UDELAS-Chiriquí, se coordinan el Programa Académico El Empalme y Programa Académico Chichica. Éste último ubicado en la Comarca Ngäbe Buglé, Distrito de Müna, corregimiento de Chichica.

El presente documento, es un esbozo de los principales resultados obtenidos de un proceso de investigación realizado en el Programa Académico de Chichica en 2019. Intenta exponer el contexto donde se ubica el Programa y delinea la opinión de, sobre todo, los estudiantes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto a temas vinculantes al funcionamiento del Programa Académico y en lo concerniente a la implementación de políticas universitarias.

54.2. Sobre el contexto de las Comarcas

La República de Panamá, según el Censo de 2010, tiene una población de 3.405.813 habitantes y, de éstos, en las comarcas indígenas re-

siden 199.857 personas, las cuales representan el 5.9% del total de la población del país (INEC, 2010).

En las comarcas indígenas de la República de Panamá, la distribución de los hogares por nivel de bienestar es muy desigual. El 84.6% de los hogares son pobres, mientras que el 15.4% no es pobre (MEF, 2011). En cuanto a las residencias ubicadas en las comarcas indígenas, las características predominantes de las viviendas particulares ocupadas permiten tener una perspectiva general de éstas. Así, por ejemplo, viviendas particulares ocupadas hay 7.981 registros, de las cuales el 2.3% son ocupadas de forma permanente y el 97.7% de forma semipermanente.

De éstas últimas se tienen las siguientes características: 6.445 poseen paredes exteriores de paja, penca, caña o palo; 5.069 poseen techo de paja o penca; 7.740 poseen piso de tierra; 2.841 casos tienen acueducto fuera de la vivienda el cual es público de la comunidad; 3.351 casos adquieren agua proveniente de un pozo superficial; 4.499 viviendas no tienen servicio sanitario y el combustible para cocinar de mayor uso es la leña, que es empleado en 7.624 viviendas particulares ocupadas de forma semipermanente (INEC, 2012).

54.3. Comarca Ngäbe Buglé

Según el XI Censo Nacional de Población y VII de Vivienda realizado en 2010, la Comarca Ngäbe Buglé cuenta con una población de 156.747 habitantes que equivale al 4.6% del total del país (3.405.813 habitantes) y la densidad de población por kilómetro cuadrado es de 22.6 (INEC, 2010). Del total de habitantes de la comarca, el 49.2% son hombres y el 50.8% mujeres.

La Comarca Ngäbe Buglé creada mediante Ley N° 10 de 7 de marzo de 1997, posee una superficie aproximada de 6,814.2 km² y se registraron en 2010, mil quinientos cincuenta y nueve lugares poblados (INEC, 2010). En ésta la población analfabeta de 10 y más años de edad representa el 30.8% (INEC, 2010).

En cuanto a la pobreza, los resultados obtenidos en la Encuesta de Mercado de Trabajo 2011, detallan que en la Comarca Ngäbe Buglé se registra un 87.0% de hogares en pobreza y solo 13.0% como no pobres. Entretanto, la tasa de reprobación en educación primaria es de 15.9 la cual es la más alta a nivel nacional. Por su lado la tasa de deserción de educación primaria en la comarca es de 2.5 y al ser comparada con los cálculos hechos a nivel nacional es superior respecto a la oficial (1.2) e inferior en relación con la particular (5.4).

Como señalan Inchauste y Cancho (2010) los niveles de pobreza vistos entre la población monolingüe y la bilingüe son indudables, lo cual ha obligado a sopesar políticas de intervención. En este sentido, se rescata la referida a la ejecutada en 2005, en donde el Gobierno de Panamá impulsa el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

En la Comarca Ngäbe Buglé los hogares en pobreza extrema representan el 63.7% y en pobreza no extrema, el 23.3% (MEF, 2011). En ésta no hay hospitales y solo se cuenta con un 3.7% de centros de salud y policlínicas y; un 16.6% en lo concerniente a sub-centros y puestos de salud, respecto a la distribución porcentual de las instalaciones de salud en la República de Panamá (INEC, 2010).

54.4. Universidad intercultural

Los pueblos originarios así como las comunidades afrodescendientes, sobre todo a partir de 1992, ya no sólo reivindican derecho a la tierra, al territorio, a la cultura y lenguas, sino que también, al derecho por una educación cultural y lingüísticamente pertinente (Cortés y Dietz, 2016).

En México a partir del 2004, se creó universidades interculturales, lo que se constituyó en un hito histórico por “descolonizar el sistema universitario” (Cortés y Dietz, 2016, p. 684). Se trata de un esfuerzo por redefinir el modelo de universidad, lo cual conlleva, la adaptación de las carreras a los contextos indígenas y rurales, sin menoscabo de excelencia académica en convergencia de pertinencia cultural y lingüística.

Ésta iniciativa es sustentada a partir de la figura de instituciones de educación superior (IES), por medio de convenios suscritos entre el gobierno federal y ciertos gobiernos estatales. Se fundan así, doce universidades interculturales, establecidas en el seno de las regiones indígenas, en contextos rurales que, entre otros elementos descriptivos, se caracterizan por ser áreas con alto índice de marginación económica e infraestructural (Salmerón Castro, 2013). En éstas universidades suele ofrecerse programas a nivel de licenciatura y postgrado, en combinación de la oferta de cursos y diplomados de formación continua. El objetivo central es, lograr contribuir a la generación de alternativas locales y regionales para la juventud.

En otro contexto, específicamente en Colombia, la universidad es la que quizás menos ha logrado flexibilizarse en función de la concreción de acciones pertinentes en cuanto al multiculturalismo del país (Caicedo Ortíz y Castillo Guzmán, 2008), a pesar de que la Constitución lo contemple.

Esta situación ha develado una reflexión sobre los sujetos y la producción de conocimiento ante el predominio del enfoque eurocéntrico. En este sentido, “los sujetos étnicos son productores de conocimiento en la medida en que se incorporan al mundo de la ciencia, entiéndase al de la universidad; [...] fuera de sus fron-

teras, representan [...] sujetos de un saber étnico sin validez [...] universitario” (Caicedo Ortiz y Castillo Guzmán, 2008, p. 65).

Entretanto, la experiencia de los sujetos indígenas en el escenario universitario, por lo menos en el caso de Colombia, al momento de ingresar éstos a un centro educativo superior, conlleva un sinnúmero de retos. Así, por ejemplo, se hayan con un choque en lo referido al respeto de la diversidad cultural. Por otro lado, los programas académicos, los contenidos de los diversos cursos, así como las metodologías didácticas de enseñanza, no son cónsonas con su procedencia cultural (Vasco,1992). Entonces, la universidad no hace modificación de los programas que se ofertan, acorde al contexto del sujeto indígena.

Aunado a lo expuesto, surgen variantes institucionales que provocan una mayor restricción a los sujetos indígenas por ingresar a la universidad. Uno de ellos, es la continuidad de la universidad debido a los constantes recortes presupuestarios a los que se ven sometidos en cada año fiscal. Esto significa que, “ante la reducción del financiamiento económico, la educación superior para los miembros de los grupos étnicos enfrenta el distanciamiento entre el derecho y su exigibilidad” (Caicedo Ortiz y Castillo Guzmán, 2008, p. 87).

54.5. El Programa Académico Chichica

En las instalaciones del I.P.T. Chichica, Comarca Ngäbe Buglé, a partir del segundo semestre 2010, se da inicio al Programa Académico de Chichica, como una alternativa educativa impulsada por la UDELAS, con base a su misión y visión institucional, en donde la inclusión de los grupos vulnerables, es un elemento básico de su quehacer como institución de enseñanza superior.

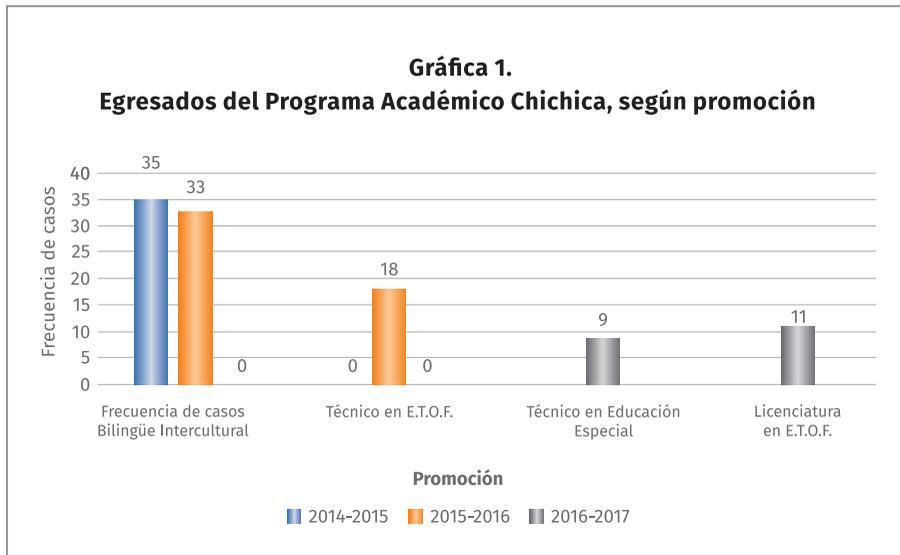
La apertura del Programa Académico se fundamentó por medio de las normativas que rigen

la educación bilingüe para las áreas comarcales y entre otras disposiciones legales, se destaca la Ley 10 de 7 de marzo de 1997, la cual en su Artículo 248, indica que la Educación Bilingüe Bicultural para los pueblos Ngäbe Buglé y Campesinos de la Comarca, se debe implementar en todos los niveles y áreas de la educación, con el objetivo de garantizar una efectiva educación y rescate de la cultura de dicho pueblo.

Entretanto, por medio de los Decretos Ejecutivos 274 de 31 de agosto de 2007 y el 687 de 23 de diciembre de 2008, se fundamenta los estudios de las lenguas, tradiciones, espiritualidad, cosmovisión, cultura, identidad, historia y costumbre de cada pueblo originario. Consecuentemente, con la implementación de la Ley 88 del 26 de noviembre de 2010, se establece la Educación Intercultural Bilingüe en todos los centros educativos de las Comarcas existentes en la República de Panamá.

El Programa Académico inició con la oferta de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Bilingüe Intercultural y con el transcurrir de los años, se han implementado el Técnico en Estimulación Temprana y Orientación Familiar, la Licenciatura en Educación Especial y la Licenciatura Docencia en Inglés, ésta última a partir de 2019.

Respecto al aporte social que ha realizado el Programa Académico hacia la comunidad, sobre todo en el ámbito de la educación superior, se destaca el egreso de 106 profesionales en tres promociones durante el periodo 2014-2017. De éstos, el 64.2% corresponde a la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Bilingüe Intercultural, el 10.4% a la Licenciatura en Estimulación Temprana y Orientación Familiar (E.T.O.F), el 16.9% al Técnico en E.T.O.F. y el 8.5% al Técnico en Educación Especial (Secretaría General-Extensión Chiriquí, 2019). Para mayores detalles, ver gráfica 1.



Durante el periodo 2014-2017, los egresados según sexo, corresponde al 44.3% hombres y el 55.7% mujeres. Por año de promoción, se distribuye de la siguiente manera: promoción 2014-2015, 45.7% mujer y 54.3% hombre; promoción 2015-2016, 54.9% mujer y 45.1% hombre; promoción 2016-2017, 75% mujer y 25% hombre. Finalmente, el Programa Académico Chichica para el año 2019 (Primer Semestre) cuenta con un total de 20 docentes y 123 estudiantes matriculados.

54.6. Diseño metodológico

Diseño de investigación no experimental dado que no se hace intervención en la muestra y se caracteriza por ser de corte transversal. Respecto al tipo de estudio, es exploratorio y descriptivo. Es exploratorio porque se indaga sobre un tópico no estudiado a profundidad en la Comarca Ngäbe Buglé, lo cual generó línea base de información. Por su lado, es un estudio descriptivo porque mide de manera independiente las variables.

En cuanto a la población se consideró a estudiantes matriculados que cursan la Licenciatura de Educación Bilingüe Intercultural, Licenciatura Docencia en Inglés y Licenciatura en Educación Especial. También a los docentes que imparten cursos durante el primer semestre 2019 y a egresados del Programa Académico de Chichica.

Por su lado, los parámetros estadísticos de la fórmula empleada para calcular el tamaño de muestra, se establecieron como: $N=123$; $Z= 1.96$; $p= 50\%$; $q= 50\%$ y $E= 5\%$.

$$n = \frac{NZ_a^2pq}{E^2(N-1) + Z_a^2pq}$$

Respecto al tipo de muestra estadística, para los estudiantes matriculados se aplicó el muestreo estratificado proporcional. Entretanto, a los docentes (5 casos) se empleó el muestreo intencional al igual que para los graduados (1 caso).

Tabla 1. Cálculo de tamaño de muestra.

Especialidad	Semestre	Matrícula 2019	Muestra proporcional
Licenciatura Educación Bilingüe Intercultural	I	23	18
Licenciatura Educación Bilingüe Intercultural	III	28	21
Licenciatura Educación Bilingüe Intercultural	V	26	20
Licenciatura Docencia en Inglés	I	34	26
Licenciatura en Educación Especial	V	12	9
TOTAL		123	94

En lo referido a los instrumentos, se utilizó el cuestionario con base al formato de escala Likert con cinco alternativas de posible selección (*Muy de acuerdo, De acuerdo, Neutral, En desacuerdo y Muy en desacuerdo*). Se aplicó la validez de contenido para el instrumento el cual fue revisado por tres docentes universitarios y cada reactivo fue analizado a partir de 4 rasgos a saber: claridad, pertinencia, relevancia y redacción (Promedio del Coeficiente Alfa de Cronbach con valor de 0.8213). Por su lado, la confiabilidad del instrumento se logra a través de una prueba piloto de 10 casos y se aplicó análisis de varianza de los ítems y el valor del Coeficiente Alfa de Cronbach fue de 0.905 lo cual se cataloga como de magnitud muy alta (Ruiz Bolívar, 2007). Respecto a la operacionalización de las variables, se destaca:

Variable # 1: Proceso de enseñanza-aprendizaje.

Definición conceptual: es la comunicación dialogada e intencional entre el docente y el estudiante, por medio de estrategias orientadas a provocar el aprendizaje (Contreras, 1994), en donde la actividad cognitiva de los discentes, es fortalecida en el dominio de los conocimientos, las habilidades organizacionales individuales y/o colectivas e interiorización de una concepción científica.

Definición operacional: el proceso de enseñanza-aprendizaje fue medido por la opinión del informante respecto a: metodología didáctica desarrollada por el docente, organización de la clase, organización del docente y comprensión de temas, construcción del aprendizaje, procesos de acompañamiento, evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, aprendizaje socio-colaborativo, desempeño autónomo del

estudiante, uso de la lengua materna y dominio de estrategias didácticas por el docente.

Variable # 2: Programa Académico.

Definición conceptual: es una unidad académica que depende de una estructura administrativa más compleja pero que influye en el bienestar de la región, sobre todo, a partir de su función en el ámbito de la docencia universitaria.

Definición operacional: se midió considerando la opinión del informante respecto a: beneficio del programa hacia la comunidad, beneficio del programa en cuanto al uso de lengua materna, calidad de la formación, calidad de la infraestructura y su beneficio al proceso de enseñanza-aprendizaje, legado cultural en las ofertas académicas, beneficios culturales, oferta académica propia del contexto local, orgullo de pertenecer al programa, perfil de la planta docente, vinculo de las Autoridades Locales Tradicionales y trabajo colaborativo.

Variable # 3: Políticas universitarias

Definición conceptual: refiere al conjunto de estrategias y líneas de acción institucionales construidas como fundamento legal que beneficia a miembros de la comunidad educativa en los factores de investigación, docencia, gestión y extensión universitaria.

Definición operacional: se consideró el apoyo a los estudiantes, programa de tutorías entre pares, actividades extracurriculares, labor social, políticas de investigación y estilo de vida saludable.

En términos de procedimiento, en un primer momento se trabajó la propuesta del protocolo y una vez hecha la delimitación teórica y operacional de las variables, se procede con el diseño y validación de los instrumentos por medio de piloteo con participantes similares a la muestra considerada, los cuales fueron excluidos de ésta. Por otro lado, se hicieron las pruebas de validez y confiabilidad para garantizar la calidad de éstos. En el segundo momento, se captó la información en campo. Aquí hubo limitante en cuanto a la cantidad de egresados pues se estimó en principio a cinco casos y sólo se logró uno. En cuanto a los docentes, sí se cumplió con el parámetro intencional de principio (5 casos). Consecuentemente, se aclara que el presente estudio no planteó hipótesis de trabajo y ello se considera como una limitante del proceso.

54.7. Resultados

54.7.1. Aspectos generales

La muestra está constituida por 54.3% de mujeres y 45.7% de hombres. Respecto a la edad, la Media de la muestra es de 26.53, el Valor Mínimo es de 18 y el Valor Máximo fue de 44 años. La desviación típica se calculó en 6.507

Por especialidad, la muestra se encuentra distribuida así: en la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural, representa el 62.8%; en la Licenciatura Docencia en Inglés, el 27.7% y en la Licenciatura en Educación Especial, el 9.6%. En cuanto a la distribución de la muestra, según semestre académico que cursa el estudiante, los resultados son los siguientes: en la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural, el 31% compete al Primer Semestre; el 36% corresponde al Tercer Semestre y el 34% al Quinto Semestre. Entretanto, en la Licenciatura Docencia en Inglés, el 100% cursa al Primer Semestre, mientras que en la Licenciatura en Educación Especial, el 100% se encuentra en el Quinto Semestre académico.

Respecto a si el estudiante posee algún tipo de discapacidad, sólo el 3.2% indicó que sí, en donde destaca el problema auditivo y el de visión. El 96.8% de la muestra señaló no poseer algún tipo de discapacidad.

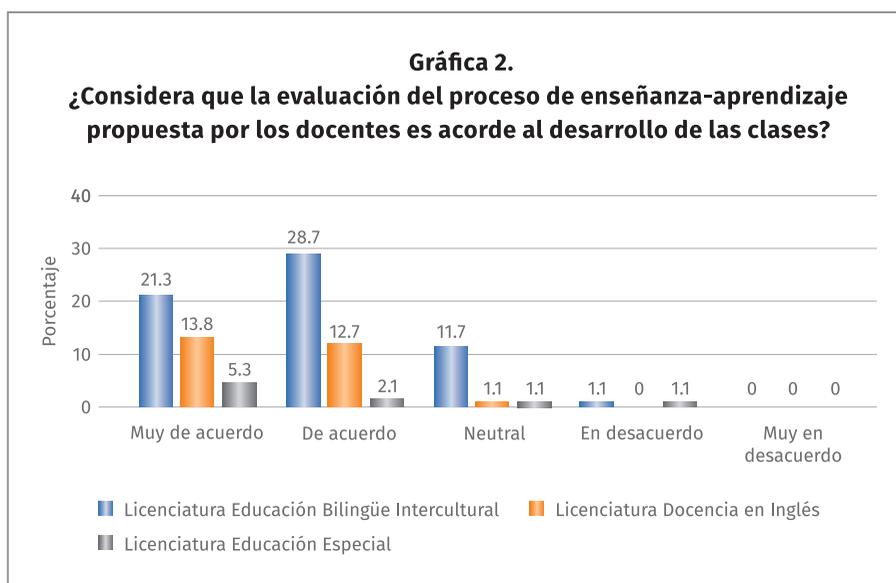
Finalmente, a los estudiantes se les indagó sobre si tienen beneficio de beca otorgada por la UDELAS. En este sentido, el 24.5% indicó que sí. Por sexo, sólo el 8.5% hombre y el 16% mujer del total de la muestra, manifestó tener este beneficio. Entretanto, el 75.5% manifestó que no tiene beca otorgada por la universidad.

54.8. Enseñanza-aprendizaje

Se indagó a los estudiantes en cuanto a sí la metodología didáctica desarrollada por los docentes permite comprender los contenidos tratados en clase. El 34% indicó **Muy de acuerdo**; el 60.6%, **De acuerdo**; el 4.3% contestó neutral, mientras que el 1.1% señaló estar, **en Desacuerdo**.

Entretanto, el compartir conocimiento entre pares es una condición esencial para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto y al tomar como referente la organización de trabajo en el grupo dentro del aula de clase, el 48.9% señaló estar **Muy de acuerdo**; el 47.9%, **De acuerdo**; el 2.1%, **Neutral** y el 1.1%, **Muy en desacuerdo**. Aquí se demuestra un aspecto relevante en términos de que los sujetos son entes con saber étnico válido. Entiéndase que el Programa Académico es flexible a la multiculturalidad, situación contraria a la expuesta por Caicedo Ortiz y Castillo Guzmán (2008), para el caso de Colombia.

Respecto a la opinión de los estudiantes en lo concerniente a que si la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje establecida por los docentes es acorde al desarrollo de las clases, éstos contestaron: 40.4%, **Muy de acuerdo**; el 43.6%, **De acuerdo**; el 13.8%, **Neutral** y el 2.2%, **En desacuerdo**. Entretanto, las respuestas dadas por los estudiantes según especialidad a la que pertenecen, determinan que la Moda porcentual de las afirmaciones seleccionadas, en términos de estar más favorable, son los estudiantes de la licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural, los que así lo aprecian, seguido de los estudiantes de la Licenciatura en Docencia en Inglés. Es importante destacar que no hubo registró de respuesta que estuviera al extremo adverso de la afirmación (Ver gráfica 2).



En cuanto a la promoción del uso de la lengua materna por los estudiantes como acción derivada de una indicación dada por los docentes, los resultados generales determinan que: el 28.7%, *Muy de acuerdo*; el 45.7%, *De acuerdo*; el 17.0%, *Neutral*; el 6.4%, *En desacuerdo* y el 2.1%, *Muy en desacuerdo*. Nótese entonces que, a partir de los resultados obtenidos, la experiencia de los sujetos indígenas en el escenario universitario, es distinto al descrito para el caso de Colombia, pues Vasco (1992) informa de la existencia de un choque en cuanto al respeto a la diversidad cultural; situación ésta que no ocurre en el Programa Académico de Chichica. Y entre el conjunto de razones que propician esta condición, está la “existencia de un cuerpo docente idóneo” y “una estructura sólida en los aspectos administrativos” (Entrevista a J.M., 26 de abril de 2019).

54.9 Sobre Programa Académico

El Programa Académico de Chichica comenzó sus funciones a principios de la primera década del siglo XX, en la Comarca Ngäbe Buglé. Su contribución ha sido diversa, si se analiza desde diferentes aristas que van desde el ámbito educativo, el social y el económico, entre otros. En este sentido a los estudiantes se les interrogó si consideraban que el Programa Académico ha beneficiado a la comunidad. El

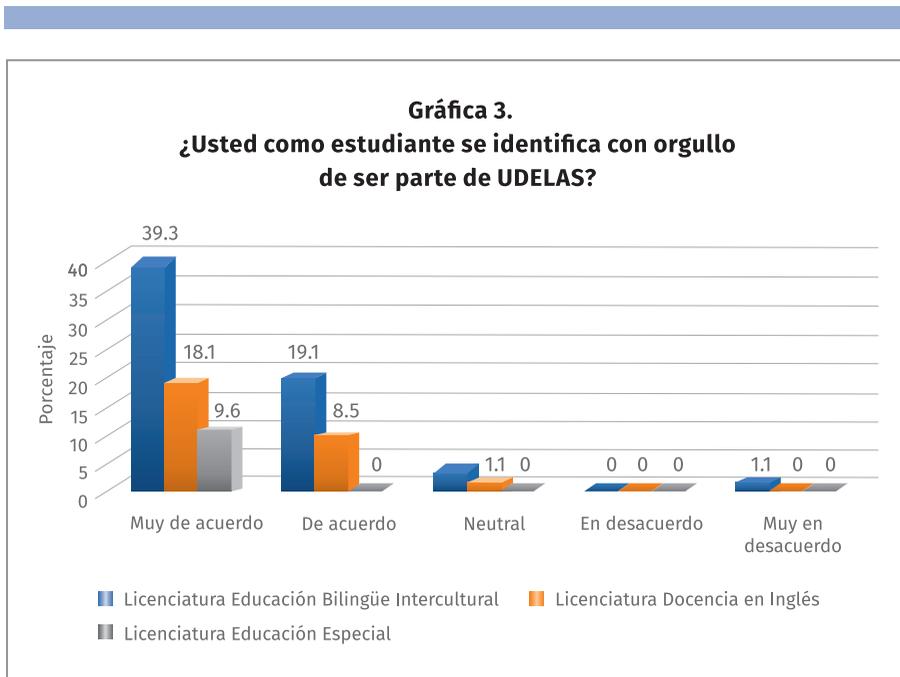
64.9% indicó estar *Muy de acuerdo*; el 34.0%, *De acuerdo* y el 1.1%, *En desacuerdo*.

Con base a lo señalado, por parte de la muestra intencional de docentes (5 casos) abordados en cuanto al tema de los beneficios que ha propiciado el Programa Académico de Chichica a la comunidad, se observa una coincidencia entre los resultados obtenidos con los estudiantes y los docentes. Y es que, éstos últimos señalaron que el Programa ha impulsado “la preparación de los estudiantes a un nivel universitario” (Entrevista a M.A, 26 de abril de 2019). Pero éste no es el único beneficio, según opinan los informantes. Ellos destacan que las carreras ofertadas favorecen el desarrollo social del pueblo Ngäbe en educación y salud. También se asevera que se fortalece la adquisición de experiencia laboral.

Por otro lado, a los estudiantes se les indagó sobre si el legado cultural es considerado en las ofertas académicas que ofrece el Programa Académico de Chichica y éstos manifestaron estar *Muy de acuerdo*, 28.7%; *De acuerdo*, 54.3%; *Neutral*, 14.9% y *En desacuerdo*, 2.1%. Entonces se deduce que el Programa Académico es flexible y contribuye al rescate del legado cultural. Hecho que es distinto en la experiencia de México, en donde Caicedo Ortiz y Castillo Guzmán (2008) afirman que la universidad es inflexible para adecuar los programas.

Entretanto, a los estudiantes se les indagó sobre su orgullo de ser parte de la UDELAS, a través del Programa Académico de Chichica. Según los resultados obtenidos, la moda de las respuestas obtenidas, recae en la opción Muy de acuerdo, en un 67.0%. Según especialidad de estudio, se observa una razón de 2 a 1, en cuanto a estar Muy de acuerdo entre los estudiantes de la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural y los que se forman aca-

démicamente en la licenciatura Docencia en Inglés. En términos generales, el 94.6% de los estudiantes consideran favorable pertenecer a la UDELAS (Ver gráfica 3). Desde la óptica de un docente, ello se puede caracterizar por observar “estudiantes dispuestos, docentes colaboradores, se cuenta con terrenos para futuras construcciones, campo laboral para un gran porcentaje de graduados” (Entrevista a A.R., 26 de abril de 2019).

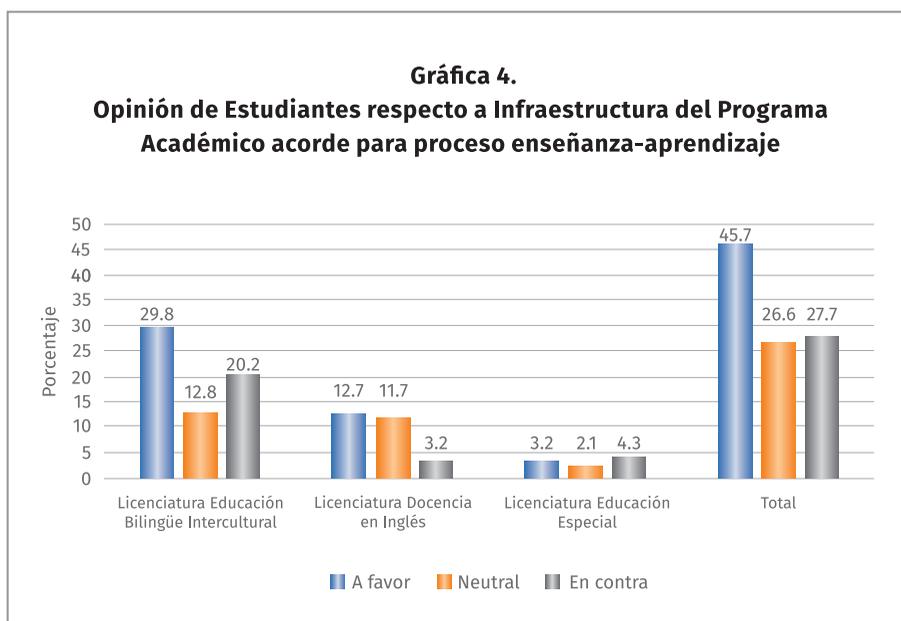


Respecto a la infraestructura del Programa Académico como espacio acorde que propicia un ambiente de enseñanza-aprendizaje cónsono con el contexto de la comunidad, los estudiantes infieren que: *Muy de acuerdo*, 12.8%; *De acuerdo*, 33.0%; *Neutral*, 26.0%; *En desacuerdo*, 20.2% y *Muy en desacuerdo*, el 7.4%. Ante los resultados obtenidos, se denota un ambiente relativo adverso y la raíz medular del óbice constituye los recortes presupuestarios. Esta condicionante establece un distanciamiento entre el derecho y la exigibilidad, como expone Caicedo Ortíz y Castillo Guzmán, (2008).

Por especialidad, al reagrupar las opciones como *a favor* (*Muy de acuerdo* y *De acuerdo*), *neutral* y *en contra* (*En desacuerdo* y *Muy en desacuerdo*), en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural, el

29.8% está *a favor* y *en contra*, el 20.2%. En los estudiantes de la licenciatura Docencia en Inglés, predomina el 12.7% *a favor*, mientras que en la licenciatura en Educación Especial, domina el estar *en contra*, con 4.3% (Ver gráfica 4).

Ahora bien, al abordar a un egresado del Programa Académico, específicamente de la Promoción 2014-2015, indica que la principal limitante que experimentó como estudiante fue “el manejo de tecnología (TIC’s)” (Entrevista a S.A., abril de 2019). Esta situación sigue siendo así, pues aún en el área no hay servicio de energía eléctrica y cuando se logra acceso de internet por wifi privado, es muy constante su interrupción. Esto constituye un reto para mejorar la calidad de los aprendizajes en el Programa Académico.



54.10. Sobre políticas universitarias

Se les preguntó a los discentes su opinión respecto a que si UDELAS tiene una política institucional definida para apoyar a los estudiantes de áreas comarcales, los cuales respondieron así: 24.5%, *Muy de acuerdo*; 40.0%, *De acuerdo*; 26.6%, *Neutral*; 5.3%, *En desacuerdo* y 3.2%, *Muy en desacuerdo*. Por otro lado, al indagar si el Departamento de Vida Estudiantil promueve las políticas institucionales dirigidas al apoyo de estudiantes de áreas comarcales, éstos manifiestan en 14.9%, *Muy de acuerdo*; el 40.4%, *De acuerdo*; 29.8%, *Neutral*; 10.6%, *En desacuerdo* y 4.3%, *Muy en desacuerdo*. Con los datos obtenidos, a pesar de existir elementos de marginación económica y de infraestructura, aspectos adversos en otros escenarios universitarios de la región y señalados por Salmerón Castro (2013); en el caso del Programa Académico Chichica, no son determinantes.

En cuanto a la labor social como política de extensión de la UDELAS, se les indagó si consideraban que se hacía su implementación en el Programa Académico, éstos manifestaron en un 29.8%, *Muy de acuerdo*; 55.3%, *De acuerdo*; 10.6%, *Neutral* y *En desacuerdo*, el 4.3%. Otra política universitaria es el tema de las tutorías. En este sentido se les preguntó a los informantes si ellos consideraban que éste programa

era implementado adecuadamente en beneficio de los estudiantes del Programa Académico de Chichica y sus aseveraciones fueron: 10.6%, *Muy de acuerdo*; 44.7%, *De acuerdo*; 31.9%, *Neutral*; 11.7%, *En desacuerdo* y 1.1%, *Muy en desacuerdo*. Entretanto, sobre la promoción de estilo de vida saludable en los estudiantes del Programa Académico, los resultados develan que el 20.2%, *Muy de acuerdo*; 51.1%, *De acuerdo*; 19.1%, *Neutral*; 7.4%, *En desacuerdo* y el 2.1%, *Muy en desacuerdo*.

Como se observa en las últimas temáticas abordadas, en el Programa Académico de Chichica, la adaptación de las carreras a los contextos indígenas se propicia, sin menoscabo del proceso formativo que combine excelencia académica en convergencia de pertinencia cultural y lingüística. Ello significa que se ha producido una descolonización en el sistema educativo (Cortés y Dietz, 2016) propiciado por la UDELAS.

54.11. A manera de conclusión

El Programa Académico Chichica sí ha significado un beneficio para la comunidad en términos generales. Así lo perciben los discentes puesto que el 64.9% indicó estar *Muy de acuerdo*; el 34.0%, *De acuerdo* y el 1.1%, *En desacuerdo*. Entre estos beneficios está el formar a miembros de la comunidad en las especialidades de

Educación Bilingüe Intercultural, en E.T.O.F., en Educación Especial y en Docencia en Inglés.

La universidad a través de sus políticas institucionales, reglamentadas en distintos Acuerdos Académicos, proyecta su implementación a nivel nacional, no obstante, en casos como el de las tutorías entre pares estudiantes, es relativo su éxito; los resultados obtenidos indican que el 10.6%, **Muy de acuerdo**; 44.7%, **De acuerdo**; 31.9%, **Neutral**; 11.7%, **En desacuerdo** y 1.1%, **Muy en desacuerdo**. Si se aglutina los tres últimos resultados, éstos equivalen un 44.7% y se puede interpretar como una alerta indirectamente señalada por los informantes. Ahora bien, en el caso particular del Programa Académico de Chichica, es constatado la consideración de la lengua materna en las propuestas académicas ofertadas y ello indirectamente, es muestra de un sistema universitario descolonizado, como lo expone Cortés y Dietz (2016).

El caso del Programa Académico Chichica, es un ejemplo positivo sobre la flexibilidad que debe tener el currículo. A los estudiantes se les indagó sobre si el legado cultural es considerado en las ofertas académicas que ofrece el Programa Académico de Chichica y éstos manifestaron estar **Muy de acuerdo**, 28.7%; **De acuerdo**, 54.3%; **Neutral**, 14.9% y **En desacuerdo**, 2.1%. Éstos resultados son positivos y permiten señalar que la experiencia del Programa Académico de Chichica, es diferente a la descrita por Vasco (1992), para el proceso de Colombia, en la que los resultados de la investigación develan inconsistencia en términos de proceso de enseñanza y metodología didáctica, por ejemplo. Otro elemento destacable es que se ha intentado que los profesionales sean del área y ello favorece la interacción en espacios académicos para el uso de la lengua materna.

REFERENCIAS

- Caicedo Ortiz, J., & Castillo Guzmán, E. (2008). Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos Interculturales*, 6 (10), 62-90.
- Cortés M., Laura y Dietz, G (2016). Universidades Interculturales en México: balance crítico de la primera década. *RMIE* (21), 70, pp- 683-690.
- Contreras D., J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Editorial Akal,
- España, pp. 13-38.
- Inchauste, G. y Cancho, C. / BID (2010). Inclusión social en Panamá: la población indígena. Documento de trabajo del BID # IDB-WP-194.
- Instituto Nacional de Estadística y Censo (2010). *Precipitación anual y máxima mensual en las estaciones meteorológicas de la república, según provincia, comarca indígena y estación: años 2008-2010*. En: https://www.contraloria.gob.pa/inec/Publicaciones/Publicaciones.aspx?ID_SUBCATEGORIA=4&ID_PUBLICACION=377&ID_IDIOMA=1&ID_CATEGORIA=2
- *Algunos indicadores de agua y saneamiento en la república, según provincia y comarca indígena: censo de 2010*. En: https://www.contraloria.gob.pa/inec/Publicaciones/Publicaciones.aspx?ID_SUBCATEGORIA=49&ID_PUBLICACION=516&ID_IDIOMA=1&ID_CATEGORIA=16
- *Volumen de madera movilizadada en la república, por tipo de permiso, según provincia y comarca indígena: años 2009-2010*. En: https://www.contraloria.gob.pa/inec/Publicaciones/Publicaciones.aspx?ID_SUBCATEGORIA=49&ID_PUBLICACION=516&ID_IDIOMA=1&ID_CATEGORIA=16
- *Viveros establecidos en la república, por tipo, según provincia y comarca indígena: años 2007-2010*. En: https://www.contraloria.gob.pa/inec/Publicaciones/Publicaciones.aspx?ID_SUBCATEGORIA=49&ID_PUBLICACION=516&ID_IDIOMA=1&ID_CATEGORIA=16

RIA=49&ID_PUBLICACION=516&ID_IDIOMA=1&ID_CATEGORIA=16

Incendios forestales y superficie afectada en la república, por uso del suelo, según provincia y comarca indígena: años 2006-2010. En: https://www.contraloria.gob.pa/inec/Publicaciones/Publicaciones.aspx?ID_SUBCATEGORIA=49&ID_PUBLICACION=516&ID_IDIOMA=1&ID_CATEGORIA=16

Denuncias ambientales registradas en la república por condición, según provincia y comarca indígena: años 2006 – 2010. En: https://www.contraloria.gob.pa/inec/Publicaciones/Publicaciones.aspx?ID_SUBCATEGORIA=49&ID_PUBLICACION=516&ID_IDIOMA=1&ID_CATEGORIA=16

Sindicados en la república, según distrito de Panamá, ciudades de Panamá y Colón, provincia y comarca indígena: años 2010 – 2014. En: https://www.contraloria.gob.pa/inec/Publicaciones/Publicaciones.aspx?ID_SUBCATEGORIA=49&ID_PUBLICACION=516&ID_IDIOMA=1&ID_CATEGORIA=16

División político administrativa de la República de Panamá, Comarca Ngäbe Buglé, Distrito de Müna, por corregimiento año: 2010. En: https://www.contraloria.gob.pa/INEC/Mapas/Mapas.aspx?ID_PROVINCIA=13&ID_TIPO=2&ID_IDIOMA=1

Principales indicadores sociodemográficos y económicos de la población de la República, por provincia, distrito, corregimiento y lugar poblado: Censo 2010. En: https://www.contraloria.gob.pa/inec/Publicaciones/Publicaciones.aspx?ID_SUBCATEGORIA=59&ID_PUBLICACION=355&ID_IDIOMA=1&ID_CATEGORIA=13

Algunas características importantes de las viviendas particulares ocupadas y de la población de la República, por provincia, distrito, corregimiento y lugar poblado: Censo 2010. En: https://www.contraloria.gob.pa/inec/Publicaciones/Publicaciones.aspx?ID_SUBCATEGORIA=59&ID_PUBLICACION=355&ID_IDIOMA=1&ID_CATEGORIA=13

Instituto Nacional de Estadística y Censo (2012). *Encuesta de Trabajo Infantil. Octubre de 2012*, Panamá. En: <http://www.contraloria.gob.pa/inec/archivos/P5181441-78.pdf>

Ministerio de Economía y Finanzas (2011). *Pobreza e Indigencia 2011*. Encuesta de Mercado de Trabajo. Panamá. En: <http://www.mef.gob.pa/es/informes/Documents/Pobreza%20e%20Indigencia%20-%20Agosto%202011.pdf>

Ruíz Bolívar, C. (2007). *Confiabilidad*. Programa Interinstitucional Doctorado en Educación. Disponible en <http://2000.11.208.195/blogRedDocente/alexisduran/wp-content/uploads/2015/11/CONFIABILIDAD.pdf> Consultado en abril de 2019.

Salmerón Castro, Fernando I. (2013). "Avances, retos y perspectivas de la educación intercultural a nivel superior", en Sergio Enrique Hernández Loeza et al. (coord.): *Educación Intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, pp. 343-349, Puebla: uiep/uci-Red.

Vasco G., Luis (1992). "¿Indígenas estudiantes o estudiantes indígenas?". *Nueva Visión*, N°10, Publicación de Estudiantes de Antropología, Departamento de Antropología, pp. 7-9. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

CAPÍTULO 55:

PERCEPCIÓN Y CONOCIMIENTO SOBRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES DE LA SEDE DE UDELAS.

Neila Castillo
Danysabel Caballero
Arturo Rivera

Universidad Especializada de las Américas. Grupo de investigación (Panamá)

55.1. Introducción

La violencia de género es cualquier acción u omisión contra un integrante de la comunidad universitaria, derivada de su condición de género, orientación y/o preferencia sexual y que resulta en daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, sexual o la muerte y que se cometa en instalaciones universitarias (Chávez y Rodríguez, 2013). Son pocos los estudios a nivel universitario de este tema. Por ello se priorizan los más actuales y los más conspicuos de la bibliografía consultada.

El objetivo de la investigación es identificar qué percepción y conocimientos tienen los estudiantes de la UDELAS sede Panamá, sobre la violencia de género, explorar el tipo de consecuencias sociales y psicológicas en los casos identificados y se solicitó a los estudiantes ideas institucionales para abordar este flagelo en la UDELAS. ¿Cuál es la percepción y conocimiento que tienen los estudiantes de UDELAS, sede central, sobre la violencia de género?

Esta investigación es importante porque identifica el conocimiento que tienen los estudiantes acerca del maltrato a las mujeres, qué información han recibido al respecto, qué experiencias han vivido sobre el maltrato, de ahí, que se pueda atender en términos generales a nuestra población estudiantil sobre cómo aprender a desarrollar y enfrentar estas situaciones.

A este respecto la UDELAS constituye formalmente la Comisión de género en la institución en el año 2014 con capítulos correspondientes en cada extensión universitaria. El servicio de trabajo social atiende los casos de violencia a nivel social, sin embargo, no existe registro de atenciones o denuncias, ni programas de atención a la violencia de género para los estudiantes.

55.2. Marco metodológico

Esta investigación se enmarca dentro de un diseño no experimental y tipo de estudio descriptivo, debido a que sólo se registrarán los niveles de conocimiento y la percepción que tienen los estudiantes acerca de la violencia de género en la UDELAS. Además, se pretende obtener información de los sujetos debidamente matriculados en la Universidad acerca de la percepción que tienen sobre el hecho de la violencia de género. La población que participará en el estudio son al menos 325 alumnos de una muestra probabilística estratificada de las cuatro facultades de la sede de una población de 4.303 estudiantes de la UDELAS.

La variable conceptual es la percepción que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización (VARGAS MELGAREJO, 1994, p.48).

Las variables que se midieron son el conocimiento: Fideas Arias (2004), define el conocimiento como un “proceso en el cual se relacionan el sujeto que conoce, que percibe mediante sus sentidos, y el objeto conocido y percibido”; la agresión física “Contra ella es causante de lesiones como moretones y dolores y roturas de huesos; como resultado de lo cual demandan servicios de atención de la salud en mayor medida que las otras mujeres” (Matos y Cordano, 2006) y la violencia psicológica “Cuando alguien hace algo que perjudica a otros psicológicamente, mentalmente, moralmente o emocionalmente, ejerce violencia psicológica”. O sea, cuando se perjudica la unidad, coherencia, o equilibrio interno del otro (Rossetti, 2010).

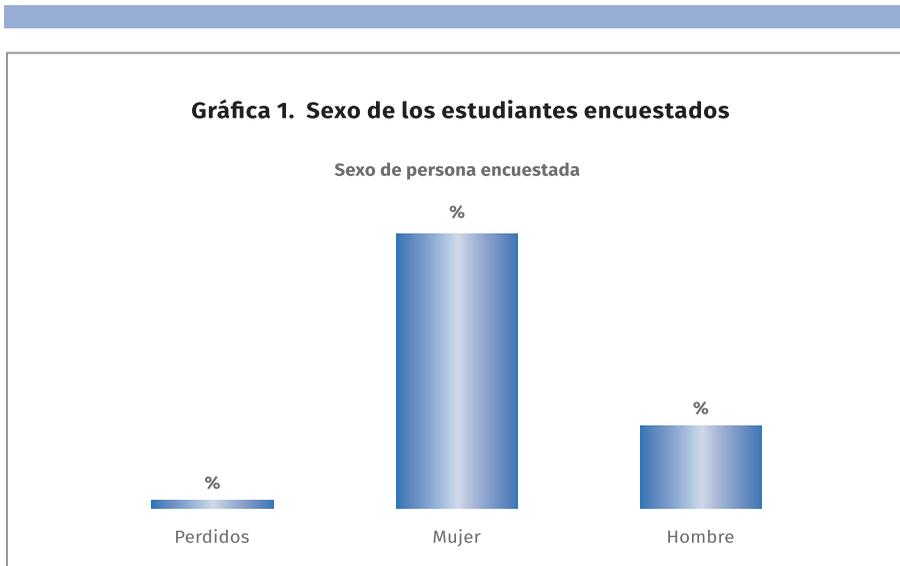
Los instrumentos y las técnicas de medición que se utilizaron fueron: una escala tipo Likert, un cuestionario para una muestra de 325 estudiantes, grupos focales, entrevista a docentes y estudiantes en cada facultad para medir la

percepción sobre la violencia de género en la universidad.

Se analizó documentos relacionados con la percepción de la violencia de género en la universidad a nivel nacional, regional e internacional. Se buscó información estadística de la problemática en estudio. Se elaboró y aplicó una encuesta a 325 estudiantes, se realizaron dos talleres con grupos focales de estudiantes y con docentes de la UDELAS. Se elaboraron dos folletos para publicidad sobre información para prevenir la violencia de género. Se utilizaron matrices de análisis que permitieron la comparación y descripción de los resultados en tablas y gráficas.

55.3. Resultados

El primer objetivo de nuestra investigación es identificar el nivel de conocimiento y desconocimiento que tienen los jóvenes estudiantes de la UDELAS, acerca de la violencia de género.



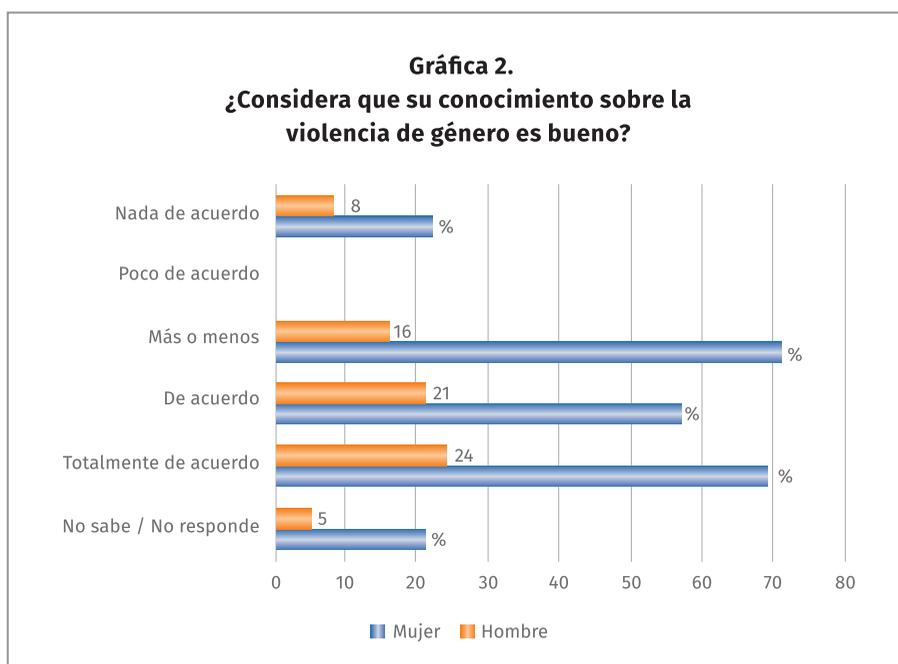
Fuente: Encuesta de género aplicada a estudiantes de UDELAS Sede Panamá, en el año 2017

Se pudo constatar, que la población objeto de estudio dieron una distribución porcentual con una mayoría de mujeres (75%) y una minoría de hombres con un 25%, indicativo la composición estudiantil con mayor participación de las mujeres estudiando en la UDELAS.

La edad promedio de las personas encuestadas fue de 21 años, indicativa de una población joven y que se ajusta al objetivo de la encuesta

de percepción y conocimiento que tienen los estudiantes sobre la violencia género.

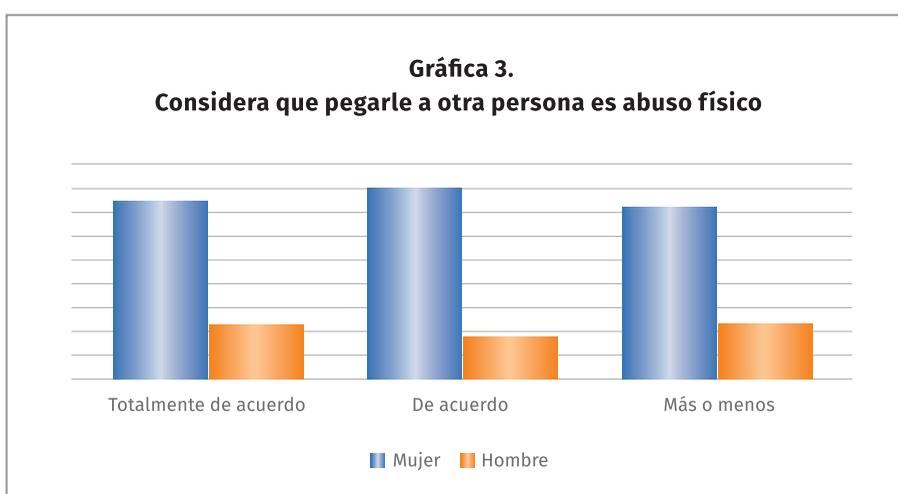
El 58 % de las personas encuestadas aceptó decir no tener pareja, en cambio el 38% o un tercio de la población objeto de estudio si dijo tener pareja. El tener o no tener pareja puede influir en las respuestas de opinión por la falta de experiencias en materia de violencia de género.



Fuente: Encuesta de género aplicada a estudiantes de UDELAS Sede Panamá, en el año 2017

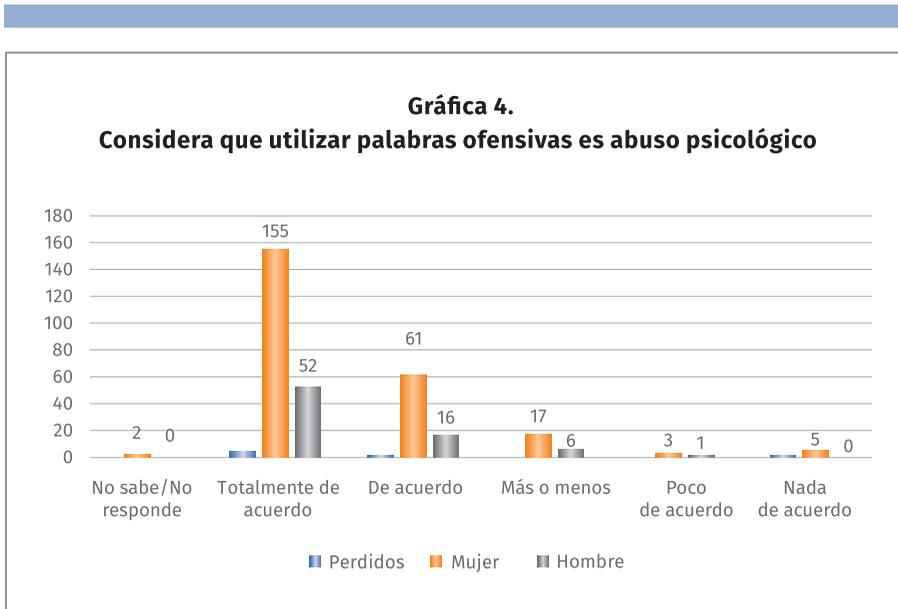
Estos resultados indican que el conocimiento de la violencia de género no es total por parte de las personas encuestadas, es decir, que una mayoría si considera que conoce del tema, y principalmente las mujeres en relación con lo que dijeron los hombres al respecto.

El segundo objetivo de la investigación percepción y conocimiento es describir la percepción que tienen los estudiantes en cuanto a la violencia de género en la universidad.



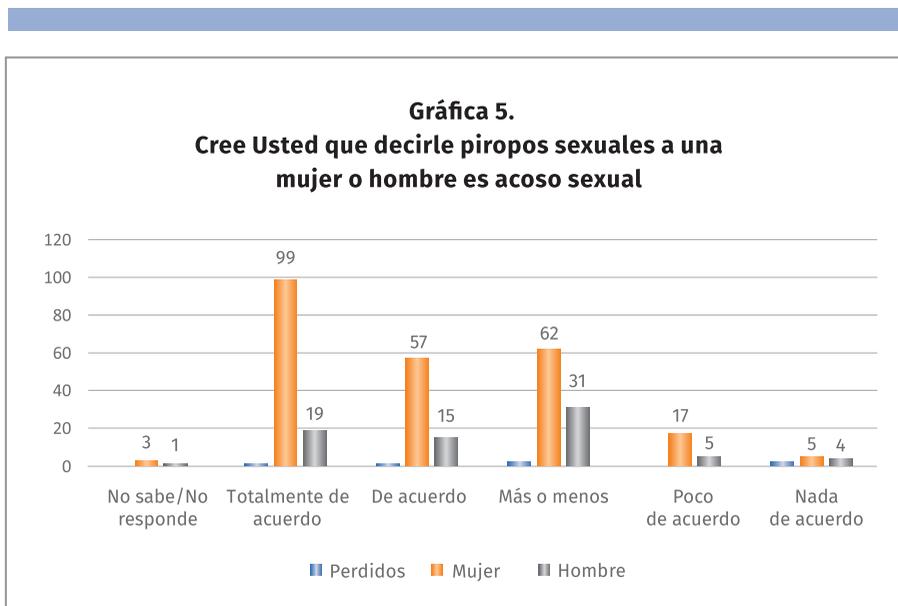
Fuente: Encuesta de género aplicada a estudiantes de UDELAS Sede Panamá, en el año 2017

Los participantes en la encuesta reconocen la violencia de género extrema, en cualquiera de las dos direcciones, de hombres a mujeres o de mujeres a hombres.



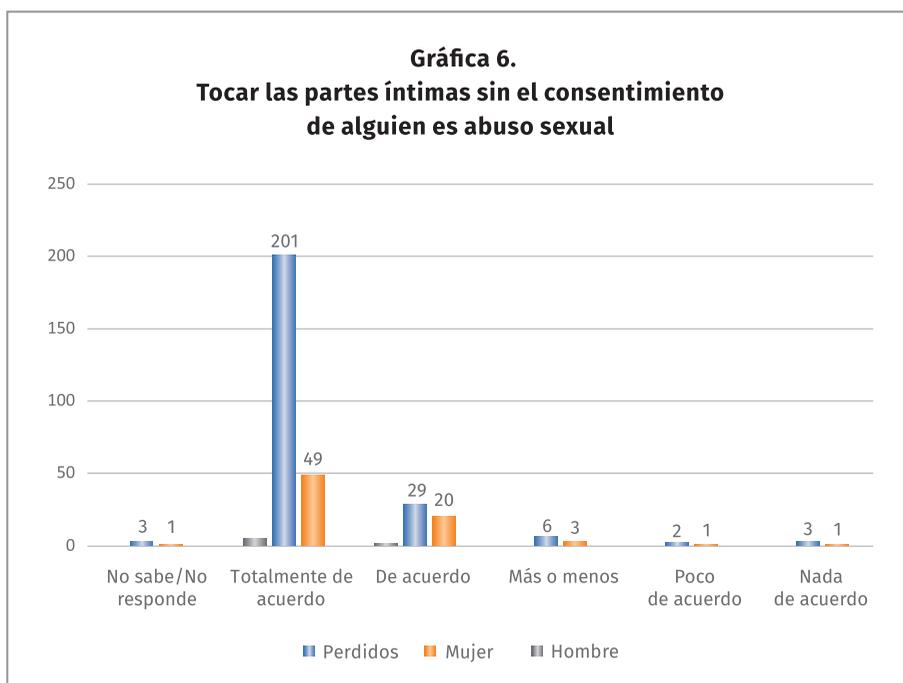
Fuente: Encuesta de género aplicada a estudiantes de UDELAS Sede Panamá, en el año 2018

En estas respuestas a pesar de un alto porcentaje de las respuestas de mujeres y hombres fue que el uso de lenguaje ofensivo es abuso psicológico, también se dieron respuestas de ambos sexos no estar de acuerdo con esta aseveración. No debería haber ni una respuesta de negación de este hecho violento, resulta preocupante estas mínimas respuestas.



Fuente: Encuesta de género aplicada a estudiantes de UDELAS Sede Panamá, en el año 2017

Como se puede ver el debate de que los piropos sexuales en ambas direcciones, son o no son formas de acoso sexual, se confirma con las 84 mujeres y los 40 hombres que respondieron dejando la duda y negándola como un acoso sexual. Estarían considerando este hecho como normal y natural entre hombres y mujeres.



Fuente: Encuesta de género aplicada a estudiantes de UDELAS Sede Panamá, en el año 2017

Esta acción claramente es un abuso sexual en cualquiera de las dos direcciones y más aún sin el consentimiento de la persona. La abrumadora mayoría de mujeres (230) y hombres (69) lo aprobaron como abuso sexual, pero también hubo quienes respondieron que no

estaban de acuerdo y más o menos dudando de la aseveración (mujeres 11 y hombres 5). Es preocupante que a estas edades se expresen de esta forma aún en pocas cantidades, cuando deberían ser cero respuestas de este nivel.

Fuente: Encuesta de género aplicada a estudiantes de UDELAS Sede de Panamá, en el año 2017

Sexo	TABLA N°1. LA VIOLENCIA DE GÉNERO ES UN PROBLEMA DEL ESTADO							Total
	No sabe / No responde	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Más o menos	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	No sabe / No responde	
	0	0	1	1	2	1	1	6
Mujer		14	46	33	66	35	50	244
Hombre		1	17	8	17	12	20	75
Total	15	64	42	85	48	71	325	

La mayoría de los estudiantes que se entrevistaron son del sexo femenino y se evidencia que el Estado Panameño tiene un alto nivel de responsabilidad de diseñar políticas públicas para afrontar el problema de la violencia contra las mujeres, especialmente las jóvenes.

El tercer objetivo de la investigación percepción es identificar los diferentes programas y modalidades de capacitación recibida por los jóvenes estudiantes acerca de la violencia de

género. Los estudiantes, una población joven en su mayoría de 21 años, solicitan capacitaciones sobre la violencia de género (Talleres, foros, charlas, debates y Programas educativos). Programas de atención de parejas y familias, para atender a los estudiantes víctimas de la violencia de género.

Actualmente la UDELAS, no cuenta con un centro de atención a estudiantes que demuestran que están viviendo momentos y situaciones de maltrato.

- El cuarto objetivo de la investigación es para solicitar a los estudiantes ideas institucionales para abordar este flagelo en la UDELAS. ¿Qué considera usted que pueda hacer la UDELAS para la atención de la violencia de género?

Los estudiantes señalan que la institución universitaria, puede realizar campañas y ferias educativas para prevenir este flagelo de la violencia y ofrecer ayuda psicológica con terapias para que los estudiantes levanten su autoestima ya que la violencia de género surge por la baja autoestima. Implementar proyectos que promueven igualdad de género y ofrecer orientación para iniciar un proceso legal correspondiente a la violencia de género.

Estas sugerencias de los estudiantes indican la necesidad de desarrollar programas de capacitación e información de la Violencia de Género, dirigido a estudiantes, docentes y administrativos, y público en general que UDELAS tenga en su órbitas de influencia.

No obstante, presentamos el perfil de una propuesta de Capacitación y sensibilización en enfoque de género para sensibilizar a la comunidad académica de la universidad, el programa está dirigido a toda la población estudiantil, docente y administrativa de la Universidad especializada de las Américas. La responsabilidad será transferida a la Comisión de Género y será dictada por Facultades y por Direcciones y jefaturas, tendrá una cobertura a nivel nacional.

55.4. Conclusiones

1. Existe un manifiesto conocimiento del problema de la violencia de género en la mayoría de los estudiantes de la UDELAS, un alto nivel de conciencia del peligro de

la presencia de una situación de violencia en el género femenino.

2. Con respecto al nivel de conocimiento y desconocimiento que tienen los jóvenes estudiantes se evidencia poca claridad sobre los temas de violencia, por ejemplo, el 74% de las mujeres consideran que golpear a otra persona, es un abuso físico mientras que solo un 24% de jóvenes del sexo masculino considera que pegarle a otra persona es un abuso físico, esta situación demuestra que existen dos enfoques sobre la violencia en jóvenes de ambos sexos.
3. Se evidencia que el 99% de jóvenes del sexo femenino considera que un piropo sexual es un acoso sexual, mientras que solo un 19% considera que sí es un abuso sexual, esto significa que 8 de cada 10 jóvenes del sexo masculino no considera los piropos sexuales como un abuso sexual. Existen dos puntos vista antagónico por parte de los jóvenes de sexo diferente.
4. Se evidencia la ausencia de políticas públicas por parte del Estado, solo se observan intervenciones después del maltrato cuando ya es muy tarde, no existen políticas preventivas de la violencia de género. Solo las políticas de fortalecimiento de las familias sólidas íntegras pueden permitir y reducir el problema del círculo vicioso de la violencia al género femenino, la educación integral de calidad que le permita tomar un alto nivel de conciencia a los niños y jóvenes sobre la importancia de la tolerancia desde la niñez hasta el noviazgo de los jóvenes.
5. La Universidad Especializada de la Américas, no cuenta con un centro de atención para estudiantes que están viviendo momentos y situaciones de maltrato.

REFERENCIAS

- Arias, F. (2006), "El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica", 5ª Edición, Editorial Epísteme, Caracas.
- Chávez J. y Rodríguez A. (2013), Percepción de la violencia de género en las y los jóvenes universitarios, Centro de Estudios de la Mujer de la UNAM. México D.F.
- UNFPA. (2010), Estado de la población mundial Desde conflictos y crisis hacia la renovación: generaciones de cambio. Estados Unidos de América: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Método estadístico de muestreo según el estudio de Greenberg, Ericson y Vlahos (1972).
- Instituto de la Mujer. 2000. La violencia contra las mujeres. Resultados de la macroencuesta. Madrid.
- Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM, <http://xml.ier.unam.mx/xml/sacad/Com-EqGen/GlosarioEG.pdf>
- Matos, S. y Cordano, D. (2006), "Violencia Conyugal Física en el Perú", INEI, Lima.
- Oliver, E. y Valls, R. 2004. Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla. Barcelona: El Roure.
- Rossetti, E. (2010), "Violencia Psicológica", Buenos Aires: OMS.
- Universidad Complutense, Unidad de Psicología Preventiva. (2011), La juventud Universitaria frente a la violencia de género. Madrid, España.
- VARGAS MELGAREJO, L. M. (1994). Redalyc.org. Recuperado en 2016, de: <http://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>

CAPÍTULO 56:

IDENTIFICANDO Y APOYANDO LAS ASPIRACIONES, INTERESES Y BRILLANTEZ DE LA MUJER JOVEN EN UNIVERSIDADES INDIAS

Rupert Beinhauer
Ligia Franco Pasqualin
FH JOANNEUM. Institute of International Mangement (Austria)

56.1. Antecedentes

La orientación profesional en general se enfrenta a un cambio de paradigma. En el siglo XX, el enfoque se centró principalmente en ayudar a las personas a encontrar un empleo remunerado, lo que, si se hace correctamente, podría llevar a una relación laboral de por vida. De acuerdo con esta percepción, el enfoque de asesoramiento adoptado se basa en el supuesto de que las características relacionadas con el trabajo son estables durante toda la vida. Uno de los resultados fue la aparición

de pruebas psicológicas y la comparación de los perfiles de los solicitantes de empleo con las ofertas de empleo. Según Arthur, Inkson & Pringle (1999), faltan dos elementos esenciales en este proceso: primero, el significado subjetivo de la vida y el trabajo, y en segundo lugar, una interacción dinámica entre los episodios de la propia carrera. (Arthur, Ink-son & Pringle, 1999). Sampson et al. (2014) analizaron los temas más relevantes en la teoría del desarrollo profesional en un análisis de contenido completo de los artículos. Los 20 temas principales se muestran en la tabla 1 a continuación.

Tabla 1. Los 20 temas principales en la teoría del desarrollo profesional.

No.	Tema	n	No.	Tema	n
1	Carrera autoeficacia.	35	11	Adaptabilidad profesional	18
2	Teoría de la carrera cognitiva social.	35	12	Toma de decisiones de carrera	18
3	Desarrollo de carrera	26	13	Bienestar	18
4	Influencia familiar	25	14	Calidad de evaluación	17
5	Ocupaciones STEM	25	15	Estrés laboral / agotamiento	17
6	Diversidad /multicultural	22	16	Teoria riasec	17
7	Género	22	17	Satisfacción / satisfacción con la vida	17
8	Intereses	20	18	Apoyo social	17
9	Teoria del diseño de vida	19	19	Clase social / SES	16
10	Personalidad	19	20	Employability	15

En el siglo XXI se definió una nueva relación social entre la fuerza de trabajo y el empleador. Esto requiere habilidades y competencias, tanto para quienes buscan empleo como para sus asesores, que son sustancialmente diferentes de los del contexto del siglo XX. (Savickas et al, 2009, p.240). Estas tendencias requieren un mayor grado de flexibilidad para poder enfrentar los desafíos del entorno empresarial moderno y asesorar a los clientes de manera adecuada. (Abcouwer, Smit y Takács, 2016).

Esto lleva a la necesidad del proceso de asesoramiento, siguiendo Savickas et al. (2009) podemos afirmar lo siguiente:

“Más bien, deberíamos prever “trayectorias de vida” en las cuales los individuos diseñan y construyen progresivamente sus propios caminos. Vidas propias, incluyendo sus carreras laborales. No solo los adolescentes quieren enfrentarse a la gran pregunta: ¿Qué voy a hacer mi vida? Estos problemas se discuten en una serie de transiciones en sus vidas ocasionadas por cambios en la salud, el empleo y las relaciones íntimas “(Savickas et al., 2009, p.241)

¿Qué factores influyentes deben considerarse para un proceso de asesoramiento profesional moderno y exitoso? (1) intrínseco (interés, satisfacción laboral), (2) extrínseco (disponibilidad, pago) y (3) interpersonal (influencia de la red social). Con respecto a la dimensión interpersonal, según Agarwala (2008), especialmente la influencia de los padres, pero también de los amigos y compañeros de estudios sobre las opciones de carrera se debe considerar para el contexto de la India. Siguiendo a Gati, Krausz y Osipow (1996), las siguientes dificultades de decisión de carrera pueden ubicarse en tres categorías principales: (1) Falta de preparación (debido a falta de motivación, indecisión o mitos disfuncionales), (2) falta de información (acerca de pasos, yo mismo, ocupaciones o formas de obtener información, y (3) información inconsistente (debido a información no confiable, conflictos internos o externos).

Para abordar estas dificultades de decisión, Savickas et al. (2009) proponen cinco recomendaciones para el asesoramiento sobre el estilo

de vida, que deben considerarse como el diseño de métodos modernos de asesoramiento. (1) De los rasgos y estados al contexto: la asesoría debe basarse en las historias de vida reales de los clientes en lugar de las llamadas (2) De la prescripción al proceso. Los consejeros deben enfocarse en estrategias para la supervivencia, en lugar de agregar información; (3) De la causalidad lineal a la dinámica no lineal. Amplíe la perspectiva de un simple consejo a una experiencia en co-construcción de un diseño de vida más holístico; (4) De los hechos científicos a las realidades narrativas. En lugar de confiar en las normas grupales y los términos abstractos, los consejeros deben participar en actividades y en la creación de significado que les permita desarrollar una nueva visión de sí mismos; (5) De la descripción al modelado. En lugar de centrarse en una única variable de resultados en modelos estables evaluables, debe desarrollarse y probarse.

Además del cambio requerido de acuerdo con el cambio de paradigma descrito anteriormente, es necesario considerar los aspectos específicos de la orientación profesional para mujeres. Los valores y las relaciones familiares pueden afectar las opciones de carrera de las mujeres. Las mujeres pueden decidir dejar sus carreras por sus hijos. Las mujeres que brindan atención informal a los miembros de la familia de edad también pueden verse obligadas a encontrar un trabajo que les permita una mayor flexibilidad. (Ronizio, 2012).

Actualmente, la teoría de la carrera y los modelos se aplican más de cerca al patrón vivo de los hombres blancos. Pringle y McCulloch (2009) han formulado un modelo que proporciona un enfoque holístico para la orientación profesional. Proponen cuatro facetas del desarrollo: explorar, enfocar, equilibrar y revivir, todos los cuales están abiertos a influencias internas y externas. El movimiento entre estas facetas no es lineal ni inevitable, sino que es el resultado de elecciones individuales. Por lo tanto, la influencia del sexismo y el racismo (Pringle y Mallon, 2003) en las carreras de las mujeres es silenciosa y debe tenerse en cuenta, proporcionando actividades de empoderamiento de las mujeres, mentores y/o redes como contrapeso.

Para abordar estos problemas en universidades seleccionadas de la India, se creó el proyecto *Rainbow*: Realización de aspiraciones, intereses y brillantez de las mujeres jóvenes. Respaldado por actividades de investigación y capacitación anteriores, el proyecto prevé la implementación de Centros RAINBOW en las estructuras existentes de las universidades asociadas de la India. Se espera que estos centros sirvan como centros de orientación y orientación profesional para mujeres jóvenes, con la intención de introducir una intervención tanto transaccional como transformadora a nivel sociocultural, político y económico.

Los objetivos del proyecto son: (1) Examinar la influencia de la carrera percibida y el apoyo; (2) Diseñar e implementar los marcos aplicables que intervienen y asesoran a las mujeres jóvenes de ambos entornos; (3) Instalar las capacidades (Centro RAINBOW) en las universidades indias para asesorar a las mujeres jóvenes en el marco diseñado, (4) Desarrollar material y programas de capacitación para asociaciones en la sección no privilegiada de la sociedad; (5) Identificar y crear las mejores prácticas en los modelos de las instituciones de educación superior de la UE para el desarrollo de capacidades de las mujeres jóvenes dentro y fuera del sistema universitario.

REFERENCIAS

- Abcouwer, T, Bas, S., and Emőke, T (2016). De-linearizing learning. *Proceedings of the Special Interest Group for Education*. Presented at the Special Interest Group for Education (SIGED), Conference, Dublin, December 9-10.
- Agarwala, T. (2008). Factors influencing career choice of management students in India. *Career Development International*, 13(4), 362-376.
- Arthur, M., Inkson, K., & Pringle, J. (1999). *The new careers: Individual action and economic change*. Sage.
- Carpenter, P. and Foster, B. (1977), "The career decisions of student teachers", *Educational Research and Perspectives*, Vol. 4 No. 1, pp. 23-33.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of counseling psychology*, 43(4), 510.
- Pringle, J., & Mallon, M. (2003). Challenges for the boundaryless career odyssey. *International Journal of Human Resource Management*, 14(5), 839-853.
- Pringle, J. K., & McCulloch Dixon, K. (2003). Re-incarnating life in the careers of women. *Career Development International*, 8(6), 291-300.
- Ronzio, C. R. (2012). Counseling issues for adult women in career transition. *Journal of employment counseling*, 49(2), 74-84.
- Sampson Jr, J. P., Hou, P. C., Kronholz, J. F., Dozier, V. C., McClain, M. C., Buzzetta, M., ... & Rear-don, R. C. (2014). A content analysis of career development theory, research, and practice—2013. *The career development quarterly*, 62(4), 290-326.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250.
- Schultheiss, D. E. P. (2009). To mother or matter: Can women do both?. *Journal of Career Development*, 36(1), 25-48.

APARTADO H

Estudios y análisis sobre la equidad en educación superior

CAPÍTULO 57:

LOS PROFESORES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y SU PERCEPCIÓN SOBRE LA EQUIDAD

Regina Dajer Torres

Lilia Esther Guerrero Rodríguez

Adoración Barrales Villegas

Isnarda Cruz Casanova

Universidad Veracruzana. Gestión y Evaluación Educativa Transdisciplinaria (México)

57.1. Introducción

En la actualidad la calidad y la equidad educativas son temas que han adquirido especial relevancia en nuestro Sistema Educativo Nacional, lo cual implica la creación de políticas educativas encaminadas hacia la mejora del proceso de enseñanza–aprendizaje, así como a lograr una formación de excelencia en los educandos.

Una educación de calidad debe ofrecer los recursos y apoyos para que todos los estudiantes, de acuerdo a las capacidades que poseen, alcancen al máximo sus potencialidades y aprendizaje posibles. Esto significa poner a su disposición los conocimientos, recursos y condiciones que desarrollen sus competencias necesarias para ejercer su ciudadanía, incorporarse adecuadamente a la sociedad del conocimiento, el acceso a un empleo digno y bien remunerado, así como también a ejercer su libre albedrío. Podemos ver que la calidad y la equidad están estrechamente relacionadas, toda vez que la equidad en un aspecto fundamental para alcanzar la calidad de la educación.

En este sentido, la equidad es sensible a las divergencias de los seres humanos por lo que, para asegurar la igualdad de oportunidades, es necesario apoyar con mayores recursos a los

grupos más vulnerables, ya que una educación centrada en las necesidades de cada uno asegurará que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad.

En el presente trabajo presentamos la percepción de los profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana Campus Poza Rica en torno a los conceptos de equidad, igualdad y calidad educativas.

57.2. Teoría

Una de las mayores preocupaciones de las instituciones de educación superior (IES) es el manejo de la equidad como difusora de la calidad educativa, por lo que continuamente se realizan análisis para diagnosticar las políticas, acciones y necesidades de las instituciones en este tema. A continuación, describiremos brevemente la realidad que vive la máxima casa de estudios del Estado de Veracruz.

La Universidad Veracruzana (UV) opera en cinco campus distribuidos a lo largo del Estado de Veracruz: Xalapa, Veracruz, Coatzacoalcos-Minatitlán, Córdoba-Orizaba y Poza Rica-Tuxpan. Se encuentra ubicada como la universidad pública de provincia con mayor diversificación en su oferta educativa.

La UV incluye en su misión y visión la meta de ejercer como una institución pública autónoma, cuyas funciones sustantivas son la docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión de los servicios universitarios, mismas que deben cumplirse con calidad, pertinencia, equidad, ética y en vinculación permanente con los diferentes sectores sociales que generen y distribuyan conocimientos para el desarrollo equitativo y sostenible. (Ladrón de Guevara 2017).

Por último, cabe destacar que la teoría que da sustento a la investigación es la educación para la libertad, revisada por Silva (1976), donde diferentes figuras latinoamericanas son precursoras, tales como Paulo Freire, Lázaro Cárdenas, entre otros. Es en esta teoría en la que se reconoce que existen desigualdades educativas en los contextos institucionales que necesitan ser replanteados urgentemente con cambios revolucionarios en las prácticas educativas.

57.3. Metodología

La Universidad Veracruzana es una institución que no solamente se preocupa, sino que además se ocupa de atender por igual a la población que aloja, sin embargo, surge aquí la interrogante, ¿las políticas institucionales atienden de forma equitativa a toda su matrícula?, ¿responden estas políticas a las necesidades del contexto y a las políticas internacionales y nacionales?

Con la intención de responder a estas interrogantes y para la elaboración de un informe institucional en lo referente a la atención de la equidad, así como para crear las condiciones adecuadas para la regulación, el cuidado y la procuración de la equidad y calidad en la educación, la UV es invitada a trabajar colaborativamente con el Observatorio Regional para la Calidad de la Equidad en la Educación Superior (ORACLE) en la Región Poza Rica-Tuxpan, para lo cual se aplicó un instrumento a diferentes estamentos que conforman la comunicad universitaria.

Dicho instrumento abarcó preguntas en tres categorías: pertinencia de las políticas institucionales, detección de necesidades y proble-

máticas y opiniones de los entrevistados con referencia a la operatividad de la normativa, estrategias implementadas, promoción de la equidad en la institución, así como del desarrollo de la cultura de la calidad educativa.

Los resultados obtenidos de este instrumento nos mostraron cuál es la percepción que tienen los profesores acerca de la importancia de la equidad para promover la igualdad y como un indicador de la calidad de la educación.

57.4. Resultados

De acuerdo a Vera (2005) es falsa la separación entre métodos cuantitativos y cualitativos como formas distintas de construir conocimiento, resulta imposible que en un proceso de este tipo un investigador pueda recurrir a una forma sin utilizar la otra.

El foco de la investigación cualitativa está puesto en la percepción y experiencias de los participantes y en la forma en la cual ellos construyen el sentido sobre sus vidas (Locke et. al., 1987; Merriam, 1988). El intento no es entender una, sino múltiples realidades (Lincoln y Guba, 1985).

La Facultad de Psicología cuenta con una plantilla de 24 profesores, para fines de esta investigación se entrevistaron 8 profesores lo que representa el 30 % del total de la población, por tanto, podemos afirmar que existe confiabilidad en los resultados presentados. A continuación, enunciamos algunos de los más significativos:

- Con respecto al nivel de importancia que tiene para los profesores que se promuevan políticas de equidad en los programas institucionales de la UV, el 100 % de los entrevistados expresó que es muy importante, ya que de ello depende que la educación que se imparte sea considerada de calidad.
- En lo referente al manejo de la equidad institucional con respecto a la calidad de la educación que se imparte en la UV, la mayoría de los entrevistados consideraron que es muy importante, sin embargo, hubo un profesor que respondió que no es importante, esto preocupa si cómo hemos venido

diciendo en este escrito, la equidad es un indicativo de la calidad de la educación que ofrecen las IES.

- En lo que respecta al ámbito de su competencia en el que aplican los profesores la equidad, las respuestas fueron diversas y denotaron confusión en torno a la percepción de los conceptos de equidad e igualdad, es decir, los ven como sinónimos o tienen una percepción de la igualdad sólo en lo referente al género.
- Asimismo, expresaron haber observado que la aplicación de la equidad y la igualdad en las acciones que promueven en su facultad, se realizan de manera parcializada.
- En lo que se refiere al conocimiento de la política institucional y la normativa en materia de equidad, la mayoría de los docentes dijeron conocerla, pero al cuestionarles cuál, no pudieron mencionar algún artículo en particular.
- Por último, el total de los profesores entrevistados manifestaron su interés y compromiso por participar en actividades relacionadas con estas temáticas.

57.5. Conclusiones

Es importante mencionar que las opiniones expuestas en este trabajo fueron emitidas con base en los resultados obtenidos del diagnóstico aplicado a los profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana en la Región Poza Rica Tuxpan, por lo cual cuentan con un soporte científico así como teórico. Al

respecto podemos afirmar que la política que se está llevando al interior de la institución desde la visión de los docentes no es del todo equitativa, toda vez que aún se observan procesos así como informaciones distorsionadas de lo que podría ser un trato justo e igualitario.

En este sentido los profesores debemos tener presente que mejorar la calidad educativa depende de entender que es necesaria la participación decidida y entusiasta de todos los actores educativos que en ella intervienen como son: estudiantes, profesores, directivos y sociedad.

57.6. Recomendaciones

En su afán por explicar los fenómenos existentes alrededor, el hombre ha buscado soluciones que resuelvan las problemáticas que obstaculizan su pleno desarrollo, a continuación presentamos algunas recomendaciones para mejorar la equidad y la calidad al interior de la institución, logrando con ello elevar la calidad educativa.

- Exhortar a la comunidad universitaria para que consulten la normativa institucional en materia de equidad y calidad.
- Fortalecer la dinámica institucional en el manejo de la equidad y calidad.
- Difundir el principio de equidad a través de conferencias centradas en analizar las diferencias entre el principio de equidad, equidad de género, e igualdad, esto con el fin de ayudar a los profesores a ampliar su percepción.

REFERENCIAS

- Freire, P. (1996) *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI editores, S.A. de C.V.
- Ladrón de Guevara, S. (2017). Propuesta de Plan de Trabajo 2017-2021. Pertenencia y pertinencia. Recuperado el 31 de marzo de 2019 desde: <https://www.uv.mx/juntagob/files/2017/09/PTDraLadron.pdf>
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985) *Indagación Naturalista*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Locke, L. F., Spirduso, W. W., y Silverman, S. J. (1987) *Propuestas que funcionan: Una guía para la planificación de disertaciones y grandes propuestas* (segunda edición). Newbury Park, CA: Sage.
- Merriam, S. B. (1988) *Investigación con estudios de caso en educación: una aproximación cualitativa*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vera, J. (2005). La imposibilidad de separar lo observado de lo interpretado: la falsedad del empirismo y del interpretativismo como métodos distintos. *Episteme* No. 6 Año 2. Recuperado el 17 de abril de 2018 de <http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero5-05/>

CAPÍTULO 58:

ACCESO, PERMANENCIA Y EGRESO EN CURSOS DE POSGRADOS EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD ORT URUGUAY: EL FACTOR RESIDENCIA

Claudia Cabrera Borges
Mariela Questa-Tortero
Andrea Tejera Techera
Universidad ORT Uruguay (Uruguay)

58.1. Introducción

Esta comunicación presenta los resultados primarios de un relevamiento de datos sobre acceso, permanencia y egreso de estudiantes en el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay, realizado en el marco del Proyecto ORACLE. Dicho relevamiento tiene por objetivo analizar el grado de conocimiento y la valoración que los diversos colectivos que integran la comunidad académica tienen acerca del acceso, permanencia y egreso de los estudiantes en las propuestas de posgrado del Instituto de Educación (IE). En ese marco la pregunta problema es: ¿Qué ideas tienen estudiantes, graduados y docentes del IE de la Universidad ORT Uruguay, respecto a las estrategias que se implementan para favorecer el ingreso permanencia y egresos de los posgrados?

Se toman como antecedentes empíricos, las investigaciones realizadas en el marco del Proyecto ACCEDES, por la Universidad ORT Uruguay y por otras universidades en 2014.

Desde 1997, el IE ha dado formación de posgrado a profesionales e investigadores en las áreas de: organización y gestión del sistema educativo, procesos de enseñanza y de aprendizaje, tecnología educativa, profesión docente y políticas educativas. Estas áreas tienen una marcada impronta en el desarrollo profesiona-

lizante y en la investigación, para promover el cambio educativo.

En Uruguay, la oferta de formación de posgrados en educación se centraliza en la capital del país. Por lo tanto, un primer elemento de vulnerabilidad del colectivo de estudiantes es la condición geográfica de su residencia. A pesar de que el país posee una infraestructura de transporte densa en proporción a los kilómetros de territorio, la zona norte del país es la que se encuentra más lejana y menos comunicada con la capital. Por lo tanto, el hecho de residir en el interior del país se transforma en una desventaja de acceso a la formación de posgrados.

Otra característica nacional es la feminización de la enseñanza en los niveles de educación inicial, primaria (94%) y secundaria (70%), niveles que agrupan a más de 66 mil docentes (INEEd, 2017). Existe un número importante de docentes mujeres que potencialmente son jefas de hogar. A este hecho se agrega que, según datos del INEEEd (2016), los salarios docentes y la organización de la asignación de cargos, especialmente en secundaria, requieren del multitiempo y amplían los tiempos dedicados a la docencia.

En ese contexto, el colectivo priorizado que se configura para ser atendido desde el IE está

conformado por mujeres, jefas de hogar, que residen en el interior del país. En el marco del Proyecto ORACLE, el IE ha relevado información diagnóstica respecto a las estrategias de ingreso, permanencia y egreso que brinda la Universidad ORT Uruguay a este colectivo.

A partir de una aproximación inicial mediante análisis de documentos y registros, se propuso la recolección de datos entre los estamentos: estudiantes, graduados y docentes activos, a través de una encuesta en línea. El principal propósito de este instrumento ha sido relevar cómo los diferentes actores perciben las acciones que despliega el IE, vinculadas a inclusión.

58.2. Metodología

El estudio se realizó en el año 2018, abarcando el 100% de los estudiantes inscriptos en los diferentes posgrados (104), el 100% de los docentes (25) y el 100% de los graduados de los últimos diez años (388).

Para llevar adelante el relevamiento de información se diseñaron y aplicaron encuestas con base en formularios de Google, una por colectivo involucrado, realizando las adaptaciones necesarias, pero conservando los aspectos sustantivos en común. Un enlace al formulario de respuesta se hizo llegar vía mail a todos los estudiantes, graduados y docentes. Se recurrió a la modalidad de censo en procura de mejorar el nivel de respuestas obtenidas.

La encuesta se dividió en tres grandes secciones. La primera refiere a datos personales y apunta a relevar aspectos tales como el lugar de residencia, dato de especial relevancia, dada la centralización geográfica en el país de la oferta de posgrados en el ámbito de la educación. Por lo tanto, resulta muy valioso en términos de equidad brindar oportunidades a actores educativos que provienen de localidades diferentes a Montevideo y la zona metropolitana. Otra categoría incluida en aspectos personales, que apuntó a relevar la integración del colectivo vulnerable, es el género. En esta sección se indagó además si estudiantes y graduados tenían familia a cargo, entendiendo que esta situación puede significar una di-

ficultad extra para quien decide continuar su formación de posgrado.

La segunda sección abarca los aspectos formativos de los informantes, buscó conocer las biografías académicas de los encuestados. Finalmente, la tercera sección se vincula específicamente a la temática de inclusión educativa. La presente comunicación se focaliza en algunos de los ítems relevados en esta sección. Interesa esbozar el análisis de los aspectos referidos a cómo se visualizan las acciones desplegadas por el IE en pro de favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso de estudiantes.

El porcentaje de respuesta promedio estuvo próximo al 30%, lo que está por encima de los estándares mínimos fijados para formularios en línea, las respuestas mayoritarias –cercasas al 50%–, se registraron en estudiantes activos y las minoritarias –en torno al 20%– en graduados.

58.3. Resultados

En lo que respecta a la percepción de los consultados con relación a si el IE promueve el ingreso, permanencia y egreso de la formación que imparte, se obtuvieron altos porcentajes de estudiantes que identificaron políticas inclusivas en el Instituto para favorecer el ingreso (89,6%), la permanencia y el egreso (83,3%). Similares cifras se obtuvieron cuando se realizó la misma pregunta a los graduados, aunque con un porcentaje menor para permanencia y egreso (75,9%), dato que resulta bastante inferior al 83,3% registrado en el caso de los estudiantes. Esta diferencia podría deberse a que en los últimos años se ha dado un incremento sostenido de incentivos a la permanencia por parte del IE y los graduados consultados son los de los últimos diez años. Desde la opinión de los docentes, existe coincidencia unánime respecto a que el Instituto pone en práctica acciones para favorecer el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes.

Estos datos se complementan con los recabados a través de preguntas referidas a acciones concretas de inclusión implementadas por el IE como, por ejemplo, los mecanismos de estímulo a los estudiantes que residen en el interior

del país. El 44,9 % de los estudiantes conocen que se brinden estímulos a estudiantes del interior, porcentaje que es más bajo cuando se consulta a los graduados (36,1%). La diferencia podría estar vinculada, como se mencionara, al incremento en las políticas inclusivas desplegadas por el IE en los últimos años.

Otras de las acciones de inclusión relevadas son las vinculadas a la gestión de bibliografía y el uso de plataformas educativas, en tanto a través de estas se pueden “acortar distancias”, brindando a los estudiantes con residencia en el interior del país la posibilidad de acceder a materiales y al apoyo docente sin tener que desplazarse a la capital. De acuerdo con los resultados obtenidos, los docentes coinciden con estudiantes y graduados en que el Instituto favorece el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes, a través de acciones como el uso de la plataforma Moodle denominada Aulas, así como a través de una adecuada gestión del préstamo del sistema de bibliotecas de la Universidad. De acuerdo con lo que expresan los encuestados, ambas estrategias actúan como facilitadores del proceso de formación.

58.4. Discusión y conclusiones

Los colectivos vulnerables dentro de la Universidad ORT Uruguay varían según las carreras y a raíz de esto, las políticas de estímulo para el acceso, la permanencia y el egreso, atienden a diferentes particularidades. Esta comunicación hace foco en el colectivo vulnerable identificado en el diagnóstico preliminar realizado en el IE de la Universidad y en atención al perfil de estudiantes de posgrado.

En correlación con los datos sobre género del profesorado que muestra la generalidad del país, casi el 80% de los graduados de posgrados del Instituto son mujeres. Por otra parte, casi el 90% de los graduados se ha beneficiado de las políticas de apoyo económico de la Universidad, ya sea por el nivel de ingresos, que suele ser bajo en la profesión docente, y/o la

condición de jefe o jefa de hogar. De los graduados totales, más del 40% vive en el interior del país. Si bien estas proporciones no guardan relación con la distribución de población docente en el país (MEC, 2019), se puede aventurar que los profesionales del interior, que deciden realizar cursos de posgrados toman como una oportunidad la oferta del Instituto, ya sea por las políticas de ayuda económica, como por lo conveniente de los cursos semipresenciales y las facilidades para consultar materiales bibliográficos.

En otras palabras, el acceso a la formación de posgrado en el Instituto es promovido por el mecanismo de ayuda económica reconocido por todos los estamentos, mientras que la permanencia se garantiza por la posibilidad de cursos semipresenciales, con un fuerte componente en línea que maximiza el aprovechamiento de las instancias presenciales. Por su parte, el egreso está estimulado por la calidad de los programas existentes y la dedicación del cuerpo docente para apuntalar a los estudiantes durante todo el trayecto de formación.

Los aspectos de la inclusión que se muestran deficitarios se relacionan con la infraestructura. Si bien como parte de las políticas de la Universidad, la mayor parte de las instalaciones cuentan con opciones de accesibilidad, el IE tiene un pequeño tramo de acceso que no cuenta con estas facilidades.

La evidencia parece mostrarnos que el Instituto va por el camino adecuado a la hora de priorizar estos aspectos, así como debería fortalecer la difusión de la normativa al respecto. Para ampliar información sobre la temática, el equipo se encuentra implementando un nuevo relevamiento a estudiantes que han realizado un Diploma 100% on-line. Por otra parte, se está trabajando con las estadísticas de desempeño educativo de los graduados, para analizar si la situación de residencia tiene algún tipo de incidencia en los resultados alcanzados por los estudiantes.

REFERENCIAS

- Gairín, J., Castro, D., & Rodríguez-Gómez, D. (2014). Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica. Extraído el 15/04/19 de: https://www.researchgate.net/profile/Joaquin_Sallan/publication/289522083_Acceso_permanencia_y_exito_academico_de_colectivos_vulnerables_en_la_Educacion_Superior/links/568e446608aef987e5676897/Acceso-permanencia-y-exito-academico-de-colectivos-vulnerables-en-la-Educacion-Superior.pdf?origin=publication_detail
- INEEd. (2016). *Informe de la Encuesta Nacional Docente 2015*. Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- INEEd. (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- MEC. (2019). *Anuario estadístico de educación*. Montevideo: MEC.

CAPÍTULO 59:

ECOLOGÍA DEL RECONOCIMIENTO PARA GRUPOS MINORITARIOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR⁵²

Jorge Ivan Correa Alzate

Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria – Grupo de investigación Sendero (Colombia)

59.1. Introducción

En Colombia, en las tres últimas décadas, se han promocionado políticas de educación inclusiva a favor de las poblaciones que han sido excluidas del sistema educativo, las cuales hacen énfasis en la restitución de los derechos y han logrado elevar los índices de cobertura en las instituciones públicas. Estas políticas toman como base para su formulación y diseño hechos de exclusión y discriminación por diferentes factores, que promueven el acceso y la participación, y evidencian el tránsito de los estudiantes por los niveles de la educación preescolar, básica y media y el incremento progresivo en el nivel superior en los últimos años.

El Tecnológico de Antioquia, institución de educación superior y de carácter público, ha posibilitado el acceso a sus programas académicos sin restricciones a estudiantes afrocolombianos, en condición de discapacidad (sordos, ciegos, autismo y sordociegos), en situación de vulnerabilidad social (marginalidad económica, ruralidad y víctimas de desplazamiento) y a adultos mayores. En la referencia de los diferentes estudiantes se encuentran características de diversidad sexual y religiosa

y otras identidades, como es el caso de las estéticas propias de las tribus urbanas.

Lo más común es encontrar que estos estudiantes se enfrentan en la educación superior a currículos que se caracterizan por ser hegemónicos, fundamentados en la necesidad del desarrollo económico propio de las políticas neoliberales y en el predominio de la cientificidad en saberes y métodos y el uniculturalismo. Estos currículos dan a entender de acuerdo con la teoría de Santos, la existencia del pensamiento abismal en contraposición con otro postabismal, en el cual no existe una cultura superior, sino variedad de culturas, por lo tanto se espera la apertura a la multiculturalidad, el aprendizaje intercultural y el encuentro con la diversidad para la construcción de intersubjetividades.

Podemos decir que el postulado de Santos con relación a la ecología del reconocimiento, como él lo plantea, está por construirse, “la aceptación de la diferencia’ se da posterior a eliminar las jerarquías que las clasifica” (2005, p.15), una premisa compleja de llevarse a cabo por la tendencia a globalizar los currículos en las instituciones de educación superior y la postura estandarizada de la educación, que hacen que las diferencias de los sujetos se acentúen como algo problemático y no como oportunidades para aprendizajes interculturales. Solamente debemos aceptar las diferencias que queden después de que las jerarquías sean desechadas. “O sea: mujer y hombre son

⁵² Tesis Doctoral. La construcción de la justicia curricular en la educación superior, situada en la ecología de saberes de grupos minoritarios discriminados y excluidos. Doctorado en Humanidades y Artes mención Ciencias de la Educación. Universidad nacional de Rosario- Argentina. 2018.

distintos después de que nosotros utilicemos una sociología ecológica para ver lo que no está conectado con la jerarquía” (2005, p.19). Las diferencias que permanezcan después de eliminar las jerarquías son las que valen.

59.2. Metodología

La presente investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo, por ser un objeto de la educación que existe en las prácticas y discursos, situado en unos sujetos protagónicos de sus saberes, y direccionado en los principios de la unidimensionalidad máxima y la univocidad. El primer principio se refiere al uso de lenguajes propios del objeto de estudio y tiene su propio campo de significados en las prácticas sociales, y el segundo, la univocidad, se centra en el saber de la acción del objeto de estudio en correspondencia con la ecología de saberes, y cimienta el contexto de actuación de la justicia curricular. Ambos principios aportan a la comprensión de saberes humanísticos en una institución de educación superior, que surgen de la traducción de significados y lenguajes propios de los grupos reconocidos como minoritarios para el soporte educativo como fenómeno cultural, político y científico.

Tipo de estudio: se orientó en el interpretativo posterior a la traducción de la ecología de saberes que surge desde los diferentes grupos minoritarios. En el procedimiento se realiza “la traducción” de lo “conocido a lo desconocido, de lo ajeno a partir de lo propio, de lo extraño a partir de lo familiar” (Santos, 2010, p. 453), para acercarnos a lo que se denomina la diversidad inagotable. En palabras de Alicia Gurdíán (2007, p. 86), “la realidad aparece, en su condición propia, como indeterminada, incierta, dinámica, ambivalente, puesta en escena: en-actuada en mi proceso de relacionarme cognitivamente con ella”.

Se utilizó la técnica de grupo de discusión, trabajando con seis grupos de discusión, cinco de estudiantes y uno de docentes y personal administrativo. Cada grupo varió en número, sujeto a la decisión de participar de manera libre; en el espacio de grupo, cada uno es un sujeto con una historia, no se llega a contarla, sino a

socializar unos acontecimientos que permitan establece consensos.

59.3. Resultados

Los grupos minoritarios se encuentran excluidos o discriminados por algún criterio social, cultural o económico, en el contexto de la educación superior son reconocidos en su situación de vulnerabilidad, como individuos o como colectivos. El reconocimiento y el no reconocimiento en varios de los grupos de estudiantes se asocian con criterios diversos; los estudiantes afrocolombianos de manera específica lo señalan en lo artístico, en su estructura lingüística y en la forma de abordar el conocimiento, más lento que los ciudadanos; la diferencia lingüística es extensiva a estudiantes procedentes del sector rural, acompañada del asiento peyorativo por su origen campesino. En los estudiantes con discapacidad se centra en el aprendizaje, adaptando guías para la presentación de trabajos: “no entendíamos que hacer cuando se debía entregar trabajos escritos como reseñas, ensayos y artículos; este aspecto se habló con la Comisión de Inclusión Institucional y nos entregan unas guías explicando cada ‘punto’ que debe aparecer en el texto escrito”, sienten que la educación superior es un espacio que valora capacidades, diferente a la educación básica. En los estudiantes LGBTI se aprecia en la convivencia, consideran que el espacio en educación superior es de menor hostigamiento hacia su preferencia sexual y se sienten respetados, hecho que no es sinónimo de tolerancia. En el caso de estudiantes talentados, sobresale la valoración de la capacidad.

59.4. Conclusiones

A los grupos reconocidos como minoritarios en el sistema de educación superior son relacionados con situaciones de marginalidad. Uno de los propósitos de la investigación, a partir de los resultados, es que se les aprecie en sus proyecciones personales y profesionales, y en este sentido, se encuentra que son personas con la expectativa de emerger del estado que históricamente les ha impuesto la sociedad sociocentrista, que los considera como personas en desventaja así tengan la opción de ingresar

a la educación superior, hecho que muestra la existencia de pensamiento abismal.

Sujetos con limitaciones lingüísticas, escriturales y de aprendizaje, es la teoría implícita sobre la realidad educativa de grupos de estudiantes pertenecientes a minorías, y por lo tanto se considera que la oportunidad de ingreso a la educación superior se sitúa en brindar un apoyo específico como la manera de compensar la necesidad, trayendo una actuación educativa

limitada para el desarrollo de sus potencialidades.

La discriminación y la exclusión son situaciones relacionadas con la valoración del ser humano, que se ubican en las sociologías de las ausencias. Se requiere una sociología de las emergencias que sitúe la diferencia como valor y trascienda a prácticas sociales antidiscriminatorias que se centre en las identidades.

REFERENCIAS

- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) y Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Lyotard, J. (1987). *La condición postmoderna*. Buenos Aires: Cátedra.
- Santos, B. (2005). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: Plural editores.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.

CAPÍTULO 60:

APROXIMACIONES SOBRE EL TEMA DE LA COMPLEJA RELACIÓN ENTRE ALUMNOS E INSTITUCIONES: VISIÓN MULTIFACÉTICA DE LOS PROCESOS DE EVASIÓN Y PERMANENCIA

Beatriz Salemme Corrêa Cortela

Márcia Lopes Reyes

Tarso Bortolucci Ferrari

Universidad Estatal Paulista Julio de Mesquita Filho, Facultad de Ciencias, Bauru (Brasil)

60.1. Introducción

Para empezar, se comprende que la equidad en la educación superior comporta diversas dimensiones. Entre éstas estarían la equidad en las oportunidades de estudio; acceso, permanencia; y en los resultados obtenidos. Con el fin de efectuar un marco de referencia para analizar las dimensiones arriba, se desarrolló una investigación, que tuvo como sujetos alumnos de un curso de licenciatura en Química de la UNESP, considerando que este grupo forma parte de los colectivos vulnerables de la institución.

La elección de este curso se justifica por el hecho de que, según Oliveira, Pinho, Spazziani (2016) configurarían colectivos de alumnos, en su mayoría: perteneciente a las clases media baja, que estudian en el período nocturno y que trabajan durante el día; en el caso de los 18 años de edad; que se identifican de color blanco; del género femenino; con padres y madres con grado de escolaridad a nivel medio y la mayoría de las madres no ejerce actividad remunerada.

Otro factor relevante para los análisis de esta carrera es la búsqueda por elucidar fac-

tores que influían en la demanda/acceso, la permanencia y la conclusión de ese curso. Los factores explotados en este artículo se refieren a la permanencia/evasión, partiendo del objetivo de identificar posibles relaciones entre ese binomio.

En lo que se refiere a las investigaciones que tratan sobre evasión y permanencia, algunos trabajos buscan comprender los motivos de la deserción de estudiantes de los cursos de graduación, pero poco se conoce acerca de las razones para la permanencia. Sin embargo, entender por qué el estudiante escapar no sólo la imagen espejo de su estancia, es decir, "(...) para saber por qué los estudiantes evaden no nos dice, al menos no directamente, por qué los estudiantes continúan" (Tinto, 2006-2007: 6).

Así, decidimos escuchar los motivos de aquellos que completaron el curso, buscando algunos puntos para comprender la evasión. La pregunta orientadora de la investigación fue: ¿Cuáles fueron los principales factores que influenciaron la permanencia y la conclusión en el curso de licenciatura en Química en la UNESP en la sede de Araraquara? El curso en análisis

es, entre los cuatro ofrecidos por la institución, aquel que presentó el menor índice de evasión (Massi & Villani, 2015) en el período 1998-2006, considerándose, de ese modo, un caso atípico pero prometedor.

En cuanto a la permanencia, consideramos relevante analizar los factores influyentes a partir de la mirada de aquellos que ingresan y concluyen el curso, pues pueden favorecer la adopción de políticas internas al departamento que fomenten la disminución de los índices de evasión. Los motivos para la permanencia en los cursos de licenciatura pueden proporcionar datos relevantes en cuanto a las relaciones establecidas entre alumno-institución, alumno-alumno, alumno-profesores, más allá de posibilitar comparaciones relativas a los objetivos, metas y compromisos, tanto de los estudiantes como de la institución.

60.2. Teoría de la Integración de los Estudiantes

Para tratar sobre permanencia y, de modo indirecto, sobre la evasión (resulta de la suma de transferencias, abandonos y bajas de matrícula) en la Enseñanza Superior, fue utilizado uno de los autores más referenciados en la contemporaneidad que estudian ese fenómeno. Tinto (2006-2007) apunta que los estudios sobre permanencia de los estudiantes en la universidad ocurren hace más de 50 años, pero el tema casi siempre fue investigado llevando en consideraciones factores psicológicos, reflejo de rasgos individuales, habilidades personales y motivación. De acuerdo con el autor, la ausencia de relaciones sociológicas en los estudios ocasionaba interpretaciones precipitadas, en las investigaciones, suelen responsabilizarle al alumno por la deserción: "Esto es lo que llamamos culparle a la víctima" (Tinto, 2006-2007: 2).

Ese tipo de concepción permaneció hasta 1970, cuando se empezó a pensar sobre la relación individuo-sociedad de manera distinta, considerando también las influencias del ambiente en este proceso. Esto hizo del modelo de investigación longitudinal propuesto por Tinto uno de los pioneros al considerar las conexiones relativas al ambiente en la integración de los

estudiantes en sus instituciones formadoras, desde una perspectiva sociológica. Su modelo evita dos posicionamientos extremos: aquel que considera solamente factores relativos al propio estudiante como motivo de su desistimiento y aquel que atribuye toda la culpa del problema de la evasión a la institución. Para Tinto (1993), sería en la interacción entre alumnos e institución que ocurren las razones de la evasión/permanencia. Para especificar esa interacción, discurre sobre dos sistemas: el académico y lo social.

A su turno, Lima Jr. (2013), considera que el sistema académico ocurre en ambientes formales de enseñanza, tales como laboratorios, aulas y bibliotecas. En esos espacios actúan diferentes sujetos: los gestores, docentes y los funcionarios. El sistema social corresponde a los ambientes y/o espacios donde ocurren las interacciones entre los pares, ya sean institucionales o no, tales como los alojamientos/casas de los estudiantes, las cafeterías, gimnasios de deportes, entre otros. La integración de los sistemas académico y social es precedida de importantes factores que dependen de las intenciones y de los compromisos del alumno y de la institución, siendo necesaria la ocurrencia de un ajuste entre ambos.

60.3. Metodología y primeros resultados

Como instrumento para la recolección de información se utilizó cuestionarios mixtos, aplicados en línea, en dos momentos: en 2013, cuando los alumnos ingresaron (29 sujetos), y en 2017 (7 sujetos), para aquellos que concluyeron en el tiempo mínimo previsto para el curso, que es de cinco años. Los once de los ingresantes cancelaron la matrícula o pidieron transferidas, significando un índice de evasión (suma de cancelaciones, transferencia y abandono) del 37,9% hasta el momento de la recolección de los datos (2017). Los otros once alumnos (37,9%) todavía permanecen ingresados en el curso.

Para el análisis de datos cualitativos, se utilizaron aquellos presentes en el trabajo de Ferrari (2019). Datos cuantitativos fueron retirados del Anuario Estadístico 2018, elaborado por la pro-

pia Unesp. Para el tema de la objetivación de la deserción se ha creado ese modelo:

$$E(n) = I - \frac{[M(n) - I(n)]}{[M(n-1) - C(n-1)]}$$

En donde:

M(n) = Ingresados en el año

I(n) = Ingresados en el año 'x'

C(n-1) = Egresados en el año que antecede al año 'x'

Desde la proposición, se nota que la deserción en la formación de profesores de Química en los años 2010-2017 en Araraquara, han sido los más pequeños comparados con otras carreras en la misma Unesp: el promedio 29% en el período, está por debajo de los 39,1%, 39,1% y 46,6% de otros campus.

60.4. Algunas conclusiones

Se puede considerar que los resultados de la investigación de Ferrari (2019) han demostrado que los licenciados analizados del curso de licenciatura en Química del campus de Araraquara tienen un perfil heterogéneo en cuanto a las condiciones socioeconómicas y entran en el curso de licenciatura en Química pretendiendo, en su mayoría, la profesión de profesor docente de la Enseñanza Superior. Además de eso, se considera que otros factores han favorecido la permanencia y la finalización de la formación como: la integración social y académica de los alumnos; el hecho de que se trata de una formación en el período de la noche que permite que los estudiantes trabajen; las becas de estudio; el hecho de vivir en la misma ciudad o en sus alrededores; el hecho de

que la formación les permite seguir la carrera académica y postularse a las plazas en el postgrado.

A pesar de que algunos sujetos ya actúan como profesores de la Educación Básica de modo concomitante al curso de postgrado, apuntan como principal motivo para no pretender continuar actuando a nivel básico, las condiciones de baja valorización social y económica de la profesión. Estos factores corroboran la literatura sobre el tema, también son consecuencia de la baja atractivo que parecen ser las condiciones de la trayectoria profesional del maestro en la educación básica en Brasil y que son ajenas a la Universidad, tales como: bajos salarios; desvalorización de la profesión; falta de infraestructura de trabajo en las escuelas, aumento de la indisciplina y del desinterés de alumnos, entre otros. Son cuestiones que demandan decisiones externas derivadas, principalmente, de políticas públicas educativas y que deben ser respondidas en otras instancias.

Se entiende que comprender por qué los alumnos persisten en un curso permite a los gestores insistir en programas eficientes de permanencia para poder compartir las buenas experiencias e incluso planificar estrategias para atenuar puntos que estén favoreciendo la evasión, encerramiento de matrículas, retrasos derivados de las retenciones y/o búsquedas por otros cursos. Se cree que la elucidación de esta cuestión es relevante también para otros cursos de licenciatura en el área de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas por tener, en Brasil, un perfil de alumnos y de estructura curricular similar a los aquí descriptos.

REFERENCIAS

- Ferrari T. B. (2019). *Razones para entrar y permanecer en un curso de grado en química: un estudio longitudinal*. (Tesis de Maestría), Universidad Estatal Paulista, Bauru, SP, Brasil.
- Lima Jr., PRM (2013). *La evitación de la educación superior de dispoñitionalist física de acuerdo a la tradición en la sociología de la educación*. (Tesis de doctorado), Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Massi, L. y Villani, A. (2015). Un caso de contratendencia: baja evasión en la licenciatura en química explicada por las disposiciones e integraciones. *Educación e Investigación*, 41 (4), 975-992.
- Oliveira, J. B. B.; Pinho, S. Z.; Spazziani, M. L (Org.) (2016). *Perfil socioeconômico e sociocultural dos ingressantes nos cursos de graduação: 2006-2015: ciências exatas e da terra*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação.
- Suarez C., Y Gairín, J. (2018). Equidad y educación superior. En Gairín, Palmeros y Ávila (Coords.). *Políticas y prácticas para la Educación*. Wolterres Kluwer España, SA
- Tinto, V. (1993). *Salir de la universidad: repensar las causas y curas de la deserción escolar*. Chicago: Universidad de Chicago Press.
- Tinto, V. (2006-2007). Reaserch and practice of student retention: what next? *College Student retención J*, 8 (1), 1-19.

CAPÍTULO 61:

ESTUDIANTES CON TALENTOS ACADÉMICOS, UN COLECTIVO VULNERABLE

Génesis Martínez
María Martha González
Michael Cameron
Universidad Interamericana de Panamá (Panamá)

61.1. Antecedentes del estudio.

El Proyecto de Identificación y Seguimiento del Talento Académico, es un proyecto de investigación que desarrolla la Universidad Interamericana de Panamá, como un espacio para la investigación de la Escuela de Psicología. El mismo ha sido diseñado como un programa extracurricular para estudiantes del sistema educativo entre 11 y 14 años, que han demostrado capacidades por encima de la norma.

Para ser seleccionados, estos estudiantes aplicaron dos pruebas básicas: el Test de Matrices Progresivas de Raven y Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-bit). El primer test, es uno de los instrumentos más utilizados para la medición de las habilidades no verbales como el razonamiento analógico, la capacidad de abstracción y percepción; y el Test Breve de Inteligencia de Kaufman, es una prueba breve de aplicación individual que mide la inteligencia verbal y no verbal, utilizada como prueba discriminante, es decir, aquellos jóvenes que puntúan positivamente son admitidos para un seguimiento longitudinal durante el programa, y aquellos que puntúan negativamente son sometidos a evaluaciones un poco más rigurosas para establecer su rango real de aprovechamiento verbal/no verbal.

Como parte de los aspectos que se indagan en los estudiantes del programa, están sus comportamientos y las limitaciones que podrían o

no tener estos al momento de la interacción con otros estudiantes dentro de su rango de edad, dado el hecho de que muchos de ellos son considerados sobresalientes en sus ambientes académicos usuales, parte de esta preocupación viene del hecho de querer expandir la definición que tenemos de un individuo con altas capacidades académicas.

Para el proyecto PISTA las habilidades académicas van mano a mano con el desarrollo psicoemocional de los chicos, muchos de los cuales por sus altas capacidades académicas se ven colocados en estados de vulnerabilidad, pues llegan a ser discriminados o segregados por sus compañeros y docentes, los cuales los encasillan y estereotipan por sus gustos y aficiones. Es así como el desconocimiento de los padres en el trato de esta población origina dificultades en la convivencia familiar, aspecto que también puede afectar de manera indirecta al rendimiento académico. Esto, aunado a las vivencias de los adolescentes, también genera reacciones a nivel emocional de la persona.

61.2. Objetivos del estudio

- Analizar cómo ha sido el desarrollo de las relaciones inter e intrapersonales de los adolescentes de 14 años participantes del programa PISTA de la Universidad Interamericana de Panamá.

- Evaluar las interpretaciones, percepciones y estilo de afrontamiento en el ámbito interpersonal e intrapersonal.

61.3. Metodología.

La muestra del estudio fue seleccionada de los participantes pertenecientes al programa PISTA, con 14 años cumplidos al momento del mismo, donde se consideró las diferencias y semejanzas que son inherentes al ser procedentes de escuelas particulares y gubernamentales; la población también fue seleccionada en este rango de edad según las exigencias de aplicación del Test de Estrategias Cognitivo-Emocionales (MOLDES). Se siguió un enfoque fenomenológico social y se utilizó la técnica de entrevista para conocer las actividades cotidianas de los participantes y posteriormente, analizar e interpretar las posibles variables que influían en las habilidades sociales de los adolescentes, al momento de su aplicación. Esta técnica también sirvió para que los participantes del estudio se expresaran en las narraciones, evidenciando también el sentido de colaboración y disposición de cooperación.

Las sesiones de entrevistas se organizaron en grupos para padres, en su rol de informantes y grupos de adolescentes, siendo un total de 72 entrevistas categorizadas en: Relación fami-

liar, Relación de amistades, Relación escolar, Relación intrapersonal y Afecto. Para constatar los resultados obtenidos de las entrevistas, se aplicaron dos instrumentos psicométricos de evaluación emocional: el Test de Estrategias Cognitivo-Emocionales, utilizado para medir las reacciones e interpretaciones de la realidad y vivencias de los participantes, y el Inventario Emocional de BarOn: versión para jóvenes, encargado de evaluar habilidades aplicadas al afrontamiento de situaciones del entorno y estado actual de la inteligencia emocional.

61.4. Resultados

Los fenómenos resultantes de la saturación de las entrevistas indican que, en la categoría de Relación familiar, la mayoría de los participantes tiene una relación favorable y sana con sus padres, son colaborativos y participan en las actividades del hogar; mientras que una minoría prefiere no involucrarse en las mismas. Adicional a eso, todos los participantes mantienen buenas relaciones con familiares cercanos, por ejemplo, abuelos, hermanos u otros. Destaca también que la mayoría de los participantes opta por filtrar la comunicación, es decir, prefieren no comentar sobre sus estados emocionales no favorables (tristeza, molestia, preocupación) o situaciones que les genere malestar.

Figura 1. Relación de los fenómenos interpersonales e intrapersonales



Para el fenómeno de Relación de amistad, todos los participantes tienen un concepto de amistad acorde a sus valores, creencias y experiencias; por tanto, todos seleccionan a sus amistades en base a los criterios establecidos

por sus preceptos. También, todos mantienen una buena relación de amistad, siendo una mayoría de los participantes que comenta facilidad para hacer nuevas amistades o relacionarse con personas ajenas a su entorno. Como

dato curioso se resalta que la mayoría hace una clasificación en su entorno para destacar a sus amigos y mejores amigos; esto no exenta que, incluso con el grupo más cerrado de amistad, se filtre la comunicación y se prefiera evitar acontecimientos que evidencien cambios emocionales o situaciones que causen preocupación a su persona.

El fenómeno de Relación escolar se divide en dos subcategorías: convivencia y rendimiento académico. Para la primera, la mayoría de los participantes prefiere no involucrarse en las actividades que, consideran, podría conllevar al mal comportamiento; todos los participantes mantienen buenas relaciones con sus docentes y compañeros de clase. La segunda categoría influye en los compañeros seleccionados para conformar los trabajos grupales, puesto que la mayoría siente presiones externas (docentes, padres de familia) e incluso internas en la obtención de calificaciones y entregas de trabajos que se ajusten a sus exigencias; es así como la minoría opta por trabajar en solitario.

Con respecto a la Relación intrapersonal, todos los participantes reconocen las habilidades y características propias que les diferencia de otros; una mayoría reconoce que tienen potencial en alguna actividad, mientras que la minoría considera que no son buenos o que deben trabajar para mejorar. Todos los participantes se alegran por los resultados de las otras personas, empero, una minoría menciona sentir malestar por los logros de otros. Importante mencionar que todos no reconocen sus habilidades cognitivas, sino por deducción al participar en el proyecto PISTA.

Adicional, la mayoría respeta sus principios, por lo que no cambiarían su esencia para agradar a otros; en cuanto a la asertividad, la mayoría de participantes expresa su opinión, pero si otra persona mantiene una opinión diferente, la mitad de los participantes intenta callar para evitar diferencias, y la otra mitad intenta llegar a un consenso. Otra particularidad de los resultados obtenidos es la aceptación de situaciones nuevas de todos los participantes, haciendo énfasis en requerir de tiempo para adaptarse a los cambios; y el reconocimiento

de las emociones y posibles conductas que adoptan con otras personas.

Por último, en Afecto, todos los participantes manifestaron percibir el aprecio de las otras personas, en especial de sus padres, mediante comentarios positivos para emprender sus objetivos, motivación para continuar los estudios e incluso en conversaciones y escucha activa; adicional, ellos consideran que demuestran el cariño al apoyar y aconsejar a las personas, hacer quehaceres en el hogar y brindar muestras afectivas corporales (besos, abrazos).

61.5. Conclusiones

Los resultados enfatizan la importancia para la creación y continuación de la labor en futuros proyectos, tanto para la identificación como seguimiento en la línea de investigación a nivel nacional. Es imperioso que se explique la tipología de las altas capacidades y respectivas características, pues los acudientes podrían no considerar las posibles mejoras en el desarrollo de las habilidades sociales del acudido. Esto, aunado a la general falta de identidad que presentan los participantes, quienes se presentan como proclives a crear una identidad, lo cual realza la importancia de estudios como este para ayudarles a desarrollar un autoconocimiento e introspección que les ayude a comprender su presente y diseñar su futuro.

Una de las principales recomendaciones del estudio sería capacitar con talleres a los padres de los participantes del proyecto PISTA para reforzar los conceptos de altas capacidades, conocimientos que podrían mejorar la comprensión de las necesidades de la población actual. También se sugiere que el proyecto PISTA realice un seguimiento a los participantes del estudio, pues si bien es cierto que la mayoría presenta buenas relaciones con las personas de su entorno, es necesario reforzar otros aspectos como la autoexigencia, asertividad, entre otros. Por último, se recomienda que, tanto acudientes como acudidos, participen en terapia familiar como guía para mejorar aristas como la comunicación y convivencia familiar, mismas que son consideradas por los participantes como buena, pero que podrían ser mejores.

REFERENCIAS

- Landau, E. (2008). El valor de ser superdotado (Primera ed.). Buenos Aires: Nueva Librería.
- Masdewall, M. T., & Costa, V. M. (2015). Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia (Segunda ed.). Bogotá: Ediciones de la U.
- Pacheco, N. E., & Berrocal, P. F. (2016). Inteligencia emocional y educación. Editorial Grupo 5.
- Serrat, Á. G. (2015). ¿Qué sabemos de las altas capacidades? Preguntas, respuestas y propuestas para la escuela y la familia (Primera ed.). Barcelona: Editorial GRAÓ.

CAPÍTULO 62:

ANÁLISIS DE LA EQUIDAD EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA – MANAGUA (UNAN-MANAGUA) 2017-2018

Norma Cándida Corea Tórrez
Elena Bolaños Prado
Nohemy Aguilar Chávez
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua – Managua (Nicaragua)

62.1. Introducción

Históricamente la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua) ha tenido una política de inclusión y equidad para todos los sectores de la población nicaragüense, con mayor impulso en los años 80, se realiza con mayor énfasis y comprensión en el año 2010 hasta la fecha. Como ejemplo se presenta el trabajo sobre el proceso de acceso de los estudiantes a la Institución y paulatinamente se descentraliza el ingreso de los estudiantes de la carrera de medicina, es así que las autoridades tomaron la decisión de proporcionar cuotas por cada región y departamento del país, cubriendo a todo el territorio nacional la oportunidad de tener médicos en todos los lugares de Nicaragua; esta política se fue extendiendo a muchas de las carreras de la Institución ligadas a las necesidades de cada región, en ese proceso de mejora continua se está desarrollando mayor equidad en sus diferentes estamentos.

Las autoridades que han transitado desde 2010 han tenido y tienen el propósito de acercarse cada vez más a las demandas de la sociedad nicaragüense, sumado que su visión está ligada a velar por la calidad de la equidad. Para este propósito se pueden mencionar proyectos que financia la Unión Europea que suman a este proceso; resaltamos en estos momentos

el proyecto ORACLE a través de Erasmus +, que busca garantizar la calidad de la equidad como parte de su misión de la Institución.

Este estudio tiene el objetivo de analizar la equidad en la Universidad, sus políticas y actuaciones en sus diferentes estamentos. La metodología aplicada en este estudio se basa en el paradigma interpretativo. Las técnicas e instrumentos aplicados fueron: entrevista, análisis de contenido, grupo focal y encuesta de opinión.

62.2. Desarrollo

62.2.1. Referencia al contexto

Este estudio tiene como referente la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, (...) la que expresa fomentar la equidad, modificar las desigualdades y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de estudiantes con IDH bajo. También la Ley de los derechos de las personas con discapacidad (Ley 763) (...) cuyo fin de promover, la equidad, desarrollar el potencial humano, la autoestima, la personalidad, garantice las diversas atenciones y metodologías adecuadas para impartir la educación especial (...).

En el Plan de Mejora de la UNAN -Managua (PMI) se resaltan la oferta académica cuya defi-

nición está en dependencia de las necesidades educativas de la zona de influencia; el programa de becas, la formación profesional del personal académico, la evaluación de los documentos curriculares de las carreras de grado, el sistema bibliotecario y las redes bibliotecarias, la actualización de reglamentos que regulen los derechos y deberes de estudiantes, requisitos de admisión y permanencia, promoción y traslado, la actualización de los documentos curriculares de los nuevos doctorados, todos ellos reflejan los procesos de equidad que se están impulsando .

Según Cisneros(2011) “La organización de la atención a los derechos humanos, equidad e inclusión en la Universidad, es un medio para llegar a la libertad, porque es deber de la Universidad hacer del conocimiento y la sabiduría, un bien social público, por tanto, hay que darle educación al pueblo ya que la Universidad será siempre leal al pueblo nicaragüense (....)” El primer documento institucional al que nos referiremos es el de los Estatutos, que de acuerdo a Cisneros (2014): “es el instrumento jurídico que se constituye en la brújula de la gestión universitaria integral”.

62.3. Acciones o ejes que se están trabajando

En la Institución se están administrando 31 proyectos financiados por organismos externos, lo que permite fortalecer el quehacer de la Institución, y que tienen relación directa con la implementación de la equidad e inclusión en los diferentes estamentos de la Institución (docentes, estudiantes, administrativos). Estos son:

- El proyecto Mejora de la calidad docente desarrollado en coordinación con la UAB, España; está centrado en el marco del programa de formación y actualización docente de la Institución, cuyo propósito fundamental es propiciar la mejora en el seguimiento y evaluación de la calidad docente.
- El proyecto denominado eN-Señas: Uso de herramientas TIC en el fortalecimiento de la educación inclusiva, para contribuir a mejorar la educación inclusiva y la equidad.
- El proyecto estudio de factibilidad para el intercambio de experiencias entre la UNAN-Managua, Nicaragua y la Universidad de Caldás de Colombia en coordinación de con la Universidad en el Campo. FK, Noruega a fin de desarrollar el intercambio académico para el fortalecimiento del programa. Cuyo propósito es la formación superior de jóvenes de zonas rurales, como instrumento de lucha contra la pobreza y la desigualdad social en América Latina.
- El proyecto Observatorio Regional de Calidad y Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica (ORACLE) el cual tiene como objetivo promover una estructura (Observatorio) encargada de analizar, contrastar y proponer actuaciones orientadas a la mejora de la calidad y equidad en la UNAN-Managua. A su vez contribuir a la equidad de los estamentos, mediante diagnósticos de los diferentes colectivos, evaluación de la calidad de la equidad universitaria, desarrollo institucional, aplicación y validación del modelo de desarrollo y modernización institucional, formación e intervención continua, entre otros. Asimismo, se espera que las facultades interactúen en este proceso para generar mayor equidad en su quehacer. Se han generado estrategias de promoción de innovación pedagógica; fomento de programas y proyectos de investigación básica y aplicada, y de acción social, con el fin de atender los requerimientos de la población, especialmente aquella más vulnerable de la sociedad. Se viene fomentando una cultura de paz, estilo de vida saludable, respeto a la diversidad, a los derechos humanos y el cuidado al medio ambiente.
- La UNAN-Managua acondiciona local para la realización de exámenes de ingresos a los estudiantes que presentan alguna discapacidad ya sea sensoriales y motriz.
- La carrera de Pedagogía con mención en Educación Especial cuenta con: 2 Audiómetros, 4 máquinas Perkins (sistema Braille), papel para Braille, bastones para no videntes, pelotas de distintos tamaños y colores, pelotas del método Bobath (para terapia), juguetes variados plásticos, con la finalidad

de garantizar el acceso al conocimiento de los recursos y materiales orientados hacia las personas con discapacidad sensorial, cognitivo y motrices.

- Se realizaron capacitaciones de sensibilización y prácticas inclusivas con la temática de discapacidad, dirigida a los docentes. Participación de los estudiantes en concurso de dibujos para representar su opinión acerca la discapacidad. Graduación de estudiantes que presentan deficiencia auditiva en la modalidad de técnico superior en Pedagogía con mención a la atención a la Diversidad.

62.4. Algunas experiencias de interés:

62.4.1. Sobre los derechos humanos, la equidad y la inclusión

La UNAN-Managua es la universidad con mayor cobertura en atención estudiantil a nivel de país. Atiende a estudiantes con necesidades educativas especiales, generándose grupos de estudiantes que presentan discapacidad auditiva, discapacidad visual entre otros. Realiza inversión en becas, para este tipo de grupos de estudiantes y que no gozan de becas especiales. La beca que reciben es la que está orientada en el reglamento estudiantil de acuerdo a su rendimiento académico.

62.4.2. Universidad en el campo

Otro aspecto que toma la UNAN – Managua para incluir a los grupos minoritarios es el acceso de estudiantes que trabajan en el campo, para esto se ha implementado el programa de La universidad en el campo.

Según Mendoza (2017) “la Universidad en el Campo” permite cumplir con los compromisos asumidos por los rectores Cisneros (2011), Rodríguez (2015), sobre los derechos humanos, la equidad e inclusión.

El Programa “Universidad en el Campo” es un proyecto educativo de la UNAN Managua, orientado a darle atención a jóvenes de las zonas rurales que presentan problemas de acceso a una educación superior de calidad. Este Programa inició en enero de 2011, cuya iniciativa estuvo a cargo de cuatro universidades de

América Latina con el apoyo de la Unión Europea bajo el proyecto ALFA III en su tercera convocatoria.

Este proyecto garantiza la sostenibilidad a través de los convenios establecidos entre la UNAN – Managua y los gobiernos locales, tiene presencia en 183 comunidades en áreas según demanda de la región y en carrera de Desarrollo Rural Sostenible que fue con la que inició el programa y donde se ha presentado una permanencia del 70%. Actualmente el Programa UNICAM de la UNAN- Managua tiene una matrícula de 1.269 estudiantes.

62.4.3. Ejecución de diplomado, especialidad y hoy maestría en la formación de facilitadores judiciales

Estos programas de formación han permitido potenciar a los Operadores de Justicia en contacto con el Servicio Nacional de Facilitadores Judiciales las competencias para optimizar la función de los mismos en sus respectivos municipios. Lo antes expuesto está ligado al enfoque, el diseño, metodologías y técnicas que se emplean para instruir, capacitar y formar a los facilitadores judiciales en el marco de la aplicación del Principio de Oportunidad y los Métodos de Resolución Alternativa de Conflictos, en particular de la Mediación.

62.4.4. Acceso de los nuevos bachilleres de todo el país a la UNAN-Managua

Como consecuencia de un proceso de análisis que ha realizado el rectorado desde el 2010 hasta la fecha se han generado estrategias para volver más equitativo el acceso a algunas carreras de alta demanda y que son valiosas para el país, tal es el caso de medicina y odontología respectivamente, a las que se ingresa por cuotas regionales y tipo de centro de educación media (estatal o privado).

62.4.5. Ferias de empleo y empleabilidad para la inserción laboral de los egresados de la UNAN, Managua

Producto de la articulación con el sector privado del país, la UNAN-Managua abre espacios para el talento humano que forma la institución con la finalidad de contribuir a dar respuesta de empleo a los graduados.

62.5. Conclusión

Con respecto a la calidad de la equidad, se continuará avanzando ahora tomando como referencia una línea de base para tener evidencia de la mejora continua en este aspecto y se suma el observatorio que velará por la calidad de la equidad en las diferentes instancias y funciones.

REFERENCIAS

- Corea Tórrez, Norma Cándida. (2011) UNAN Managua. Los sistemas de acceso, normativas, permanencia, estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior en Nicaragua. Informe Nacional Proyecto ACCEDES (DCI-ALA/2011/232).
- Corea, N. y Bolaños E (2018) Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en Nicaragua. Capítulo 8. Pág. 131-139.
- Estatutos. (2012). Estatutos, Aprobados por el Consejo Universitario en Sesión N° 14-2014 del 11 de septiembre del año 2014. Managua, Nicaragua: Editorial Universitaria.
- Informe-2017. (2018). Informe de Gestión 2017. Managua, Nicaragua: Editorial Universitaria.
- Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad en Nicaragua, Ley No. 763), Aprobada el 13 de abril del 2011.
- Plan Estratégico Institucional 2015-2019. Aprobados por el Consejo Universitario en Sesión N° 05-2015,08/05/2015.

CAPÍTULO 63:

EQUIDAD Y DEMOCRATIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA PRESENCIA DE COLECTIVOS VULNERABLES EN LA UNIVERSIDAD DE BRASÍLIA

Ana Maria de Alburquerque Moreira
Catarina de Almeida Santos
Danielle Xabregas Pamplona Nogueira
Silene de Paulino Lozzi
Universidade de Brasília (Brasil)

63.1. Introducción

Durante muchas décadas el acceso a la educación superior se mostró estancado y restringido a un grupo específico de la población. A partir, sobre todo, de la segunda mitad de los años 2000, como la temática se destacó en la agenda política y educativa, nuevos sujetos tuvieron acceso a ese nivel educativo en el Brasil.

Ante esto, las Instituciones de Educación Superior (IES) se han enfrentado a desafíos en lo que se refiere a la garantía de la equidad y de la calidad en sus políticas institucionales, a fin de que estos sujetos tengan acceso y se formen con calidad. En este contexto, este estudio evidenció la evolución de la presencia de estudiantes de baja renta en los cursos de graduación presenciales de la Universidad de Brasília, tal como el apoyo institucional ofrecido a ese público.

63.2. Equidad y democratización en la educación superior

Morosini (2014) apunta que es necesario analizar la educación superior en la actualidad, en contextos emergentes, que han producido escenarios diferenciados, que exigen nuevos formatos de IES, nuevos profesores, nuevos alumnos, nuevos currículos, nuevas exigencias de la

sociedad, del mercado y de la globalización a la educación superior.

Dias Sobrinho (2013), corroborando con esa asertiva, afirma que:

Los sistemas de educación superior y sus instituciones se volvieron mucho más complejos, con la ampliación de las matrículas, con la incorporación de nuevos contingentes de estudiantes y maestros y con la explosión de los conocimientos y formas de producirlos y difundirlos. Esta complejidad trae nuevos problemas de enseñanza, organización y gestión, pero, lejos de ser un empobrecimiento, representa un enriquecimiento del sistema y un aumento de la calidad social de la educación superior en vista de sus compromisos con la democracia y la equidad (SOBRINHO, 2013: 118).

Según Sobrinho (2013), la equidad está en la base de una sociedad democrática. Por eso, defiende que la democratización no se restringe a la ampliación de matrículas, antes, a la calidad pública y social. Sin eso, esa expansión se transformaría en una “democratización excluyente”. Morosini (2009) comprende que la equidad se amplía para el examen de las estrategias y soporte ofrecidos para que el individuo logre éxito en la vida personal, estudiantil y profesional, en igualdad con otros sujetos.

Según Ristoff (2014), las IES han experimentado cambios en el perfil socioeconómico de los estudiantes de graduación, principalmente cuando se observa la renta familiar. De acuerdo con el autor,

en todos los cursos un número cada vez menor de estudiantes ricos ingresa en la educación superior, incluso en cursos de alta demanda, de conformidad con las demandas de la legislación vigente, demostrando nítidamente los efectos de las políticas de inclusión. Se percibe, por fin, que es expresivo el contingente de estudiantes del grupo de hasta 3 salarios mínimos. (RISTOFF, 2014: 736). La presencia de estudiantes con baja renta familiar también se presenta en los datos de la IV Pesquisa del Perfil del Graduado de las IFES - 2014 (FONAPRACE, 2016). Según la encuesta, el 12,15% de los graduados tiene renta familiar mensual bruta de hasta 1 salario mínimo; El 38,23% tiene renta entre 1 a 3 salarios mínimos; 38%, entre 3 a 10; y el 10,6%, tienen renta de más de 10 salarios mínimos.

Ante esto, este estudio se vuelve a la presencia de estudiantes de baja renta en los cursos de graduación presenciales de la Universidad de Brasilia y al apoyo institucional ofrecido a ese público.

63.3. Metodología del estudio

En la primera etapa del estudio, los datos utilizados fueron obtenidos del Sigra, Sistema de Graduación de la UnB referentes a los años de 2013 (año en que se implementaron las cuotas para estudiantes de escuelas públicas) a 2018, último año con datos consolidados. Como la UnB tiene sistema semestral de enseñanza,

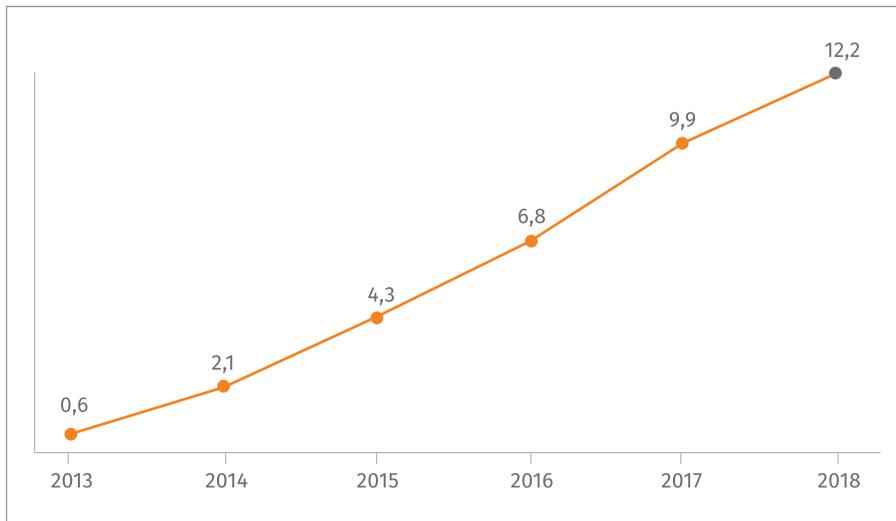
cada año se consideraron solamente los datos del segundo semestre lectivo. Para el análisis de los mismos, se utilizó el programa Statistical Package for the Social Sciences - SPSS, versión 23.0. En cada año, se agruparon los casos de estudiantes provenientes de Escuelas Públicas de Baja Renta, en relación a los demás. Esto permitió la obtención del número de esos estudiantes matriculados en aquel semestre, así como el porcentaje de los mismos en relación a los demás.

En la segunda etapa del estudio, se realizó un análisis documental. Con base en el Informe de Gestión del Directorio de Desarrollo Social (DDS) 2016 y 2017, se analizaron las acciones de la Política de Asistencia Estudiantil y los datos de participación de los estudiantes en esas acciones.

63.4. Estudiantes de escuelas públicas de baja renta en los cursos de graduación presenciales y las políticas de apoyo de la Universidad de Brasilia

Actualmente, la UnB destina el 50% de las vacantes a los alumnos que hayan cursado completamente la enseñanza media en escuelas públicas, atendiendo a lo dispuesto en la Ley Nº 12.711/2012; el 5% de las vacantes son reservadas para candidatos que se autodeclaran negros, como política de acción afirmativa de iniciativa de la Universidad; y, las demás vacantes son ofrecidas para una amplia competencia o competencia universal. El gráfico siguiente muestra el número de estudiantes matriculados por categoría de ingreso.

Gráfico 1. Porcentaje de matrículas de estudiantes de baja renta que ingresaron a partir de cuotas de escuelas públicas en el período de 2013 a 2018.



Los datos evidencian que la presencia de estudiantes de escuelas públicas de baja renta en la UNB creció del 0,6% (191 estudiantes) al 12,2% (4233 estudiantes) en el período de 2013 a 2018. Este crecimiento muestra el acompañamiento de la tendencia de cambio de perfil del estudiante de graduación en Brasil, conforme Ristoff (2014) y Fonaprace (2016). Además, demuestra el impacto de la Ley de las Cuotas en ese cambio de perfil y la contribución de esa política para la democratización del acceso y equidad en la UnB.

Para acoger a estos estudiantes en la universidad, el Plan de Desarrollo Institucional propone que la UnB promueve acciones para el acompañamiento y apoyo a los alumnos desde su ingreso en la Universidad, las cuales serán desarrolladas en tres momentos de la trayectoria de los estudiantes: ingreso-acogida; permanencia-acompañamiento y salida-inserción profesional.

Debido al aumento de ingresantes cotistas, las acciones que promueven la inclusión social se desarrollan en el marco de la Política de Asistencia Estudiantil de la UnB. Según el Informe de Gestión del Directorio de Desarrollo Social 2016 - 2017 (UnB, 2018), ese Directorio objetiva “promover asistencia estudiantil como derecho de ciudadanía a estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica, por medio de programas, proyectos y acciones de incentivo a la permanencia y la conclusión de la enseñanza superior con éxito” (p.5).

Las acciones desarrolladas por la DDS, según el Informe, son: Beca Alimentación, Auxilio Socioeconómico, Vivienda Estudiantil de Graduación, Vivienda Estudiantil de Postgrado, Auxilio Guardería, Auxilio Emergencial, Vale-libro, UnB Idiomas. El Informe también demuestra el aumento en la participación de los estudiantes en los Programas de la Asistencia Estudiantil por programa y por año - 2013 a 2017, como muestra los datos de la Tabla 1.

Tabla 1. Estudiantes participantes en los Programas de Asistencia Estudiantil - 2013 a 2017

Año	Beca Alimentación (Graduación y Postgrado)	Auxilio Socioeconómico (Graduación)	Vivienda Estudiantil de Graduación	Vivienda Estudiantil de Graduación Transporte	Vivienda Estudiantil de Postgrado	Auxilio Guardería (Graduación)	Auxilio Emergencial (Graduación)
	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total
2013	3.216	1.480	717	0	116	0	400
2014	4.182	1.938	1.126	0	112	0	384
2015	4.816	2.432	1.197	0	106	0	333
2016	5.391	2.964	1.598	0	117	0	281
2017	6.768	3.359	1.841	50	99	10	325

Fuente: Informe de la Gestión Dirección de Desarrollo Social de la UnB 2016 a 2017

Vale destacar los siguientes proyectos futuros de la DDS que apuntan a ampliar la acogida de dichos estudiantes:

- Proyecto Acompañamiento Académico de los estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica, que trabajará con la evasión y la retención de los estudiantes de los Programas.
- Proyecto Acogida Psicosocial, a través del cual los estudiantes en sufrimiento emocional o dificultades en su estructura socio familiar serán atendidos por psicólogos y asistentes sociales.

63.5. Consideraciones finales

El estudio demostró el aumento de la presencia de estudiantes de escuela pública de baja

renta en la Universidad de Brasilia, en el período de 2013 a 2017. Los documentos institucionales registran la preocupación en crear condiciones favorables para la permanencia y para el logro escolar de ese público.

En consecuencia, el estudio también evidenció el aumento del número de estudiantes atendidos por los programas de asistencia estudiantil, acompañando los cambios en el perfil del estudiante de la UnB.

Por último, se registran los desafíos relacionados con la acogida de estos estudiantes además de la ayuda financiera, así como al acompañamiento académico y la acogida psicosocial.

REFERENCIAS

- Morosini, M.C. (2009). Qualidade na educação superior: tendências do século, *Est. Aval. Educ*, 20(43), 165-186.
- Morosini, M.C. (2014). Qualidade da educação superior e contextos emergentes, *Avaliação*, 19(2), 385-405.
- Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioe-

conômico do estudante de graduação, *Avaliação*, 18(1), 107-126.

- Sobrinho, J.D. (2013). Educação superior: bem público, equidade e democratização., *Avaliação*, 19(3), 723-747.

Universidade de Brasilia (2018). *Relatório de Gestão Diretoria de Desenvolvimento Social 2016 - 2017*. Brasil: UnB.

CAPÍTULO 64:

ESTUDIO COMUNITARIO SOBRE LA PÉRDIDA DE LA LENGUA TOTONACA EN LA COMUNIDAD DE FILOMENO MATA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE CUAUHTÉMOC DE PAPANTLA, VERACRUZ, MÉXICO

Domingo Márquez Hernández
Alejandro Vera Pedroza
Esperanza Aeoyama Argumedo
Universidad Veracruzana (México)

64.1. Introducción.

El presente trabajo fue elaborado con la finalidad de diagnosticar la pérdida paulatina de la lengua totonaca en la región del Totonacapan, y de alguna manera, proponer recuperar dicha oralidad a través de la concientización de las comunidades indígenas que todavía utilizan dicha lengua; logrando de este modo preservar y difundir nuestra lengua.

Los totonacas son un pueblo indígena mesoamericano que habita principalmente en el Estado de Veracruz, México. En la antigüedad, formaban una confederación de ciudades dispersas por la región del Totonacapan. Dentro del término totonaca (totonaco) se le han hallado diferentes interpretaciones sobre el término, uno de ellos, cuyo origen se basa en el idioma totonaca, su significado es el de tres corazones; quizá porque tres eran las ciudades importantes de la cultura totonaca y estas fueron el Tajín, Papantla y Cempoal.

En este contexto, La pérdida de la lengua materna es un gran problema en la comunidad de Filomeno Mata, Papantla, Veracruz, y todas las comunidades de sus alrededores, dado que ha venido disminuyendo desde hace mucho tiem-

po su uso; la gente está dejando de hablar el totonaco paulatinamente, debido a la influencia cotidiana del español. En este sentido, se ha podido observar que poca gente de Filomeno Mata todavía lo práctica con diferentes personas, como la familia o personas cercanas a las mismas.

De esta manera, cada día se hace más palpable, la pérdida de consciencia de la sociedad mexicana ante los grupos indígenas y de sus raíces culturales ancestrales, lo que representaría la pérdida de un patrimonio cultural histórico de nuestra nación.

Lo que nos remite a la siguiente pregunta de investigación:

¿La educación bilingüe que imparten los profesores y la falta de apoyo de los padres de familia de los educandos de la escuela primaria de Filomeno Mata, Veracruz, está impactando en la pérdida paulatina de la lengua totonaca en la comunidad?

64.2. Propósitos del estudio

Analizar la problemática sobre la pérdida de la Lengua Totonaca de la Comunidad de Filomeno

Mata Veracruz desde la perspectiva de los profesores y padres de familia.

Conocer el papel que juegan los padres de familia en la perdida y/o rescate de la lengua totonaca.

Exponer qué papel están jugando los profesores respecto a la preservación y/o pérdida de la lengua totonaca.

64.3. Fundamentación teórica

La lingüística tiene como objeto el estudio de las lenguas, así como resolver problemas teóricos y prácticos relacionados con el uso de éstas en la vida cotidiana. La lengua materna puede ser definida de varias formas: La que se aprende de la madre, zona o del país y hacia la cual una persona siente más afecto.

Para analizar, describir o reflexionar sobre la lengua es metodológicamente necesario partir de los componentes del lenguaje en forma interrelacionada: el fonético-fonológico, el morfológico, el sintáctico y el semántico, que puede decirse que son de carácter formal, y el componente pragmático que se ha sido integrado recientemente al conjunto, principalmente a partir de la sistematización de la teoría de los actos de habla, la pragmática y la lingüística del texto. (Scielo, 2007)

Se plantea que la enseñanza de la lengua materna es lo que conduce a los niños a desenvolverse en los contextos de comprensión; en esta perspectiva consideramos la enseñanza del dialecto como un contexto significativo, sosteniendo que la lengua materna es uno de los pilares sobre los cuales se sostiene la cultura, siendo en particular el vehículo de la adquisición y transmisión de la cosmovisión indígena, de sus conocimientos y valores culturales.

En este sentido, en la actualidad, los totonacos constituyen uno de los más destacados grupos de la República Mexicana, pues ocupan el sexto lugar entre las lenguas nativas, en cuanto al número de sus hablantes. (McQuown, 1990, pág. 27)

64.4. Metodología.

64.4.1. Paradigma y método de investigación

Para la realización de esta investigación se utilizó el paradigma cualitativo, que se fundamenta en el paradigma interpretativo; que “estudia las interpretaciones que las personas hacen de la realidad social a través de los significados e intenciones humanas. Engloba modalidades de investigación como la etnografía, fenomenología, interaccionismo simbólico, etc.” (Sánchez y Reyes 2018, p. 90). El método de estudio que se manejó en la investigación fue el fenomenológico, que plantea diversas formas de interpretar la misma experiencia, y que el significado de la experiencia para cada participante es lo que constituye la realidad (Hernández, Fernández y Baptista 2016, p. 712).

64.5. Técnica de investigación

Para la recolección de datos del estudio, se utilizó la técnica de entrevista a profundidad que se define como reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. (Taylor, S.J. y Bogdan R., 1987, p. 194). La cual consistió en un guión estructurado con anterioridad, compuesto de 17 preguntas abiertas, las cuales se aplicaron a profesores, estudiantes y padres de familia de una comunidad indígena.

64.6. Participantes en el estudio

Para la realización del estudio se consideraron los siguientes informantes: 4 profesores, 12 alumnos y 12 padres de familia de la escuela primaria bilingüe “Cuauhtémoc” de la Comunidad de Filomeno Mata, Veracruz, México. Los cuales fueron elegidos mediante los siguientes criterios:

La totalidad de los profesores que imparten clases en sexto año de primaria, por ser los de mayor antigüedad y experiencia académica en la institución educativa. Los doce estudiantes porque son los que hablan la lengua totonaca con fluidez y que cursan el sexto año de primaria. Y los padres de familia se eligieron por ser los tutores y familia de los estudiantes entrevistados.

64.7. Conclusiones

La lengua es el medio de percibir y pensar de los seres humanos. A través de ella se expresan y reconocen cambios culturales en diferentes comunidades y se generan y expresan conocimientos diversos que van formando el acervo histórico de diversos pueblos indígenas y no indígenas.

Pero en diversas culturas a nivel nacional e internacional, la extinción de determinadas lenguas es un problema cultural que se vienen presentando a nivel mundial principalmente en pueblos aborígenes, que han visto reemplazado su lengua por otras más importantes como son el español, inglés, francés, alemán, entre otras.

De esta manera, la preservación de las lenguas depende de sus hablantes; que determinará si su lengua es aún útil o necesita ser modificada en base a las influencias de la culturización que sufren los pueblos en su devenir histórico.

Las lenguas indígenas no son apreciadas ni valorizadas por los habitantes que utilizan la lengua castellana, lo que provoca que los hablantes de lenguas indígenas dejen de utilizar su lengua para poder merecer el reconocimiento de de la misma.

REFERENCIAS

- Arias, F. (2006). *El proyecto de Investigación: Introducción a la metodología Científica*. (5 ed.). Caracas: Venezuela: Episteme.
- Benveniste, É. (1997). *Problemas de lingüística general II* (Decimocuarta ed., Vol. 2). México: XXI Siglo Veintiuno Editores.
- Castro, M. (2003). *El proyecto de investigación y su esquema de elaboración*. (2 ed.). Caracas: Uyapar.
- Davalos, J. (1980). *Indigenismo y Lingüística (Documentos de foro “ La política del lenguaje en México”*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Diccionario Nuevo Espasa Ilustrado*. (2005). Madrid, España.: Espasa CalpeS.A.
- Hernández Sampieri, R. F. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5 ed.). México.: McGRAW HILL.
- Jung I, López. E.L. (2003). *Abriendo de la escuela (Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas)*. Madrid, España.: Morata. S.L.
- King Linda y Schielmann Sabine. (2004). *El reto de la educación indígena: Experiencias y Perspectivas*. Francia: Unesco.
- McQuown, N. A. (1990). *Gramática de la lengua totonaca*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodney, W. (1986). *El habla de Tabasco (Estudio Lingüístico)*. México. D.F.: El Colegio de México.
- Sánchez Parga, J. (2013). *Qué Significa Ser Indígena Para el Indígena (Mas alla de la comunidad y la lengua)*. (2 ed.). Ecuador: Universitaria Abya-Yala.
- Tamayo y Tamayo, M. (2009). *El proceso de la investigación científica*. (5 ed.). México: Limusa.
- Troiani, D. (2007). *Fonología y morfosintaxis de la lengua totonaca (Municipio de Huehuetla, Sierra Norte de Puebla)*. México, D.F.: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Zaleta, L. (2004). *Tajín Misterio y Belleza* (14 ed.). Poza Rica, Ver. México.: SEP.

CAPÍTULO 65:

“CONOCIENDO LA DISCAPACIDAD”: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LA UNIVERSIDAD

Jon Rosales
 Azael E. Contreras Ch.
 Universidad de Los Andes (Venezuela)

65.1. Introducción

Las Instituciones de Educación Superior (IES) entre sus propósitos se plantean la formación de profesionales para diversos ámbitos del desarrollo de un país, misión que debe llevar a cabo en el marco de una cultura de equidad promotora que, por una parte, promueva la tolerancia, la aceptación de la diversidad y la diferencia; por otra, que prepare al egresado para el ejercicio justo y equitativo de su ciudadanía y su profesión. De allí la importancia de que durante el proceso formativo se incorporen en planes de estudio y planes de formación contenidos académicos y experiencias relacionadas con temas de inclusión y atención a grupos vulnerables, particularmente con la discapacidad. Esto supone decisiones curriculares que apunten a la creación, implementación y desarrollo de unidades curriculares o asignaturas que propicien el desarrollo de competencias (conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores) sobre discapacidad que permitan empatizar y actuar con respeto en el mundo y la cultura de los diversos tipos de discapacidad. Un ejemplo de este tipo de iniciativas se evidencia en el III estudio Universidad y Discapacidad (Fundación Universia, s/a), donde se informa que 58% de las universidades españolas “han incluido la variable discapacidad en el diseño de los planes de estudio, incorporando contenidos en materia

de discapacidad, normativa, accesibilidad universal y diseño para todos” además, “la mitad afirma que este contenido se contempla en la totalidad de los planes de estudio y la otra mitad sólo en algunos Grados y Máster, ya sean asignaturas específicas o contenidos trasversales.”

En esta línea de acción, la Universidad de Los Andes (ULA - Venezuela) a través de la Unidad de Atención de Personas con Discapacidad (UNIAPDIS ULA) se encuentra desarrollando una propuesta de intervención que promueve la formación para la comprensión de la discapacidad y conducirá a la reducción de los niveles de rechazo, discriminación, falta de aceptación de las personas con discapacidad en los contextos académicos y sociales. Cabe señalar que el proyecto ha sido presentado a la instancia académico-administrativa correspondiente (Comisión Curricular) de la cual se obtuvo buena pro y ha permitido iniciar una fase de ensayo en algunas facultades.

A continuación, se describe la experiencia de creación de la unidad curricular “Conociendo la discapacidad”.

65.2. La propuesta

No cabe duda de que diseñar una herramienta formativa que promueva inclusión e integración con calidad de las personas con discapa-

cidad en los espacios universitarios debe contar con una claridad meridiana en su razón de ser y los objetivos que persigue, todo ello con el fin que lo propuesto resulte eficaz, eficiente, pertinente y trascendente, y no quede en el vacío o la inviabilidad. De allí que la creación de la unidad curricular “Conociendo la discapacidad” trate en forma integral el tema de la discapacidad con el propósito general de proveer conocimientos teóricos, técnicos, legales, filosóficos y humanos sobre la diversidad funcional que propicien, con base en la interrelación de actores, el conocimiento y comprensión de los procesos de construcción y reconstrucción de la realidad cotidiana en torno a la diversidad, así como la creación de pautas y conocimiento cotidiano (Sagner, 2008).

En tal sentido, nos hemos propuesto la creación e implementación de una unidad curricular con el fin de formar en aspectos relacionados con la discapacidad y los diversos modos de comprenderla y tratarla (teórico, legal y práctico), tomando en cuenta para ello la multiplicidad de factores que confluyen al integrar personas con diversidad funcional en aulas universitarias. Se aspira con ello a un profundo cambio de actitudes por parte de todas las personas y el compromiso institucional de mejorar las prácticas pedagógicas.

65.3. Destinatarios, estructura y temporalidad

Así como las personas con una condición discapacitante tienen derecho a una educación con equidad y calidad, las personas convencionales también deben tener la posibilidad de incorporar en su bagaje de saberes y experiencias, este tipo de conocimiento y vivencia. En consecuencia, la unidad curricular “Conociendo la diversidad” tiene como destinatarios a la población estudiantil (con o sin discapacidad) de todas las carreras para que reciban formación científica y metodológica acerca de su propia condición (en el caso de las personas con discapacidad) como también de las diversas formas o tipos de discapacidad; de la misma manera la intención ha sido que el estudiante “Convencional” incursione académica y formalmente en conocimiento integral de todo

lo relativo al tópico de la discapacidad como hecho social y como un derecho humano.

En cuanto a la estructura, la unidad curricular está constituida por tres unidades que a continuación se describen:

UNIDAD I: comprende cinco temas relacionados con la sensibilización sobre la discapacidad.

UNIDAD II: incluye cinco temas referidos a la discapacidad, su evolución histórica, visión contemporánea, caracteres, tipos y formas de abordaje desde un punto de vista social y educativo.

UNIDAD III: incorpora cinco temas alusivos a herramientas tecnológicas, accesibilidad y aspectos legales.

Metodológicamente se establece una dinámica relación entre la teoría y la práctica, con trabajos de campo que permitan vincular las competencias adquiridas o desarrolladas con la realidad y situaciones específicas de la profesión. En otras palabras, se busca elevados niveles de pertinencia académica que de acuerdo con Cardoso y Cerecedo (2011) se refiere a “a la vigencia de las teorías, a la veracidad de los conocimientos y los hechos, a la certidumbre de los principios, la legitimidad de los valores, la factibilidad de las estrategias y los métodos, que son objeto de aprendizaje o de investigación” (p.74).

Las tres unidades incorporan diversas estrategias de evaluación y se proporciona un corpus de referencias bibliohemerográficas y fuentes en línea en las que se apoyarán los estudiantes al trabajar los temas de cada unidad.

Por último, UNIAPDIS ULA, con apoyo en las opiniones y sugerencias de la población consultada, ha considerado el segundo o tercer semestre o año de carrera (según el régimen que se estudie) como momento oportuno para cursar la unidad curricular “Conociendo la discapacidad”, por cuanto aún se encuentran los estudiantes en la parte inicial de su proceso formativo. Además, en principio, se considerará una asignatura electiva con miras a establecerla en forma obligatoria. Por otra parte, deberá contemplarse su desarrollo no sólo en los niveles de pregrado, sino en los estudios de postgrado.

65.4. Consideraciones Finales

La unidad curricular “Conociendo la discapacidad” resulta una experiencia innovadora en la ULA; si bien en algunas unidades curriculares o asignaturas se trata tangencialmente el tema, ahora se abren posibilidades para desarrollos amplios y con mayor impacto en la formación de los profesionales de nuestra universidad.

Cabe destacar que UNIAPDIS ULA ya ha comenzado a desarrollar la unidad curricular como un plan piloto en algunas facultades (Ciencias Jurídicas Políticas y Criminológicas, Humanidades y Educación, Odontología) con apoyo en la Cátedra Libre de Discapacidad. La vivencia y testimonios en torno a la experiencia han permitido recabar información sobre elementos afirmativos y correctivos, también prever ajustes

a una unidad curricular concebida como una hipótesis de trabajo, flexible y proclive a ajustes y cambios permanentes.

Se han evidenciado factores de resistencia y poca credibilidad en la propuesta, no obstante se espera que este tipo de actitudes se superen al ir avanzando en la experiencia formativa propiciada por la unidad curricular y la comprensión de sus fundamentos e intencionalidades. En tal sentido, resulta imprescindible la sensibilización y formación de los docentes y demás estamentos que hacen vida en la universidad para desarrollar una cultura institucional, una filosofía de vida que respalde y permita el impulso y fortalecimiento de esta o cualquier otra iniciativa que propugne la inclusión y la equidad con calidad en la universidad.

REFERENCIAS

- Cardoso Espinosa, E. y Cerecedo Mercado, M. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en educación. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. vol. 13, núm. 2, 2011. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15520598005.pdf>
- Fundación Universia (s/a). *Universidad y discapacidad III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Recuperado de: <https://bit.ly/2V7ZO2y>
- Sagner, T. J. (2008). *Modelos de interpretación en cuanto a agentes educativos: el caso de un establecimiento con integración educativa*. Chile: Universidad de Chile.

CAPÍTULO 66:

PROYECTO PARA LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EN SITUACIONES DE RIESGO QUE AFECTAN A LOS/AS ESTUDIANTES EN SU DESARROLLO Y APRENDIZAJE

Ivonne Dutary

Irma Barría

Universidad Especializada de las Américas (Panamá)

66.1. Introducción

La Clínica Comunitaria en Salud y Educación de San Miguelito, como programa universitario de la Universidad Especializada de las Américas, se encuentra ubicada en el Corregimiento Arnulfo Arias con una población de 31.650 habitantes. Es el tercer corregimiento del Distrito de San Miguelito con niveles importantes de crecimiento poblacional, mayor índice de pobreza, violencia generalizada, alta tasa de deserción escolar, aumento de menores con VIH y altos índices de abuso sexual a menores. Toda esta realidad compleja sugiere condiciones multidimensionales relacionadas entre sí, que agravan los factores de riesgo de los habitantes del distrito, entre los que se encuentran los y las estudiantes, madres, padres, cuidadores y docentes beneficiarios del proyecto.

El Distrito de San Miguelito es el cuarto distrito más poblado de Panamá. El mismo cuenta con una población de 315.019.00 habitantes, distribuidos en 9 corregimientos, según el censo del año 2010.

El presente documento trata sobre la implementación de estrategias socioeducativas integrales, desarrolladas en alianza con La Fundación Amaneceres, quien comparte objetivos en común con la Clínica Comunitaria en Salud y Educación, dirigidos a niños, niñas y adolescentes en contextos de alto riesgo social.

66.2. Descripción

Este proyecto consiste en la ejecución de actividades dirigidas a estudiantes, madres, padres, cuidadores y a docentes de los centros escolares que demanda con mayor frecuencia los servicios de la Clínica Comunitaria. La metodología desarrollada con los estudiantes de 6 a 13 años, consiste en la construcción de estructuras de piezas de lego con la finalidad de trabajar las conductas referidas por los docentes, como disruptivas, distraídas y agresivas, entre otras. Con los otros actores adultos, se desarrollan talleres de Prácticas Restaurativas que implementa una serie de acciones estructuradas que promueven el desarrollo de vínculos fuertes, duraderos y transformadores entre las personas que forman parte de un espacio común.

66.3. Objetivos

- Disminuir el impacto de las situaciones de riesgo que afectan el desarrollo y los aprendizajes de los y las estudiantes, usuarios de la Clínica Comunitaria de San Miguelito.
- Promover valores y generar habilidades para la vida en los participantes, como estrategia de reducción de la violencia y la promoción de una cultura de paz.

66.3.1. Específicos

- Propiciar la reflexión interna de los y las participantes en relación al modelo de crianza aprendido.
- Mejorar la comunicación entre docentes, cuidadores, padres, madres y estudiantes.
- Desarrollar las habilidades sociales y psicoeducativas de los y las estudiantes participantes.
- Desarrollar metodologías con actividades que promuevan el aprendizaje de manera divertida.

66.4. Metodología

La selección de la población surge de las referencias recibidas de las escuelas oficiales de primaria y pre media con diversas problemáticas de aprendizaje, que provienen de entornos escolares y comunitarios violentos con déficit de estructuras y metodologías de aprendizaje poco estimulantes y motivadoras.

- Las actividades prácticas, aplicando la metodología lego dirigidas a los/las estudiantes usuarios/as de la clínica con edades entre 6 y 13 años, se desarrollaron con la finalidad de mejorar las habilidades sociales, el desarrollo de las habilidades psicoeducativas y el aumento de la participación activa de los/as estudiantes en actividades donde aprendan y además se diviertan. “El proceso de enseñanza–aprendizaje como núcleo de preocupaciones de la didáctica, al hablar de proceso de enseñanza y aprendizaje como un todo, permitía suponer una relación causal entre ambos. Pero, a decir verdad, la relación entre dichos procesos no es de carácter causal, sino ontológico” (Barone, 2004-2005).
- La metodología utilizada para los adultos/as consistió en talleres participativos, testimonios de vida, dinámicas de las representaciones sociales relacionados con los tipos de crianzas aprendidas y transmitidas a sus hijos. Esta metodología se aplica en comunidades escolares, organizaciones y familias, para la resolución de conflictos y el desarro-

llo de relaciones saludables entre las personas.

(Entrevista a Jean Schmitz, 2014) “el concepto de prácticas restaurativas incluye el uso de procesos informales y formales que anteceden a las conductas indebidas, las cuales forjan proactivamente relaciones y crean un sentido de comunidad para evitar el conflicto y las conductas indebidas”.

- En conocimiento de la población a intervenir, sus necesidades y complejidades determinadas en conjunto con los actores sociales involucrados, así como la pertinencia de la metodología de intervención en función de las características particulares de los mismos. (Delgado y Gutiérrez, 1995) señala que: las historias de vidas están formadas por “relatos” que se producen con una intención: elaborar y transmitir una memoria, personal y colectiva, que hace referencia a la forma de vida de una comunidad en un periodo histórico concreto.

En ese sentido la aplicación de estas técnica, estimularon a compartir sus testimonios e historias de vidas, permitiendo que hicieran conciencia las madres, padres, cuidadores y docentes como esas experiencias vividas a nivel individual y colectivo las reproducen en los diferentes contextos en los que se interrelacionan y conviven.

En ese sentido, la construcción de alianzas estratégicas de la academia, organizaciones no gubernamentales y los centros educativos, con los que, compartimos objetivos comunes para afrontar estas realidades, viene a ser un mecanismo de integración determinante que nos permita compartir las miradas, experiencias y lecciones aprendidas.

La necesidad de incorporar metodologías innovadoras para atender todas estas situaciones que inciden en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes se presenta como necesidad imperiosa, lo que supone la formación de los docentes en estas nuevas formas divertidas para la trasmisión del conocimiento, considerando además los contextos socio familiares de los que proceden los estudiantes. La consideración del proceso educativo de la diver-

sidad, las complejidades de las comunidades de alto riesgo social y sus consecuencias en el comportamiento de los/as estudiantes, nos motiva a emprender este proyecto que inicia con estas consideraciones metodológicas.

66.5. Etapas

En la etapa de coordinación con los centros educativos se realiza la presentación del proyecto, se acuerdan fechas, se determinan las responsabilidades y el compromiso de la participación del personal docente y administrativo de los cinco (5) centros escolares escogidos. Estos centros se escogieron considerando que la mayor cantidad de referencias provienen de estos centros. Se convocan reuniones con madres, padres y cuidadores y se les presenta el proyecto y así validar el compromiso de su

participación en las actividades.

En la etapa de ejecución se realizaron actividades dirigida a docentes, en los turnos diurnos y vespertinos de los cinco (5) centros escogidos. Las actividades dirigidas a las madres, padres, y cuidadores y la de los estudiantes, usuarios de los servicios se realizaron en la Clínica Comunitaria en Salud y Educación (ver cuadro).

La etapa de seguimiento y evaluación es a través:

- Coordinación del equipo interdisciplinario, para la revisión de los avances del proyecto.
- Entrevistas a madres, padres y docentes.
- Aplicación de pruebas a los/as estudiantes beneficiarios del proyecto .

Tabla 1. Población participante y Fechas de Ejecución de las actividades del Proyecto

LUGAR	FECHA	DOCENTES ADMINIST.	MADRES, PADRES , CUIDADORES	ESTUDIANTES, USUARIOS/AS	TOTAL
CEBG General José de San Martín	7/4/16				
Turno matutino		29			74
Turno vespertino		45			
Escuela República de Francia.	15/3/16				
Turno matutino		25			46
Turno vespertino		21			
Escuela Martin Luther King	29/3/16				
Turno matutino		37	-	-	37
CEBG Torrijos Carter	8/4/16				
Turno matutino		42	-	-	86
Turno vespertino		44	-	-	
Primer Ciclo Santa Librada	22/4/16				
Turno matutino		44			44
SUB-TOTAL					287

Clínica Comunitaria en Salud y Educación					
Grupo del sábado	7/5/16	-	26	-	
Grupo del sábado	14/5/16	-	21	-	
Grupo del sábado	21/5/16	-	23	-	
Grupo del sábado	28/5/16	-	20	-	
SUB-TOTAL			90		90
Estudiantes entre 6 a 13 años					
2 sesiones (13 y 20 de mayo) Grupo de 7 a 10 años		-	-	16 - 22	38
2 sesiones (13 y 20 de mayo) Grupo de 11 a 13 años		-		6 - 9	15
SUB-TOTAL					53
TOTAL					430

66.6 Evidencias

- Copia del proyecto
- Copia de Informes de las actividades desarrolladas
- Fotos
- Vídeos
- Listas de asistencia
- Notas, correos, llamadas telefónicas, mensajes de chat
- Cuadros
- Cuadro del Cronograma de actividades
- Cuadro descriptivo de los recursos humanos, materiales y económicos

66.7. Conclusiones

- El programa de la Universidad Especializada de las Américas, que ejecuta la Clínica Comunitaria en Salud y Educación contribuye con el equipo de profesionales especializados y comprometidos al fortalecimiento de

las redes de apoyos familiares y comunitarias necesarias para la transformación de las comunidades vulnerables, ya que se basa y realiza su intervención con un enfoque interdisciplinario utilizando estrategias metodológicas que promueve la participación comunitaria.

- La implementación de estrategias para articular las capacidades, recursos institucionales y comunitarios permiten atender las problemáticas complejas en estos contextos de alto riesgo social.
- La aplicación de las estrategias utilizadas contribuyó en que los participantes identificaran y expresaran como los modelos de crianza recibidos en su niñez están relacionados con las formas de la interrelación de los docentes con sus estudiantes y las madres con sus hijos.
- Se beneficiaron 53 niños, niñas y adolescentes entre 6 y 13 años participantes en los talleres “Construyamos con Lego”.

- Se beneficiaron 90 madres/padres y cuidadores participantes de los talleres sobre “Prácticas Restaurativas”.
- Se capacitó a 287 docentes con los talleres de “Prácticas Restaurativas”, en los cinco (5) centros educativos de las áreas adyacentes a la clínica comunitaria.
- El Proyecto benefició a 430 participantes de las diferentes actividades desarrolladas.

REFERENCIAS

- Entrevista a Jean Schmitz, e. i., & Schmitz, J. (5 de diciembre de 2014). <http://www.oijj.org/es/interviews/interview-to-jean-schmitz>
- Barone, R. (2004-2005). Escuela para maestros.

CAPÍTULO 67:

SITUACIÓN AFRODIASPÓRICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿RECONOCIMIENTO O INVISIBILIDAD PERSISTENTE?

Ángel Serna Ledesma

Tecnológico de Antioquia; IU-Grupo de investigación Senderos (Colombia)

Con la reforma constitucional de los 90, el pueblo Afrocolombiano reaparece y se posiciona como una población que merece importancia en un Estado Social de Derecho. La diversidad étnico-cultural de la Nación es reconocida como un principio fundamental consignado en los artículos 7, 8, 9, 70 y 72, donde se asume la diversidad cultural como una “riqueza” de país. Sin embargo, es claro que, a pesar de ser disposición nacional, el reconocimiento jurídico de la cultura afrocolombiana aún no se ha constituido como un mecanismo legítimo para procesos de formación; la despreocupación y la negligencia acerca de esta problemática, en general, en la educación superior, pueden auxiliar para la formación de individuos con aprendizajes violentados históricamente con procesos monoculturales poco favorecedores de la afirmación y conservación de la identidad y una educación excluyente e invisible.

Según RAE (2018), la invisibilidad “es la cualidad de ser invisible” frente a otros. Desde este argumento, la exclusión aparte de ser un acto de rechazo o negación, puede entenderse para este caso, como una incompatibilidad cultural, en la que los pueblos afrocolombianos no cristalizan sus formas de representación y participación en escenarios donde se imparte educación superior, gracias a su forma de ser incompatibles con el contexto; como si se tratara de un cuerpo sin reflejo. Cuentan con un

gran respaldo jurídico que favorece por lo menos, procesos de inclusión social en diferentes contextos y entornos, como la educación, la política y otros escenarios de participación ciudadana. Del reconocimiento a la multiculturalidad de 1991, sobrevino la posibilidad de que los pueblos afrodescendientes emprendieran luchas por la dignificación de su raza, su cultura y su territorialidad; le corresponde entonces a la educación superior, empujar las políticas estatales, a la identificación de la apropiación de estas apariencias jurídicas, permitiendo a otros sujetos reconocer y visibilizar la cultura afrocolombiana como un pueblo que bulle con situaciones complejas de exclusión, emanado de situaciones históricas de apabullamiento, frente a culturas dominantes y que reclama fuertemente procesos de vinculación política, democrática, social y cultural mediante acciones pertinentes en términos de saberes y metodologías que propendan por interculturizar la educación superior y vincular a estos grupos no solo desde lo constitucional sino desde lo cotidiano; como lo dice Mato (2012), se trata de “construir sociedades interculturalmente más igualitarias” (p.13), en el marco de la equiparación de oportunidades. Así, el presente aporte surge, como una reflexión importante sobre la situación de invisibilidad de la identidad afro, que aún persiste en contextos de universidad.

Entre las numerosas funciones que cumple la educación superior en lo que a misión se

refiere, como la responsabilidad y el compromiso social, con relación a los procesos definidos de docencia, extensión e investigación, con frecuencia, la de transmisión de los conocimientos a través de la historia y durante la permanencia del estudiante en la universidad, es la que centra la mayor dedicación por parte del entorno académico e institucional; quizás porque sea la más posible de estandarizar o, a lo mejor, porque goza de mayor arraigo en la tradición de la enseñanza, y porque se constituye como lo menos complejo de regular. Sin embargo, lo cierto es que, a nivel de educación superior, existen otros estamentos que integralmente, favorecen la formación del sujeto desde lo cultural, lo social y lo cívico, como el bienestar universitario; pero dichos elementos generalmente no ofrecen las posibilidades en términos de equidad para todos, y por eso, nunca serán suficientes las propuestas que se inscriban en el eje de equiparación de oportunidades para grupos étnicos; es más un panorama como el que presenta la coyuntura actual, que ha envuelto la institucionalidad en una masa amorfa de evolución y avances técnicos y temáticos dejando atrás la cotidianidad y el desarrollo integral de todos los que habitan como estudiantes afros en la universidad, lo cual, exige una respuesta de adaptación continua del sistema educativo y sus políticas, y una renovación constante que vele por un enfoque favorecedor de procesos de formación de/con culturas invisibles.

En América Latina, la educación para colectivos diferenciados con relación a su etnia y cultura, como los afrodescendientes y los indígenas, se ha denominado educación bilingüe, intercultural o educación para la diversidad. En contexto Colombia lo han llamado etnoeducación (Romero, 2010, o.169). La ley 115 de 1994, definió la etnoeducación como: “la educación para grupos étnicos, la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”. Así, esta “educación” debería estar visiblemente ligada al ambiente, al proceso productivo, social y cultural de la educación superior, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. En el marco de la etnoeducación en Colombia,

los pueblos afrocolombianos al igual que los indígenas han emprendido luchas colectivas durante varias décadas por la reivindicación de derechos, y uno de sus propósitos como lo señalaron en su momento Ruiz y Medina (2013), es “que la etnoeducación pudiese convertirse en una estrategia viable y válida que permita a los grupos étnicos identificar y desarrollar propuestas de educación que respondan a sus intereses, necesidades y aspiraciones, de acuerdo con sus características culturales, económicas, sociopolíticas, lingüísticas, etc. en una dimensión de articulación intercultural” (p.8).

Con relación a los propósitos de la etnoeducación, a través de la ley 70 de 1993, se crea la **Cátedra de Estudios Afrocolombianos** (CEA) que se reglamenta a través del decreto 1122 de 1998, donde se establece su carácter obligatorio en el área de Ciencias Sociales para todos los establecimientos educativos del país; públicos y privados, que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media. Así, para el año 2001 el Ministerio de Educación Nacional emite el documento “lineamientos curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos”, donde se dan orientaciones generales para la implementación de la Cátedra en todo el país. Además de ayudar al proceso de desarrollo y consolidación de la etnoeducación en el país, otro de los objetivos que persigue la CEA, es aportar al debate pedagógico nacional, nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir interculturalidad desde el quehacer de la educación; sin embargo, este es un reto que no todas las universidades valoran como legítimo para las transformaciones, ajustes y articulaciones de/con sus políticas.

En tal sentido, el reconocimiento jurídico de la cultura afro, se debe considerar en la educación superior como una médula de reajuste, reconfiguración y reordenamiento para procesos de atención a población afrocolombiana, ya que a la fecha son pocas las acciones específicas que consientan la educación como una oportunidad para el reflejo y el diálogo entre las culturas; facilitando así, a la cultura afro, ser notable en contextos de universidad a través de saberes y estrategias heterogéneas y

prácticas pluriculturales que favorezcan la diversidad poblacional en términos de cultura; con esto *la invisibilidad* deja de presentarse como la falta de espacios para la expresión, representación y partición de grupos étnicos afros, fortaleciendo de esta manera la valoración de la cultura propia enmarcada en el reconocimiento de su historia y el autorreconocimiento de su identidad cultural; además, la formación en la universidad parece no ofrecer herramientas y procesos de retorno y devolución a los contextos de desarrollo familiar y social de las comunidades afrocolombianas; así, desde artículo 8 de la Constitución Política, es posible entender que no se ha asumido como obligatorio en la educación superior, la idea de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

Las directivas institucionales, quienes se encargan de proponer y avalar las políticas que rigen las dinámicas de las instituciones reiteran la invisibilidad toda vez que sus lineamientos, mecanismos, estrategias, formas y acciones educativas, no promueven en la formación universitaria, la idea de mundo de los pueblos afros, en sus lógicas y sus formas de participar y desarrollar su identidad. Por ello, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos debe asumirse en palabras de Romaña (2016), como una oportunidad de revertir los efectos negativos que se han producido y se siguen produciendo con relación a la afrocolombianidad en la dinámica de colonialidad del saber, sufrida y generalizada en el Sistema Educativo Colombiano en tanto da paso a nuevos saberes (p.134) y formas de percibir lo afro, como cosmogonía e identidad nacional.

La pertinencia social de estas reflexiones, surgen a partir de la revisión documental sobre el reconocimiento de los afrodescendientes, desde un marco político, social y académico, con el cual se pretende más tarde, aportar saberes, acciones y estrategias metodológicas que se puedan implementar en la educación superior sin que exista alteración significativa de las políticas del conocimiento en las que se institu-

yen los lineamientos oficiales; es decir, que a partir de la constitución de políticas institucionales, se puedan establecer alternativas que contribuyan a alcanzar el reconocimiento de la diversidad étnica afrodescendiente como valor social que se cimienta en los saberes ancestrales; más bien, permeando las potencialidades, destrezas y habilidades a través de prácticas y discursos descolonizantes que promuevan su visibilidad.

Hasta la fecha, la política pública de etnoeducación parece estar reducida a mínimas expresiones, y lo que respecta a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos depende en sus avances más significativos de la iniciativa de docentes, organizaciones y unos pocos funcionarios, en algunos lugares del país (cfr. Caicedo, 2011; citado en Restrepo y Rojas; 2012); es decir, que los avances de la etnoeducación no son el resultado de un proceso de institucionalización de la política de estado, sino de iniciativas e intereses particulares.

Es decir, gran parte de los análisis acerca de los derechos educativos de las poblaciones afrodescendientes se han centrado en la discusión de los mecanismos institucionales para el cumplimiento de la norma o en la evaluación de los alcances de las políticas públicas. Es de suma importancia que las acciones encaminadas a la valoración y el reconocimiento de la cultura afro, se construyan y se validen con la misma población, tanto para el caso de la Etnoeducación, como la Catedra de Estudios Afros, con el propósito de evidenciar las distintas maneras en qué se conciben ambos proyectos. Para Restrepo y Rojas, se requiere cuestionarse sobre los alcances de la etnoeducación de/para los afrodescendientes en términos de su impacto o no en las políticas del conocimiento que interpelan al grueso de los colombianos (2012; p.157). En tal sentido, hoy, son evidentes las tensiones entre lo dispuesto por las políticas nacionales, frente a las situaciones institucionales de la universidad, que ponen en cuestión la equiparación de oportunidades para esta población; es decir, no se establecen rutas y recursos para lograr mayor equidad y garantía de los derechos a todas las personas y en especial a los más vulnerados; es por ello, que en la educación superior de-

ben existir posibilidades que propendan por una equiparación de oportunidades educativa con relación al acceso, el aprendizaje, la permanencia, la participación y la graduación misma de pueblos afros.

Es por eso, que la idea Mato (2008-2012), de que sea la interculturalidad, el núcleo desde donde se reconfigure pensar la educación en contextos multiculturales, es precisamente por la posibilidad que brindan los escenarios donde se imparte educación, como la educación superior, de establecer contactos y relaciones entre las diferentes culturas sin decir, que sea el mismo escenario quien las establece sino que se establecen solas; lo que el escenario debe propiciar son espacios de reconciliación y diálogo para favorecer la participación y el desarrollo de las identidades propias de cada uno de estos grupos. Por eso la interculturalidad comprendida también desde Walsh (2009),

permite expresar que lo relacional y el contacto de culturas ha existido desde tiempos remotos e incluso desde antes del reconocimiento jurídico que yace desde la reforma de 1991.

Finalmente, es preciso confirmar que la identidad del afrodescendiente se fortalece bajo los lentes de la interculturalidad, cuando esta hace posible la puesta en escena sobre su legado cultural sin egocentrismos y entendiendo que se trata de favorecer procesos de aprendizaje entre culturas. Por eso las políticas institucionales son la mejor ruta para promover procesos de reconocimiento en la educación superior. Con esto, también se ratifica que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es una forma de etnoeducación que permite erradicar barreras de racismo y discriminación sobre los pueblos y sujetos afrodescendientes, y la toma de conciencia de la cultura propia y se constituye como la estrategia más factible para trabajar con grupos poblacionales afros.

REFERENCIAS

- Walsh, C, (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural", organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.*
- Mato, D, (2008-2012). Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. *Experiencias en América Latina Caracas.* 211-233.
- Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. *Experiencias en América Latina / coordinado por Daniel Mato.* - Caracas: IESALC-UNESCO, 2008
- Mato, D, (2012). Diversidad cultural. *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina, Normas, Políticas y Prácticas.* Caracas, 7-17.
- Serna, A. (2018). Reconocimiento de la cultura afrocolombiana en el Tecnológico de Antioquia. *Estudio de caso para una propuesta educativa intercultural en la educación superior del Tecnológico de Antioquia.*
- Restrepo y Rojas, (2012). Raza-etnicidad. *Identidades: Planteamientos Teóricos y Sugerencias Metodológicas Para Su Estudio.*
- Rojas, A. (2008). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Primera edición. Aportes para maestros, Universidad del Cauca. 27-34.
- RAE (2018). Diccionario de la Real Academia Española. <http://www.rae.es/>

CAPÍTULO 68:

NARRATIVAS BIOGRÁFICAS SOBRE SITUACIONES DE VIOLENCIA: COLECTIVOS DOCENTES EN RECONSTRUCCIÓN

Ana Magdalena Solís Calvo

Juan Manuel Sánchez

Georgina Martínez Montes de Oca

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 Sur. Cuerpo Académico Prácticas Educativas y Procesos Culturales en Educación (México)

68.1. Introducción

La prueba PISA, realizada en 2015 por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) revela que México en acoso escolar tiene el 20% de índice sobre la media. Las campañas mediáticas señalan la gravedad del problema y difunden que los docentes no intervienen adecuadamente (Sánchez y col., 2013).

En este escenario el Cuerpo Académico Prácticas Educativas y Procesos Culturales en Educación diseñó el “Diplomado en Formación en Estrategias para la Comprensión de las Situaciones de Violencia dentro de los Escenarios Escolares”, proyecto de investigación/intervención que surge en los docentes de la Unidad 097 Sur de la Universidad Pedagógica Nacional de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP 08) con 30 estudiantes violentadas por condiciones laborales, económicas y familiares. Además de ser educadoras y atender la violencia en su escuela. ¿Cómo intervenir pedagógicamente?

Estas líneas al inicio describirán el proyecto y quiénes lo conforman; después se expondrá la

metodología de investigación/intervención a través de narrativas biográficas y por último se presentan evidencias y reflexiones finales.

68.2. El diplomado: organización, diseño y conformación

El propósito del proyecto fue utilizar la historicidad de la narrativa autobiográfica para la resignificación de la violencia y acercar miradas colectivas sobre lo cotidiano. Narrativa e historicidad son los elementos que atraviesan la autobiografía, así como las creencias, prejuicios o valores, a través de 4 ejes de reflexión.

- La vida es más reconstrucción del presente-futuro que del pasado mismo.
- La normalización homogeniza no permitiendo ver el potencial de la diferencia.
- Estereotipos sociales reconstrucciones situacionales.
- La relación de lo privado con lo público.

Estos ejes de reflexión transversales se agregaron a la estructura modular del diplomado:

Antes de intervenir con las estudiantes, se decidió implementar el diplomado con nosotros mismos para realizar ajustes antes de aplicarlo con las educadoras.

Tabla 1. Pautas metodológicas y pedagógicas del diseño e intervención del diplomado



68.2.1. El equipo docente

A continuación se dan algunas referencias sobre la experiencia en educación superior y la formación de los docentes.

La diversidad de formaciones de los docentes a cargo del diplomado resultó un intercambio transdisciplinario que fortaleció la comprensión de un tema tan complejo como es la violencia.

68.2.2. Las estudiantes

No hay una caracterización absoluta de las treinta estudiantes participantes. Comparten de manera general ciertos rasgos. Aproximadamente el noventa por ciento comparte las condiciones de vulnerabilidad que viven la mayoría de estudiantes de educación pública a nivel superior en nuestro país (Sánchez y col., 2017; Sánchez, J. M., Martínez, G., y Hernández, C., 2017). Sin embargo, unas cuantas tienen otras condiciones, las características particulares de

cada integrante incide en lo que aquí sucede, es por esto que insistimos en no hablar desde la generalidad, sino de algunos aspectos compartidos que como señala Geertz (1973) conforman la complejidad y el entramado social.

68.3. Metodología: investigación/ intervención

Se decidió que el instrumento de indagación e intervención sería la narrativa autobiográfica concebida como un acto donde "[...] tanto el investigador como el actor investigado aparecen juntos en un único texto de múltiples voces centrado en las características y el proceso del encuentro humano" (Tedlock, 1992, p. XIII, cit., en Chase, 2015, p. 75).

El evento autobiográfico se constituye en sí en un texto (en el más amplio sentido de la palabra) que valiéndose de los acontecimientos del pasado, significa la narración del presente para proyectar sentidos de futuro (Bruner, 1997). Dar cuenta de cómo se van construyendo los di-

versos escritos narrativos se torna nodal para comprender e interpretar su significado (Mills, 1959, cit., en Chase, 2015, p. 58). La propuesta sociocultural explica los significados de los sujetos a partir de los procesos de historia y cultura donde se desarrollan (Sánchez y Rodríguez, 2011). La multiplicidad de formas de organización de la clase, a modo de taller, permite intervenir y recoger las construcciones que van surgiendo, a través de cada uno de los eventos comunicativos (Hymes, 1978) entre docentes y estudiantes.

Las herramientas de indagación fueron:

- Narrativas autobiográficas de los docentes y las estudiantes.
- Diarios de campo o registros de clase de cada uno de los docentes participantes.

- Relatorías de clase retomadas por un miembro del equipo que se encarga de registrar cada una de las sesiones.
- Registros ampliados de observación que se elaboran con los datos recabados por los participantes.
- Los productos que se elaboraron a lo largo del módulo.

El análisis se realizó por medio de la clasificación de eventos comunicativos en categorías que permitan interpretaciones sobre cada elemento seleccionado.

68.4. Del trabajo en las sesiones del diplomado

En la primera sesión del diplomado se inició compartiendo la narrativa de un docente, continuación mostramos un fragmento.

Tabla 2. Narrativa biográfica docente compartida en la primera sesión del diplomado

Desde temprano aprendí que había que defenderse de los demás y ganar respeto pues de lo contrario pasarías a ser “el puerquito y hazmerreir” de todos.

Ahora casi a mis cincuenta y diez puedo decir que varias fueron las estrategias para ello, y que quizá si en aquel entonces me preguntarían, por supuesto que no sabría explicar mi comportamiento y sus intenciones, el objetivo central se llamaba sobrevivir.

Esta primera narrativa biográfica compartida generó en los docentes un espacio íntimo de intercambio, así los relatos surgieron.

Tabla 3. Fragmento narrativo sobre la violencia Docente A

Lo más violento que hice fue generar las condiciones para que la mamá de mis hijas dejara la universidad. En ese entonces no pude controlar mis emociones, fui abusivo y no me tente el corazón. Si me pregunto nuevamente en dónde está la violencia, la respuesta es: está en mí.

En este fragmento se observan evocaciones y reflexiones en torno a la violencia que no se hacen a través de definir acciones para la convivencia. La convivencia pacífica entendida como no violencia desde las políticas educa-

tivas son prescripciones que se les dan a las educadoras, donde a partir de pautas administrativas, se erradicará el problema. El documento de la Secretaría de Educación Pública (2011) a través de la Administración Federal de

Servicios Educativos del Distrito Federal (AFSE-DF) es el referente.

[...] Los docentes deberán consultar el “Protocolo de Intervención del Docente de Educación Preescolar” elaborado para orientar su actuación. En él se definen acciones a poner en práctica para informar y reflexionar con las

alumnas y los alumnos sobre el bien común e individual (Secretaría de Educación Pública, 2011).

El citado protocolo queda rebasado al no brindar elementos para la comprensión del problema. En las tablas siguientes se muestran algunas de las reflexiones de las educadoras ante la complejidad de las situaciones de violencia.

Tabla 4. Fragmento narrativo sobre la violencia. Estudiante A

Pienso que este diplomado me ha dejado con grandes cuestionamientos, sobre todo ante los actos que tanto yo como quienes están a mí alrededor hacemos a diario y que pensamos no son actos violentos. La violencia es ineludible, aunque no es ni justificable ni necesaria. Yo no podría ver violencia en la forma en la que me educaron mis padres, veo una autoridad, veo respeto. A veces ejercemos la violencia como un acto de autoridad.

Tabla 5. Fragmento narrativo sobre la violencia. Estudiante B

En mi manera de ver la situación es que la violencia la ejercemos todos desde el hogar, en el momento en que ponemos reglas, ¿quién decidió que está mal y que no? Conforme la sociedad tiene más avances tienes más nombres para poner a las situaciones, solo tratan de alarmar a la gente inventándoles nombres a nuestras conductas.

Las estudiantes señalan las cuestiones de la educación de los padres a los hijos, lo llaman disciplina, autoridad, respeto, poner reglas, coinciden que todos ejercemos violencia. ¿Pero quién decide qué es violencia y qué no lo es? Una de ellas comparte que “no podía ver violencia en la forma en que me educaron mis padres, veo una autoridad, veo respeto”. Planteamiento que coincide con otro cuestionamiento ¿Quién decide qué está mal y qué no? Ambas estudiantes hacen referencia a los juicios y los estereotipos establecidos desde lo social y señalan lo que puede ser un acto violento.

68.5. Conclusiones

Nuestro trabajo dista de las normativas oficiales e institucionales del tratamiento a las situaciones de violencia en las escuelas, a través de listados prescriptivos que lejos de acompañar

la intervención pedagógica de los docentes, actúan sobre este fenómeno social de formas administrativas. Por el contrario, centramos nuestro interés en conocer qué es lo que los docentes consideran violencia a través de sus narrativas autobiográficas, desde la reconstrucción de experiencias propias. Comprender la vulnerabilidad de todos ante la violencia nos reencuentra con el otro y genera empatía para buscar otras formas de convivencia. El camino apenas comienza, nuestra única certeza es caminar en colectivo. La polifonía interdisciplinaria crea encuentros enriquecedores y a la vez complejos. No obstante, consideramos que la escucha mutua y reflexiva es la ruta.

REFERENCIAS

- Bruner, J. (1997). *Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Chase, E. (2015). La investigación Narrativa, en Denzin y Lincoln (Coords.) (2015). *Manual de Investigación Cualitativa, Vol. IV. Métodos de Recolección y Análisis de Datos*. México: Gedisa.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona. España. Gedisa.
- Hymes, D. (1972) Models of the interaction of language and social life. En Gumperz & Hymes (eds) *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston. pp. 35-71.
- OCDE. (2015). *Students' Well-Being: PISA 2015 Results*. Whashington. Organisation for Economic Co-operation and Development
- Sagot, M. (2010). *Ruta crítica de las mujeres afectadas por la violencia intrafamiliar en América Latina*. Organización Panamericana de la Salud.
- Sánchez y col. (2013). ¿Dónde está la violencia escolar?, en Pedroza y Aguilera (2013) (Comps.). *La construcción de identidades transgresoras: El acoso escolar en México*. México: CONACULTA.
- Sánchez y col. (2017). Educadoras en formación, espejos fragmentados de una misma mirada: Violencias múltiples, múltiples intervenciones. Memorias del XXXVI Congreso Interamericano de Psicología, Mérida, Yucatán.
- Sánchez, J. M., Martínez, G., y Hernández, C. (2017). Indagaciones sobre situaciones de violencia: Narrativas autobiográficas de profesoras en formación profesional en educación preescolar. Memorias Electrónicas del XIV Congreso Mexicano de Investigación Educativa. México: COMIE.
- Sánchez, J. M. y Rodríguez, F. (Comps.) (2011). Proyecto Andamios Curriculares: Hacia una Nueva Cultura de la Formación Universitaria. México: UNAM.
- SEP. (2011). *El Marco para la Convivencia Escolar*. Distrito Federal. México. Secretaría de Educación Pública. Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal.

CAPÍTULO 69:

BOLIVIA EL LARGO TRAYECTO POR UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA BOLIVIANA “SAN PABLO”

José Luis Aguirre Alvis

Universidad Católica Boliviana “San Pablo” (UCB) (Bolivia)

69.1. Introducción

El presente trabajo expone a partir del marco normativo vigente en el Estado Plurinacional de Bolivia, el escenario que posibilitaría el ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad y se concentra en el caso de la experiencia desarrollada en los últimos veinte años en materia de educación superior inclusiva y discapacidad desarrollado por la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” (U.C.B), Unidad Académica regional La Paz. Así, se da a conocer la base jurídica que permite desde el enfoque social de la discapacidad hacer viable un efectivo derecho universal a la educación.

El carácter de la U.C.B, como universidad de derecho público, no así estatal, y de pertenencia a la Conferencia Episcopal Boliviana (CEB), y que ya cuenta con 53 años de existencia, va acorde con el reto de la inclusión a partir de los mismos valores que representa ligados al servicio a la comunidad. Es así, que la universidad con distintos esfuerzos procura ser un referente nacional en materia de inclusión a la educación superior de las personas en situación de discapacidad.

El trayecto iniciado con el tema de la discapacidad se dio en 2003 con la realización del Seminario Internacional de “Comunicación y Discapacidad”, y asumiéndose desde el mismo una serie de acciones en el ámbito de la co-

municación social pero este inicio fue fortalecido por diversos esfuerzos institucionales que contribuyeron finalmente a lo que en 2019 se consigue como la Política Institucional de Educación Superior Inclusiva y Discapacidad.

Este instrumento que se espera consolide este caminar hacia la efectiva y permanente oferta de servicios de formación superior a estudiantes con discapacidad en el país, se constituiría en su carácter en la primera experiencia nacional en esta materia. La U.C.B cuenta con unidades académicas regionales que cubren gran parte de Bolivia teniendo presencia en las ciudades capitales de La Paz, Cochabamba, Santa Cruz, Tarija; además de un conjunto de Unidades Académicas Campesinas (UACs) localizadas en espacios provinciales ámbito en el que se espera observar su transformación en materia de inclusión de la discapacidad de modo paulatino y transversal.

69.2. El Contexto de la Inclusión de la Discapacidad

La inclusión en el Siglo XXI es una de las constantes más significativas en cuanto a la consolidación de sociedades democráticas. Ya que en éstas se aspira hacer vigentes los derechos humanos en toda su extensión, y en cuanto a la educación superior inclusiva se apunta a dar efectivo cumplimiento de marcos de compromiso mundial como son la *Declaración*

Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, 1990, la *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales de Salamanca*, 1994, y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, 2006. Este conjunto de normas esenciales abre en el alcance internacional y con proyección nacional, la preocupación y compromiso por el cambio de enfoques de atención a la educación de la discapacidad en sus diferentes ciclos. De modo particular, para la educación superior se espera dejar atrás enfoques denominados de integración para dar inicio al enfoque de la denominada Educación Para Todos (EPT).

En los últimos años se ha dado un creciente interés puesto en el tema de la educación inclusiva. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD) adoptada en 2006 por las Naciones Unidas se constituye en el marco de referencia esencial para la concepción actual y renovada sobre la discapacidad en el mundo. La Convención se constituye en la pieza fundamental para el cambio de visión entre paradigmas y concepciones de base médica y todas las implicaciones de segregación que conllevaban para más bien adoptar el “modelo social de la discapacidad” en el que se reconoce que es la relación con el entorno el que discapacita.

Por tanto, son las actitudes de las personas del medio y las barreras de orden ambiental y arquitectónico las que producen la discapacidad no siendo las personas las que llevan en sí o de modo intrínseco esta condición debido a su condición funcional. Entiendo que una política de inclusión deba proporcionar instrumentos y técnicas que faciliten la participación de las personas con alguna discapacidad pero de allí a plantear la existencia de objetos que no se dejan ver o sonidos que no se dejan escuchar hay un trecho bastante extenso.

69.3. La Base Normativa de la Inclusión de la Discapacidad en la Educación

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad comprende en su Art. 24 los alcances del derecho a la educación de

las personas en situación de discapacidad señalando que este derecho se ejercita sin exclusión alguna y sobre la base de la igualdad de oportunidades.

Así, se reconoce que la acción de inclusión en el espacio de la educación superior trasciende y supera la integración. Por otro lado, aquí no se trata únicamente de atender a un grupo social específico por medio de acciones transitorias, sino de ofrecer servicios desde una visión y cambios estructurales y holísticos que hacen a la calidad de la convivencia y a la corresponsabilidad en y desde toda la comunidad.

Tanto la educación como derecho, como los planteamientos de la *Educación para Todos* (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia 1990) desde los años noventa se constituyen en asideros para hablar de calidad educativa en igualdad de oportunidades, para esto es necesario reconocer que una educación inclusiva se fundamenta en principios éticos, sociales, educativos, económicos y todos orientados hacia una visión diferente de la educación basada en la diversidad.

La UNESCO así define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación.

Para el caso del Estado Plurinacional de Bolivia la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, se encuentran ratificados mediante Ley 4024 de 2009, y como tal, este marco obliga a los estados no solamente a dar oportunidades de educación a las personas con discapacidad, sino que demanda asegurar una educación inclusiva en todos los sistemas y niveles a lo largo de toda la vida de aprendizaje de ellas.

El Estado Plurinacional de Bolivia tiene como marco jurídico vertebral a la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009) la que por primera vez en sus alcances incorpora de modo expreso la noción de discapacidad y en su relación con la educación dispone el goce: Art. 70. 2. “A una educación y salud integral gratuita en el marco de la educación inclusiva e integral...”.

Considerando el carácter vinculante de la firma de sus tratados internacionales Bolivia desde la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad estaría obligada a reconocer el derecho de las personas con discapacidad a la educación a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a desarrollar plenamente su potencial humano, su personalidad, talentos y creatividad, así como sus aptitudes mentales y físicas; y a hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

En esta dirección en Bolivia la norma específica de la educación, la Ley 070 de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez (2010) de modo específico sobre la educación de las personas en situación de discapacidad dispone que “El Estado debe garantizar que las personas con discapacidad cuenten con una educación oportuna, pertinente e integral, en igualdad de oportunidades y con equiparación de condiciones, a través del desarrollo de políticas, planes, programas y proyectos de educación inclusiva y el ejercicio de sus derechos”.

Se suma a esta relación normativa en Bolivia la Ley General para Personas con Discapacidad, Ley Nº 223 (2012), la que de modo puntual desde el ámbito de la educación señala en dos partes salientes:

Art. 10: “El Estado Plurinacional de Bolivia garantiza el acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en el Sistema Educativo Plurinacional”.

Y, en el Art. 31., refiere:

“(ÁMBITO DE EDUCACIÓN) I. El Estado Plurinacional garantiza la formación de equipos multidisciplinarios para la atención e inclusión de las personas con discapacidad al sistema educativo plurinacional.

De modo operativo, el Decreto Reglamentario a la Ley General para las Personas con Discapacidad, D.S. 1893 (2014), en materia de oportunidades para el acceso a la educación de las personas en situación de discapacidad señala:

“Art. 8. (Gratuidad de diplomas académicos y títulos profesionales). I. Las Universidades Públicas, en el marco del Parágrafo VIII del Artículo 31 de la Ley No. 223, emitirán de manera gratuita los Diplomas Académicos y los Títulos Profesionales a los estudiantes con discapacidad, de acuerdo con su normativa”.

Asimismo, se dispone que las universidades, emitirán de manera gratuita los Diplomas Académicos a los estudiantes con discapacidad y que se debe otorgar becas a estudiantes con discapacidad, en el porcentaje establecido en normativa.

Finalmente, toda esta base jurídica actual encuentra además y desde la esfera específica las universidades una disposición del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), la que es la Resolución del IX Congreso Nacional de Universidades, RES. Nº 09/09 (2009), la que instruye a todas las universidades integradas a este sistema en Bolivia que:

“Artículo Primero. Autorizar el ingreso libre de los bachilleres con algún tipo de discapacidad de todos los departamentos, a las diferentes Universidades que conforman el Sistema de la Universidad Boliviana. Artículo Segundo. Se instruye a las Universidades la creación de unidades especializadas, destinadas a la atención de los estudiantes con discapacidad, de acuerdo con las políticas de bienestar estudiantil que existen en la universidad”.

69.4. El caso de la educación superior inclusiva de la U.C.B.

El Papa, San Juan Pablo II señaló en 1981 que: “La calidad de una sociedad y de una civilización se mide por el respeto que manifiesta hacia los más débiles de sus miembros” (Juan Pablo II, Año Internacional de los Minusválidos). Así mismo, en 2003 declaró que: “La calidad de vida de una comunidad se mide por la asistencia que ofrece a los más débiles, en particular a los discapacitados (...) la persona discapacitada, incluso cuando está herida en la mente o en sus capacidades sensoriales e intelectivas, es un sujeto plenamente humano, con los derechos sagrados e inalienables propios de toda criatura”. El Pontífice dedicó este argumento en

el mensaje enviado a los participantes al Simposio Internacional sobre Dignidad de la Persona con Discapacidades Mentales celebrado en el Vaticano en enero de 2003 actividad promovida por la Congregación para la Doctrina de la Fe.

Bajo este tipo de inspiraciones y siguiendo la misma naturaleza y misión institucional la U.C.B. ha venido promoviendo cambios dirigidos a constituir a este centro de educación superior en un referente de educación inclusiva en Bolivia. Las acciones institucionales se iniciaron en 2003 operándose desde el área de la comunicación educativa y para el desarrollo, de allí se impulsaron una serie de tareas para hacer visible la temática de la discapacidad (campañas informativas, producción de materiales sobre derechos, manuales sobre lenguaje inclusivo para periodistas, desarrollo de investigaciones, conferencias, charlas, etc.), se introdujo un sitio web especializado en la promoción de los derechos de las personas con discapacidad (www.sobretodopersonas.org) además que de modo interdisciplinar se articuló la Comisión Interdisciplinaria de Educación Superior Inclusiva y Discapacidad en su Unidad Académica Regional La Paz. Este espacio asumió entre una de sus tareas el establecimiento de los marcos de acción institucional capaces de dar respuesta afirmativa a las necesidades de inclusión de las personas en situación de discapacidad. Estas necesidades asumidas como un reto son respuesta a la cada vez más visible presencia de estudiantes en situación de discapacidad en cada una de sus regionales.

Un evidente avance en la materia se constituye la introducción en el Plan Estratégico Institucional (PEI) 2014 – 2020, el Indicador 9, Educación Superior Inclusiva, el que por vez primera en la gestión institucional de la U.C.B. permite observar la ejecución de acciones de educación inclusiva en todo su alcance territorial.

Y como producto de los últimos diez años de trabajo se pudo hacer efectiva la elaboración del instrumento Política Institucional de Educación Superior Inclusiva y Discapacidad de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”. La propuesta de Política se constituye en un

esfuerzo orientado a responder a las necesidades de educación de personas en situación de discapacidad, contribuyendo así a que ellas puedan concluir el ciclo de su formación educativa que comúnmente se interrumpe al terminar la escuela.

Ha contribuido en este avance la presencia y estímulo del Proyecto ACCEDES y la introducción de un Observatorio Institucional de Equidad (OIE) con la dotación de alguna infraestructura esencial para facilitar los mecanismos de acceso y accesibilidad tanto a la información como a los espacios físicos de la U.C.B. Regional La Paz.

Esta Política entre sus fundamentos asume los alcances de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF, 2001), que vincula la situación de discapacidad con el de funcionamiento e interacción con el entorno siendo consistente así con la visión de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. El documento construido mediante mecanismos de consulta técnica, de ajustes y adecuaciones comprende dos partes según la siguiente estructura destacándose en particular las cinco dimensiones estratégicas que la componen:

Política institucional de educación superior inclusiva y discapacidad de la U.C.B.

CAPÍTULO I:

1. Presentación
 - 1.1 Fundamentación.
 - 1.2 Base Jurídica.
 - 1.3 Normativa Institucional.
 - 1.4 Terminología y Conceptualización.
 - 1.5 Principios Orientadores para una Educación Superior Inclusiva y Discapacidad.
 - 1.6 Actores en la Educación Superior Inclusiva y Discapacidad.

CAPÍTULO II:

Educación Superior Inclusiva y Discapacidad en la U.C.B.

- a. Antecedentes para la formulación de una Política en Educación Superior Inclusiva y Discapacidad dentro de la U.C.B.

Áreas Estratégicas

1. Área estratégica 1. Normativa.
2. Área estratégica 2. Admisión, permanencia, graduación e inserción laboral.
3. Área estratégica 3. Accesibilidad.
4. Área estratégica 4. Investigación y transversalidad institucional.
5. Área estratégica 5. Interacción social y voluntariado.

Es a partir de este instrumento, y la puesta en acción de sus lineamientos estratégicos que la U.C.B. se puede considerar como una de las primeras instituciones de educación superior inclusiva que adopta un marco de compromiso, acción y proyección en materia de inclusión para satisfacer las necesidades de educación de las personas con discapacidad en Bolivia.

La U.C.B. en 2017 se incorporó bajo estos avances al Proyecto Avanzando hacia una Cultura y Pedagogía Inclusivas y su Observatorio Internacional sobre Discapacidad en el Ámbito Universitario promovido por la Federación Inter-

nacional de Universidades Católicas (FIUC) y la Universidad Católica de Valencia (UCV) y su Observatorio Capacitas habiendo establecido con ella su pertenencia al mayor movimiento mundial por la educación superior inclusiva dentro de las universidades católicas. Así la U.C.B. es considerada por la FIUC como una universidad antena nacional en cuanto a constituirse como referente de trabajo y compromiso por generar condiciones para una educación superior inclusiva y operando con sus capacidades y recursos propios.

REFERENCIAS

- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (2009), Resolución del IX Congreso Nacional de Universidades, RES. N° 09/09
- Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia (2009a) Constitución Política del Estado.
- Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia (2010) Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez N° 070
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2005). Informe de 2005 Educación para Todos - El Imperativo de la Calidad. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994) Declaración de Salamanca Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Recuperado de <https://cultura-sorda.org/declaracion-de-salamanca-conferencia-mundial-sobre-necesidades-educativas-especiales-acceso-y-calidad-1994/>

CAPÍTULO 70:

EVALUACIÓN DE RESULTADOS DEL PROGRAMA FONDO EPM EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 2010-2014

Mauricio Sánchez Puerta
 Diana Cristina Escobar González
 Universidad de Antioquia. Grupo de Macroeconomía Aplicada (Colombia)

70.1. Introducción

Tomar decisiones sobre las intervenciones públicas a partir de la evidencia es una práctica deseable para la mejora de la incidencia sobre los problemas públicos (Sutcliffe & Court, 2005).

El objetivo de este trabajo es contribuir a la evaluación de los resultados del Programa llamado Fondo EPM, mediante el análisis del caso

de los beneficiarios de la Universidad de Antioquia en las cohortes de 2010 a 2014.

Se acoge el enfoque bayesiano de probabilidad para buscar la compatibilidad de los datos y realizar el contraste entre los resultados de la intervención (asignación del beneficio del Fondo) y la no intervención, asuntos no posibles con la estadística clásica. La diferencia de este enfoque con el clásico se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Diferencias con la estadística clásica, a partir de Díaz & Batanero (2006)

Estadística Bayesiana	Estadística Clásica (frecuencialista)
La distribución importante es a posteriori	La distribución importante es la muestral
No se requiere el muestreo repetido ni el supuesto de la distribución normal (esto se llama carácter subjetivo de las probabilidades)	Muestreo repetido y distribución normal son los supuestos de partida.
Hace uso de toda la información previa disponible, incorpora información de estudios previos, resultados y opiniones.	Descarta información previa, cada muestra es considerada algo nuevo.
Es posible cambiar los modelos y las interpretaciones a lo largo del análisis	Hipótesis y modelos se establecen antes de recoger los datos y no se cambian.
Tamaño de muestra no es crucial	Tamaño de muestra es crucial
El descarte de hipótesis que compiten es posible siempre mediante el cálculo de su probabilidad en la distribución a posteriori.	El rechazo de la hipótesis nula mediante la regla de decisión sobre el mínimo nivel de significancia (casi siempre $\alpha=0.05$) depende del tamaño de muestra: (i) ante ausencia de rechazos se puede argumentar que con un tamaño mayor se podría lograr y (ii) con un tamaño de muestra grande el rechazo es casi seguro.
El efecto y su magnitud son calculados a partir de los datos.	Rechazar una hipótesis estadística sólo señala que hay un efecto, no su dirección o magnitud.

Lo subjetivo no es malo. La calificación de la estadística bayesiana como el trabajo con “probabilidad subjetiva”, no resulta peyorativa. Los métodos frecuentistas no escapan a esta condición Díaz & Batanero (2006:6).

El documento se divide en cuatro partes: marco teórico, metodología, resultados y discusión y conclusiones.

70.2. Marco teórico

El análisis de las políticas es una disciplina en consolidación y la pluralidad de ideas es su común denominador. Así, el desafío inicial se traduce en comprender tanto el discurso, como el contenido y los procesos asociados a las políticas o intervenciones que interesa revisar (Parsons, 2007:89).

Tabla 2. Diversidad en el análisis de las políticas públicas. Tomado y adaptado de Parsons (2007:89)

Tipo de análisis (A)	Elementos más cercanos a cada tipo
A. de las políticas públicas (Conocimiento para el proceso).	<p>1 Análisis de determinación de políticas públicas: se ocupa del qué, el para quién, el cómo y el cuándo.</p> <p>2 Análisis del contenido de las políticas públicas: descripción de la política y su proceso.</p> <p>3 Seguimiento y evaluación de las políticas públicas: examina el desempeño de la política.</p>
A. para las políticas públicas (Conocimiento acerca del proceso).	<p>4 Información para las políticas públicas: con fines de alimentar el proceso.</p> <p>5 Defensa de las políticas públicas: elaboración de argumentación para ejercer influencia en la agenda de políticas.</p>

Un acercamiento a la evaluación de resultados se soporta en ocho claridades:

Primero, la evaluación suele ser concebida como un elemento costoso, complejo y demorado, por tanto, no generalizable a todas las intervenciones públicas.

Segundo, la evaluación y la investigación aplicada suelen compartir elementos metodológi-

cos. Sin embargo, la evaluación procura responder preguntas que le conciernen al programa -no a verificar las hipótesis del evaluador- y por tanto genera información para la toma de decisiones antes que nuevo conocimiento.

Tercero, las PP otorgan a la evaluación un rol relevante y la ubican más cerca de los beneficiarios que de los ejecutores. Ver Figura 1.

Figura 1: funciones de producción de una acción pública (Meny & Thoenig, 1992:94)



Cuarto, el escenario de la gestión pública es representado en la literatura y acogido por los gobiernos con “el modelo de la cadena de valor público” como se ve en la Figura 2 y la tipología de la evaluación está asociada a esa cadena expresada en la Figura 3.

Figura 2. Mediciones de la gestión pública (Van Dooren et al., 2010:21)

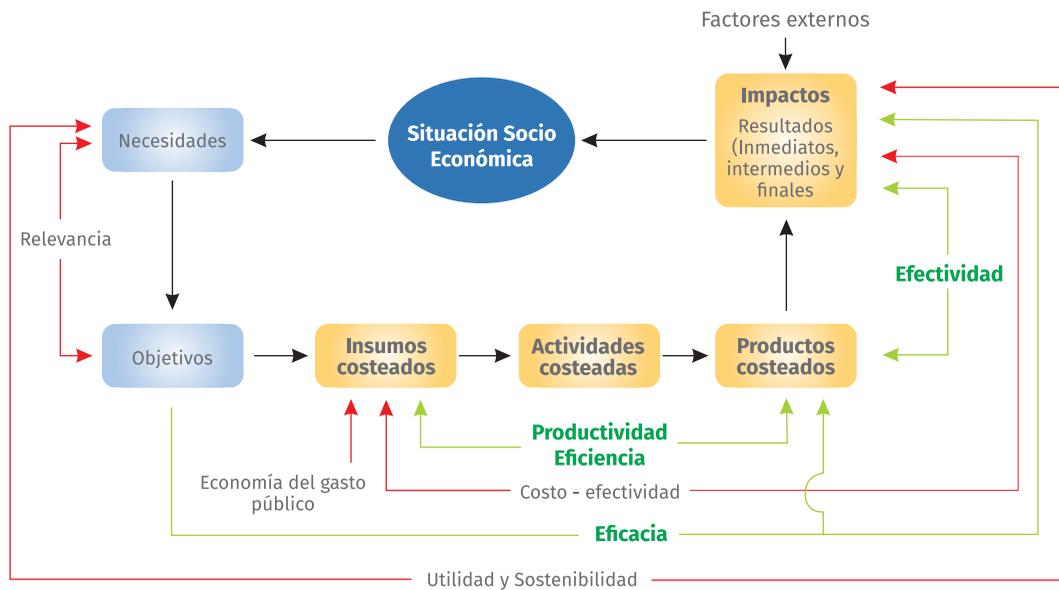


Figura 3. Tipos de evaluación y cadena de valor (DNP, 2014:15)



Quinto, la evaluación de resultados, “(...) estudia los cambios en las condiciones de los beneficiarios del programa después de la intervención en el corto o mediano plazo.” (Colciencias, 2016:7).

Sexto, la aplicación de la cadena de valor supone plenas claridades sobre el objeto, pero pocas veces se tiene un programa bien explicado y las definiciones habrán de construirse.

Séptimo, el reto de llevar los elementos del caos de la realidad hacia una estructura analizable, no siempre es fructífero y está sujeto a

las condiciones de los datos y las capacidades de análisis.

Octavo, la restricción operativa asumida en este trabajo supone seguir las pautas emanadas por el Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2014) y al mismo tiempo espera contribuir a la extensión de las dinámicas evaluativas del Sistema Nacional de Evaluación de Gestión y Resultados (Sinergia) a los territorios:

La propuesta para esta evaluación descansa en consideraciones pragmáticas esbozadas en la Tabla 3.

Tabla 3. Pasos y prescripciones para satisfacer una evaluación pragmática.

Pasos	Prescripciones (lo que debería ser)
1. Las políticas públicas son soluciones específicas a problemas públicos.	Los problemas públicos se deben identificar adecuadamente.
2. Las configuraciones de las "soluciones" son siempre diferentes y dependen de los involucrados y el contexto.	Las intervenciones que materializan la solución se deben declarar de modo claro.
3. La evaluación de las "soluciones" no es una abstracción, tiene intereses puntuales, fines prácticos y mecanismos propios para concretarse.	Evaluar es juzgar, cada quien juzga a su modo; sin embargo, deben respetarse las condiciones que se estimen relevantes para los tomadores de decisiones.
4. Colombia dispone pautas de evaluación articuladas en el Sinergia y ha elaborado un manual para "programas" vinculados al Plan Nacional de Desarrollo.	La evaluación de resultados debe atender la pauta de Sinergia y adecuarla para analizar las intervenciones de interés.
5. El DNP administra Sinergia y pretende trasladar sus prácticas evaluativas a los ámbitos municipales.	Las soluciones a problemas locales pueden ser locales. Los municipios deben acercarse a la dinámica de evaluación de programas nacionales.

70.3. Metodología: el modelo de consecución de objetivos y Bayes

El modelo de consecución de objetivos (Vedung, 1997), popular en la década de 1960, considera tanto la evaluación de resultados como la de impacto. Este modelo, se caracteriza por ser eminentemente descriptivo y entrega ideas para recabar evidencia sobre las intervenciones. Pretende saber si los resultados están de acuerdo con los objetivos de la intervención.

La respuesta inicia con el significado, jerarquía y la expresión en términos medibles de los ob-

jetivos; luego se determina el grado en que se han alcanzado y, por último, se valora hasta qué punto el programa ha favorecido (entorpecido) la consecución de ellos.

La forma de trabajo establecida para esta evaluación se presenta en tres pasos:

Paso 1, descripción de los elementos relevantes del programa (objetivos y resultados), en el marco de la cadena de valor y la identificación de resultados, según lo declarado en los actos administrativos asociados al programa (Ver la Tabla 4).

Tabla 4. Actos administrativos que soportan el programa

Año	Acto administrativo	Asunto
2007	Acuerdo 034	"Por el cual se definen los parámetros para el otorgamiento de créditos condonables para matrícula y sostenimiento en educación superior de jóvenes de estratos 1, 2 y 3".
2008	Decreto 1302	Por el cual se adopta un nuevo reglamento operativo para el otorgamiento de créditos condonables
2009	Decreto 1547	Por el cual se modifica el acuerdo 1302 de 2008
2010	Acuerdo 053	Por el cual se modifica el acuerdo 0034 de 2007 otorgamiento de créditos condonables para matrícula y sostenimiento en educación superior de jóvenes de estratos 1, 2 y 3.
2011	Decreto 02169	Por el cual se adopta el nuevo "Reglamento operativo" para el otorgamiento de créditos condonables.
2012	Decreto 1572	Por el cual se adopta el nuevo Reglamento operativo para el otorgamiento de créditos condonables para matrícula, sostenimiento y bilingüismo financiado mediante recursos de EPM a partir de la convocatoria 2013-1
2014	Decreto 0763	Por el cual se definen las condiciones para el otorgamiento de los créditos condonables, para el acceso y permanencia en el sistema de educación superior, financiado con recursos del fondo Medellín-EPM-Universidades
2014	Decreto 1672	Por el cual se modifica el decreto 0763 de 2014 mediante el que se definen las condiciones para el otorgamiento de los créditos condonables, para el acceso y permanencia en el sistema de educación superior, financiado con recursos del fondo Medellín-EPM-Universidades

Paso 2, dispone una base de datos operativa que incluye la variable resultado (la deserción cohorte).

De este modo, la selección de las unidades de análisis se realiza con las exclusiones que se refieren en la Tabla 5.

Tabla 5. Exclusiones para construir una base de datos útil

Asunto	Datos excluidos
1. Casos atípicos considerados: —Con solo una admisión, no coincide el año del examen y la admisión. —No cuenta con información de examen de admisión, ya que es admitido por su buen puntaje en ICFES.	3
2. No se consideran los registros que no cuentan con el puntaje y programa al cual fueron admitidos.	2120
3. En el periodo observado las personas fueron aspirantes a varios pregrados, se deja solo al que fue admitido	19
4. Se restringe la base al periodo de interés 20081 a 20142 vía cohorte admitidos.	134
5. Inconsistencias entre periodos de la admisión y el beneficio, ya sea que el alumno contaba con el fondo antes de la admisión, o fue admitido después de su salida del fondo	65
6. El alumno cuenta con varias admisiones y no es posible saber con certeza el programa en el cual se encuentra matriculado	552
7. Se descartan registros con programas pertenecientes a otras regiones	46
8. Se ajusta el rango de estudio de 20102 a 20142, ya que los datos sobre matrícula no están disponibles para los años anteriores.	1297
9. Se eliminan registros que presentan inconsistencias en su estado actual como estudiantes beneficiarios	7
10. Solo se trabaja con cohortes que tienen datos de deserción en SPADIES y se concentra solo en 39 pregrados, que durante el periodo de estudio registra beneficiarios del fondo en cada una de las cohortes y cuyo número total es superior a 30 beneficiarios	1393

El resultado es una base de 2850 beneficiarios del Fondo que se caracterizan por: Ser aspirante y matricular a un solo pregrado en el periodo, disponer de datos de deserción del pregrado.

Paso 3, la definición de estadísticas sobre el efecto y los resultados declarados en la construcción del programa: la aplicación del Teorema de Bayes.⁵³

El teorema y sus detalles se definen para el cálculo de la probabilidad a posteriori:

$$p(H/E) = \frac{p(H) p(E|H)}{p(H) p(E|H) + p(\sim H) p(E|\sim H)}$$

⁵³ La inferencia bayesiana, a diferencia de la tradicional, propone la estimación como un problema de decisión, explicita los aspectos subjetivos en el trabajo, no considera importante el método de muestreo sino los datos y su calidad, identifica el parámetro de interés como una variable cuya distribución es una función que se ajusta conforme se identifican nuevos datos. Puede verse <http://halweb.uc3m.es/esp/Personal/personas/jmmarin/esp/Bayes/tema2bayes.pdf>

- Las probabilidades de ocurrencia se representan con la letra p y un paréntesis.
- La hipótesis inicial, llamada la probabilidad a priori, es representada por la letra H y se refiere a la deserción cohorte.²
- La evidencia se representa con la letra E , que corresponde a la pertenencia o no al programa.
- El signo “|” significa dado (de la acepción de causa o razón).
- $p(H|E)$ se denomina como la probabilidad a posteriori, la probabilidad de ocurrencia de una hipótesis H dada la evidencia E .
- $p(E|H)$ es la probabilidad de ocurrencia de la evidencia E dada la hipótesis H . en otros términos, si la hipótesis es verdadera, qué tan esperada es la evidencia.
- $\sim H$ es la hipótesis alterna a H . Estas hipótesis son complementarias, su adición da por resultado el 100%.
- $p(E|\sim H)$ es la probabilidad de ocurrencia de la evidencia E dada la hipótesis que compite con H . Esto es, si la otra hipótesis es cierta, qué tan esperada es la evidencia.

El efecto del programa será: $p(H|\sim E) - p(H|E)$.

70.4. Resultados: un programa no tan bueno

70.4.1. Cadena de valor público del Fondo EPM

La cadena es la relación en la que se añade valor a lo largo del proceso de transformación total (DNP, 2017), hace parte del modelo de generación de valor público (Ver Figura 4) y se detalla en cuanto a los elementos que la componen (Ver Figura 5).

Figura 4. Modelo de generación de valor público (DNP, 2014:14), se resalta la cadena de valor.



Figura 5. Elementos de una cadena de valor, ajustado de DNP (2014)



La cadena de valor del Fondo EPM se construye desde la descripción del programa y su funcionamiento (Ver Tabla 6 y Figura 6).

Tabla 6. Funcionamiento del programa a 2017 según la web de la Agencia de Educación Superior de Medellín, Sapiencia

Objetivo	Brindar oportunidades de acceso y permanencia en la educación superior a estudiantes de bajos recursos.
¿Cuánto prestan por semestre?	Por matrícula 3 SMMLV Para manutención 2.5 SMMLV Bilingüismo un (1) SMMLV
Principales Requisitos para ser beneficiario	1. Haber nacido en Medellín o estudiado los últimos cinco (5) años del bachillerato en un colegio del municipio de Medellín. 2. Haber presentado las Pruebas de Estado a partir del año 2002 o haber aprobado mínimo dos (2) semestres académicos en una de las IES asociadas al programa, con un promedio de notas acumulado igual o superior a 3.2. La residencia del aspirante debe pertenecer a los estratos socioeconómicos 1, 2, 3. Si el aspirante está ubicado en un estrato socioeconómico diferente por razones laborales o de beneficencia debe acreditar esta condición para poder postularse.
¿Cómo se seleccionan los aspirantes?	A cada estudiante se le asigna un puntaje, de acuerdo con los criterios de selección establecidos por el reglamento del fondo, y con el presupuesto disponible, se determina un punto de corte en cada convocatoria a partir del cual son seleccionados los beneficiarios.
¿Cómo se condona?	<ul style="list-style-type: none"> • Un diez por ciento (10%) en dinero de pago en época de estudio. • Un veinte por ciento (20%) del saldo por prestación de horas de servicio social. • Hasta el cien por ciento (100%) del saldo por rendimiento académico.
Acompañamiento social	Los beneficiarios y sus familias cuentan con el apoyo de un equipo de profesionales, para asesorarlos en su proceso formativo y personal. Podrán recibir atención y orientación sobre: su proceso, dificultades académicas, cambio de programa y/o universidad Situaciones personales que pongan en riesgo su permanencia en el Fondo.
Servicio social	El estudiante debe cumplir semestralmente con 30 horas de servicio social, permitiéndole así condonar un 20% de la deuda. El estudiante podrá realizar el servicio social en las instituciones de educación superior que tienen convenio con el Fondo Sapiencia EPM y Universidades y en programas de entidades descentralizadas de la Administración Municipal y de la ciudad, siempre y cuando la universidad respectiva autorice.

A esto se deben agregar las dos condiciones para ser beneficiarios:

(i) el aspirante debe contar con un puntaje del Sisbén; en caso de no contar con este porque pertenece a una comunidad indígena, afrocolombiana, ser víctima de conflicto o estar en condición de desplazado; deberá hacerlo certificar por la autoridad competente, y acreditar mínimo tres años de residencia en el municipio de Medellín.

(ii) quien quiera ser beneficiario del programa no puede poseer título de técnico, tecnólogo, licenciado o profesional universitario. Sólo pueden concursar por el crédito los técnicos o tecnólogos que hayan sido admitidos o estén matriculados en un programa universitario en la misma área.

Figura 6: Cadena de Valor del Programa Fondo EPM

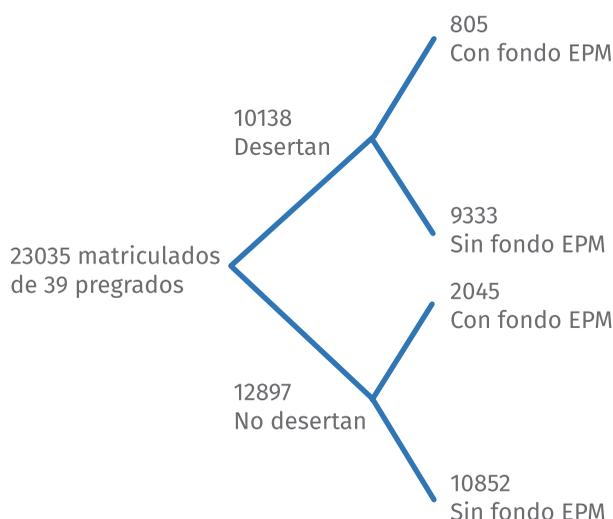


70.5. Probabilidad a posteriori: aplicación del teorema de Bayes

La aplicación del teorema requiere disponer de claridades sobre el conjunto total de beneficiarios y no beneficiarios del Fondo EPM, al

igual que la distribución de cada uno de los dos subconjuntos entre desertores y no desertores, de modo que se tengan cuatro subconjuntos excluyentes entre sí (Ver Figura 3).

Figura 3. Diagrama de árbol



*Para satisfacer los pasos se requiere conocer la tasa de deserción para la cohorte, de ahí que sólo se pudieran revisar 39 de 65 pregrados.

Los resultados revelan que los beneficiarios del Fondo tienen una probabilidad menor de deserción frente a los no beneficiarios y el efecto positivo también se observa frente a la media geométrica de la deserción cohorte

(DCP), valor representativo de la deserción durante el periodo de análisis.

Se señalan con asterisco las diferencias que **no** resultan relevantes.

La “relevancia” responde una escala empleada por Beach & Pedersen (2014) para valorar hipótesis causales.

Tabla 7. Escala para la asignación de una expresión a la probabilidad

Expresión alterna del nivel de la escala	Intervalo de probabilidad (%)
Demasiado probable (muy cierto)	Entre 70 y 95
Muy probable (algo seguro)	Entre 50 y 69
Algo probable (algo incierto)	Entre 30 y 49
Poco probable (incierto)	Entre 10 y 29
Nada probable (no confirmado)	Por debajo de 10

De este modo:

(i) Cuando la probabilidad de desertar sin ser beneficiario es mayor que la de desertar siendo beneficiario, se dice que hay evidencia favorable para el programa o que se trata de un efecto positivo.

(ii) La magnitud del efecto o la diferencia entre esas probabilidades es valorada de acuerdo con la Tabla 7.

La Tabla 8 presenta los resultados del contraste entre las probabilidades, en ella se resaltan con asterisco los valores menores o en los que se descarta aporte del programa. El valor más alto apenas llega a la expresión de algo probable.

Tabla 8. Probabilidades de desertar siendo beneficiario o no del Fondo EPM.

Pregado	N	p(H/~E)	p(H/E)	$\frac{p(H/~E)}{p(H/E)}$	Deserción cohorte promedio (DCP)	$\frac{DCP}{p(H/E)}$
ADMINISTRACIÓN DE EMPRESA	110	48.6%	28.14%	20.46%	42.07%	13.93%
ADMN.S.: GEST.SANIT.AMB.	30	32.1%	29.01%	*3.06%	29.14%	*0.13%
ADMN.S.: GEST.SERV.SALUD	60	32.7%	28.55%	*4.13%	29.14%	*0.59%
ANTROPOLOGÍA	31	39.4%	29.06%	10.36%	37.23%	*8.17%
BIOINGENIERÍA	63	51.0%	42.86%	*8.12%	48.86%	*6.00%
BIOLOGÍA	61	42.4%	33.07%	*9.37%	39.16%	*6.08%
CONTADURÍA	144	38.7%	22.22%	16.47%	32.74%	10.52%
ECONOMÍA	100	53.3%	40.00%	13.26%	47.41%	*7.41%
ENFERMERÍA	127	23.5%	11.15%	12.40%	18.67%	*7.52%
FILOSOFÍA	37	67.0%	37.84%	29.12%	62.25%	24.41%
ING TELECOMUNICACIONES	58	75.3%	56.90%	18.43%	72.98%	16.08%
INGENIERÍA AMBIENTAL	59	69.3%	34.11%	35.18%	65.12%	31.01%
INGENIERÍA CIVIL	71	43.6%	26.86%	16.70%	41.08%	14.22%
INGENIERÍA DE MATERIALES	43	62.7%	53.30%	*9.42%	60.62%	*7.31%
INGENIERÍA DE SISTEMAS	105	73.7%	41.90%	31.82%	68.66%	26.76%
INGENIERÍA ELÉCTRICA	67	54.6%	47.87%	*6.74%	52.32%	*4.45%
INGENIERÍA ELECTRÓNICA	84	53.9%	46.68%	*7.21%	51.64%	*4.96%
INGENIERÍA INDUSTRIAL	64	60.0%	21.88%	38.16%	55.47%	33.59%
INGENIERÍA MECÁNICA	71	55.5%	43.69%	11.77%	52.70%	*9.01%
INGENIERÍA QUÍMICA	63	43.2%	33.12%	10.12%	41.39%	*8.27%
INGENIERÍA SANITARIA	72	63.6%	54.37%	*9.25%	60.73%	*6.36%
INSTRUMENTAC. QUIRÚRGICA	84	34.5%	19.05%	15.49%	26.64%	*7.59%
LIC ED BÁS.CCIAS NATURAL.	43	60.2%	37.43%	22.74%	55.20%	17.77%
LIC ED BÁSICA-MATEMÁTICAS	34	59.3%	38.13%	21.13%	55.89%	17.75%
LIC ED HUMANIDADES L CAST	92	36.9%	19.83%	17.05%	30.92%	11.09%
LIC EDU. CCIAS SOCIALES	76	40.4%	34.10%	*6.27%	36.57%	*2.47%
LIC EN PEDAGOGÍA INFANTIL	92	35.8%	18.48%	17.32%	29.59%	11.11%
LIC. EN EDUCACIÓN FÍSICA	117	29.3%	13.08%	16.27%	23.06%	*9.99%
LIC. MATEMATICAS Y FISICA	50	56.0%	38.14%	17.81%	50.86%	12.72%
MEDICINA	132	17.0%	8.33%	*8.67%	14.27%	*5.93%
MEDICINA VETERINARIA	55	34.3%	32.61%	*1.66%	31.78%	*-0.83%
MICROBIOLOG Y BIOANÁLISIS	53	29.8%	11.33%	18.52%	24.40%	13.06%
NUTRICIÓN Y DIETÉTICA	81	24.0%	16.10%	*7.86%	21.68%	*5.58%
ODONTOLOGÍA	71	19.6%	5.74%	13.90%	16.29%	10.55%
PSICOLOGÍA	74	28.3%	18.92%	*9.36%	26.40%	*7.49%
QUÍMICA	47	63.4%	57.42%	*5.96%	61.92%	*4.50%
TECN. REGENCIA FARMACIA	111	45.0%	18.02%	26.97%	39.69%	21.67%
TRABAJO SOCIAL	79	28.1%	14.00%	14.12%	23.56%	*9.57%
ZOOTECNIA	39	44.8%	36.13%	*8.69%	41.79%	*5.66%

70.6. Discusión y conclusiones

1. La Universidad debe mejorar en cuanto a datos, se requieren: (i) de calidad; (ii) articulados y consistentes, y (iii) organizados para lograr la mejor representación del asunto de interés con el menor conjunto de variables a un costo mínimo.
2. El programa ha de concebir en su creación las condiciones que obligaran a adecuarlo, al igual que los momentos y asuntos sobre los que se adelante la evaluación que conduzca a mejoras. Para ello, acoger en el diseño las pautas del DNP es una opción concreta.
3. Aunque en este trabajo se encuentra evidencia favorable sobre la repercusión del Fondo en la deserción cohorte es necesario llamar la atención sobre la baja magnitud de ese efecto $[P(H/~E) - P(H/E)]$. Esto es importante pues la permanencia (deserción) es un fenómeno multicausal.

Si la magnitud fuese alta, es posible que el aporte del Fondo resultase menos discutible. Ver Tabla 7.

4. Las consecuencias no intencionadas pueden ser un elemento que señale los ajustes al programa y deben ser abordadas a nivel institucional por los implicados en la gestión de la deserción.
5. Contar con una Agencia que apoye el sistema local de educación superior representa una oportunidad y un riesgo. La oportunidad consiste en convertirse en un factor que cohesionen todos los frentes de trabajo (lo que supone un gran esfuerzo) y el riesgo descansa en eludir la responsabilidad y concentrarse en la adjudicación del recurso sin otro fin (lo que minimiza el esfuerzo).
6. Finalmente, en tanto el proceso no fue evaluado es posible que existan prácticas inadecuadas. Un asunto que no pudo abordarse con los datos disponibles.

REFERENCIAS

- Alcaldía de Medellín. (2011). Decreto 2169. Medellín.
- Alcaldía de Medellín. (2008). Decreto 1302. Medellín.
- Alcaldía de Medellín. (2009). Decreto 1547. Medellín.
- Alcaldía de Medellín. (2012). Decreto 1572. Medellín.
- Alcaldía de Medellín. (2014a). Decreto 1672. Medellín.
- Alcaldía de Medellín. (2014b). Decreto 763. Medellín.
- Banco Mundial. (2004). *Seguimiento y Evaluación: instrumento, métodos y enfoques*. Washington.
- Beach, D., & Pedersen, R. B. (2014). "Let the Evidence Speak ..." — a two-stage evidence assessment framework for making transparent the process of translating empirical material into evidence. *American Political Science Association Annual Meeting*, 1–57. Retrieved from <http://ssrn.com/abstract=2451899>
- BID. (2017). *Aprender Mejor: Políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Banco Interamericano de Desarrollo. Retrieved from https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8495/Aprender_mejor_Políticas_publicas_para_el_desarrollo_de_habilidades.PDF?sequence=1&isAllowed=y
- Colciencias. (2016). *Experiencias en evaluación Tecnología e Innovación*. Retrieved from <http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/cartilla-colciencias-2016-u-depolitica.pdf>
- Concejo Municipal. (2007). Acuerdo Municipal 034. Medellín.
- Concejo Municipal. (2010). Acuerdo Municipal 053. Medellín.
- Díaz, C., & Batanero, C. (2006). ¿Cómo puede el método bayesiano contribuir a la investigación en psicología y educación? *Paradigma*, 27(1963), 37–54. Retrieved from http://www.scielo.org/ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000200003&scrypt=sci_arttext
- DNP. (2012). *Guía metodológica para el seguimiento del Plan Nacional de Desarrollo y la Evaluación de políticas estratégicas*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- DNP. (2014). *Guía metodológica para el Seguimiento y la Evaluación de Políticas Públicas*. Sinergia Departamento Nacional de Planeación.
- DNP. (2017). *Guía para la construcción y estandarización de la Cadena de valor* (5th ed.). Retrieved from https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Inversiones_y_finanzas_publicas/MGA_WEB/Guia_Cadena_de_valor_v_5.pdf
- Ferreya, M. M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/9781464810145.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Londoño, B. (2004). Reflexiones en torno a la evaluación en Colombia. In *¿Por qué evaluar el Gasto público?* (p. 262). Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Medina, C. (2004). Restricciones institucionales a la evaluación del gasto público social en Colombia. In *¿Por qué evaluar el Gasto público?* (p. 262). Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- MEN. (2016). *Tasas de cobertura y concentración de la Educación Superior en Colombia*.
- Meny, Y., & Thoenig, J.—C. (1992). *Las Políticas Públicas*.

- Merino, M. (2007). La Evaluabilidad: de instrumento de gestión a herramienta estratégica en la evaluación de políticas públicas. *Papeles de Evaluación*, 7, 1–52.
- Muñoz, Á., Pérez, A., Muñoz, A., & Sánchez, C. (2013). La Evaluación de Políticas Públicas : Una Creciente Necesidad en la Unión Europea, 1, 1–30. Retrieved from <http://revistas.uned.es/index.php/REPPP/article/view/10776/10296>
- Pallavicini, V. (2014). La evaluación de políticas públicas en América Latina: métodos y propuestas docentes. In *La evaluación de políticas públicas en América Latina: Métodos y propuestas docentes* (p. 92). CIDE.
- Parsons, W. (2007). *Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. Retrieved from [https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/pluginfile.php/1097951/mod_resource/content/1/Parsons Wayne — Políticas Publicas.pdf](https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/pluginfile.php/1097951/mod_resource/content/1/Parsons%20Wayne%20-%20Políticas%20Públicas.pdf)
- Roth, A.—N. (2010). Política Pública Hoy. *Departamento Nacional de Planeación*, 8(Bolletín), 13.
- Sutcliffe, S., & Court, J. (2005). Evidence—Based Policymaking : What is it ? How does it work ? What relevance for developing countries ? *Young*, (November), 1–50. Retrieved from Institute. Consult? en ligne au : <http://www.odi.org.uk/sites/odi.org.uk/files/odi—assets/publications—opinion—files/3683.pdf>
- Sutcliffe, S., & Court, J. (2006). *Toolkit for Progressive Policymakers in Developing Countries*. London: Research and Policy in development.
- Van Dooren, W, Bouckaert, G., & Halligan, J. (2010). *Performance Management in the Public Sector*, (January 2016), 208. <https://doi.org/10.13140/2.1.2299.9682>
- Vedung, E. (1997). Evaluación, racionalidad y teorías de gestión pública. En *Evaluación de Políticas Públicas y Programas* (p. 42).

CAPÍTULO 71:

EL ENFOQUE DE DERECHOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS MÁS EQUITATIVOS

Ana Estrella Meza Rodríguez
Universidad de Costa Rica (Costa Rica)

71.1. Enfoque de Derechos, Universidad y equidad para la niñez y adolescencia

A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el desarrollo mismo de las sociedades, se hace necesario legislar para proteger y garantizar, así como para promover y exigir, los derechos de grupos específicos (Solís, 2003). En 1989, en Asamblea General de las Naciones Unidas, se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), de la que Costa Rica es signataria, y en 1998, es aprobado en el país el Código de la Niñez y la Adolescencia. En esta Convención se establecen principios fundamentales: el interés superior, la no discriminación, la participación y el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo.

Estas acciones, permiten generar discusión no solo a partir de la satisfacción de las carencias y necesidades de la niñez y adolescencia, sino, también, desde la libertad y condición humana que le asiste a este sector, en su calidad de sujetos sociales de derecho (Guendel, 2005), con ello se da paso al Enfoque de Derechos.

El 26 de agosto de 1940, por Ley N° 362, se funda la Universidad de Costa Rica (UCR), el artículo 3, del Estatuto Orgánico, indica que la universidad “debe contribuir con las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de una justicia social, de equidad, del desarrollo integral...”. Así, la Vicerrectoría de

Acción Social (VAS), constituye el vínculo principal entre la Universidad y el país por medio de sus programas de divulgación, extensión y trabajo comunal universitario (TCU), siendo el TCU, una actividad de acción social que vincula a grupos y comunidades vulnerables con la población estudiantil, cuyo propósito es contribuir con las transformaciones que la sociedad necesita (Consejo Universitario, 2018).

Al ser la niñez y adolescencia uno de los grupos más vulnerables del país y la región latinoamericana, la UCR mediante la VAS promueve la creación de TCU vinculados con la población. Uno de estos, es el TC-507: Promoción de los derechos y deberes de la niñez y adolescencia en comunidades de riesgo psicosocial, cuyo objetivo general es: contribuir con el cumplimiento de los Derechos y Deberes de la Niñez y la Adolescencia en comunidades de riesgo psicosocial por medio de apoyo técnico y estrategias socioeducativas desarrolladas por el estudiantado universitario.

71.2. Acciones para promover los derechos de la niñez y la adolescencia

La protección en este enfoque se entiende como la conjugación de la acción del Estado, mediante políticas públicas: económicas, sociales y judiciales que benefician a la niñez y a la adolescencia, y la acción del sector privado, integrado por las personas, las familias, las empresas y las organizaciones sociales de carácter comunitario y corporativo (Guendel,

2005), estructura que desde el TC-507 trata de replicarse para promover la protección de los deberes y derechos de la niñez y adolescencia en las comunidades que se desarrolla.

Para trabajar en las comunidades la promoción de los deberes y derechos de la niñez y la adolescencia, se toma en cuenta la investigación acción, que según Albert (2007) es un estudio sistemático orientado a mejorar la práctica educativa por grupos de sujetos implicados a través de sus propias acciones prácticas, con el fin de reflexionar y actuar sobre los problemas presentados en la cotidianidad, para buscar soluciones.

Al respecto, uno de los estudiantes expresa: ***“Es un logro el hecho de que nuestro acercamiento a la comunidad fue desde el “no saber”, tratamos de establecer estructuras horizontales, donde nos sentábamos a dialogar con los líderes comunales o nos deteníamos a consultarle a los niños y niñas sobre nuestro trabajo, indagando en todos aquellos cambios que esperaban”*** (Estudiante 7).

Estas acciones, reflejan no solo el empleo de la investigación-acción al tomar en cuenta los intereses de la población, sino que destaca la participación de las niñas, niños y adolescentes al expresar sus ideas para que estas sean consideradas en el trabajo por desarrollar. Para llevar a cabo el TC-507, se operacionalizan las siguientes etapas:

Etapa I: Bienvenida y capacitación a estudiantes: se brinda un pequeño asesoramiento en Enfoque de Derechos para la niñez y la adolescencia. Etapa II: Negociación y acercamiento a las comunidades beneficiadas: se distribuye el estudiantado matriculado en el TCU en subgrupos de trabajo interdisciplinarios. Etapa III: Desarrollo de propuestas de trabajo en Derechos y Deberes de la Niñez y la Adolescencia: consiste en la elaboración de planes de trabajo, según la coordinación de las comunidades y estudiantes del TCU. Etapa IV: Implementación de la propuesta de trabajo en Derechos y Deberes de la Niñez y la Adolescencia en las comunidades: se da mediante la aplicación de talleres, charlas o tutorías y Etapa V: Sistematización de la experiencia: realizar el informe al finalizar el TCU.

Una estudiante señala: ***“el alcance de los objetivos como un solo equipo, y no de forma individual, permitió el desarrollo de un trabajo satisfactorio. Los planeamientos fueron realizados en conjunto, no hubo problemas al trabajar de forma interdisciplinaria, el trabajo fue de gran provecho y aprendizaje de forma recíproca, tanto entre el equipo de TCU como de nosotros y los niños de las comunidades”*** (Estudiante 9).

Algunos de los derechos trabajados son: derecho a la educación, a un espacio adecuado, a la salud, a la alimentación, a la recreación, a jugar, a recibir afecto y cariño. De esta manera, el impacto esperado para las estructuras comunitarias radica en garantizar la creación de espacios comunales que favorezcan la protección, vigilancia y aplicación de los derechos y deberes de la niñez y la adolescencia; e involucrar y generar espacios de participación para otras personas de la comunidad (Chinchilla, 2014).

Para alcanzar la justicia social proporcionar y proteger los derechos humanos es fundamental, Covell (2013), señala la importancia de educar y motivar a los ciudadanos acerca de la existencia y la importancia de respetar los derechos humanos, con el objetivo de construir, proteger, promover y mantener sociedades más justas: ***“El TCU-507 me aportó que cada persona puede enseñar algo, incluso si es un niño o niña, es necesario romper con la visión adulto-céntrica. Es vital que las personas conozcan los derechos, ya que si no los conocen no los pueden exigir, estos siempre deben de estar presentes si se trabaja desde un Enfoque de Derechos, enfoque direccionado a la construcción de una sociedad justa y solidaria”*** (Estudiante 16).

Delgado, Tristán y Gort (2014), ratifican que la equidad se construye desde las etapas más tempranas de la educación, de tal forma que, al educar en derechos, se potencien sociedades más justas, en donde, para el caso específico del estudiantado de la UCR, matriculado en el TC-507, a partir de la aplicación de los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación universitaria, se favorece la creación de espacios más equitativos en las comunidades en riesgo psicosocial, mediante la aplicación

de procesos educativos que facilitan la vivencia de los derechos.

La UNICEF (1999), señala la necesidad de una “planificación educativa centrada en la equidad como un instrumento para garantizar el acceso, la permanencia y el éxito de toda la niñez, la adolescencia y la juventud en el proceso educativo” (p. 50); pilar fundamental a la hora de diseñar y ejecutar los planeamientos desarrollados por el estudiantado del TC-507, tomando en cuenta los principios señalados en la CDN (1989). Ahora bien, con respecto al acercamiento del estudiantado universitario a las comunidades en riesgo psicosocial, en donde laboran con niñas, niños y adolescentes en condición de vulnerabilidad, se aprecia como estas aproximaciones, permiten la ruptura de estereotipos y estigmas sociales, vinculados con estas poblaciones.

“Se descubrió que para hacer acción social y para trabajar con niñez, se debe dejar de lado los prejuicios y estereotipos que se manejan socialmente, así como los que las personas manejan en torno a comunidades en riesgo social, ya que, los niños y las niñas no merecen ser excluidos ni excluidas de espacios educativos, ni recibir un trato diferente” (Estudiante 6).

López y Tedesco (2002), plantean que cuando se sabe que no es posible promover una sociedad desarrollada e integrada sobre la base de una distribución inequitativa del conocimiento, es necesario un mínimo de equidad e integración social para poder educar. Asimismo, la justicia social exige la eliminación o al menos una reducción significativa de toda forma de discriminación y desigualdad, aspectos que, en la mayoría de las ocasiones, solo son posibles de abatir con educación en los contextos donde más se evidencian las diferencias, tal y como se aprecia en la expresión anterior.

No obstante, los sistemas educativos no están dando una respuesta adecuada a las exigencias que impone el nuevo escenario que se instala en la región, hecho que se traduce en su imposibilidad de garantizar calidad y equidad en la educación, pues se presenta una incapacidad para generar respuestas adecuadas mediante la aplicación de políticas educativas que hagan un abordaje más integral de los derechos de la niñez y la adolescencia.

71.3. Hacia una protección con mayor equidad

La motivación y participación ciudadana de las niñas, los niños y las personas adolescentes, busca fomentar en esta población la capacidad de ejercer sus derechos, así como aplicar y reconocer sus deberes. Las actividades desarrolladas por el TC-507, constituyen una vía, por medio de la cual esta población comienza a desarrollar habilidades cognitivas y vivenciales que estimulen el reconocimiento de sus derechos, según su condición.

Las acciones de prevención e intervención llevadas a cabo en contextos comunitarios deben enfocarse hacia la protección social de los derechos de la niñez y la adolescencia, al visualizar esta población como sujeto activo y en capacidad plena de conocer y exigir el cumplimiento de sus derechos. El Trabajo Comunal Universitario, procura el estímulo de la participación de la población adulta, con la finalidad de capacitar y brindar herramientas teóricas y metodológicas a las personas encargadas de la población menor de edad, para crear compromiso en el cuidado y promoción de sus derechos y deberes. Esto a su vez, posibilita desarrollo y bienestar biopsicosocial de la población menor de edad en las comunidades y en sus familias.

REFERENCIAS

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. España: McGraw-Hill.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de: https://www.unicef.org/ecuador/convencion_2.pdf
- Chinchilla, R. (2014). El acompañamiento desde la Universidad de Costa Rica a partir de un enfoque de derechos y la doctrina de protección integral en la comunidad educativa en zonas ubicadas en alto riesgo. En: J. Gairín, G. Palmeros y A. Barrales (Coord.). *Universidad y Colectivos Vulnerables* (pp. 1360-1373). México: Ediciones del Lirio.
- Consejo Universitario. (1974). *Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica*. Publicado en el Alcance 52 a La Gaceta Oficial No. 56.
- Consejo Universitario. (2018). *Reglamento del Trabajo Comunal Universitario*. Publicado en el Alcance a La Gaceta Universitaria 18-2018.
- Covel, K. (2013). Educación de los derechos humanos de los niños como medio para la justicia social: un estudio de caso desde Inglaterra. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 35-48.
- Delgado, Y, Tristán, B, y Gort, A. (2014). La equidad en la educación superior, una comprensión de su desarrollo. *Congreso Universidad*, (3)1.
- Guendel, L. (2005). La polémica pero necesaria comprensión del riesgo desde el enfoque de niñez y adolescencia. En L. Guendel, M. Barahona y E. Bustelo. *Derechos Humanos, niñez y adolescencia* (pp. 105-127). Costa Rica: FLACSO.
- López, N., y Tedesco, J. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Solís, S. (2003). *El enfoque de derechos: aspectos teóricos y conceptuales*. Costa Rica, Universidad de Costa Rica.
- UNICEF (1999). *Política social y educación en Costa Rica*. Costa Rica: UNICEF.

CAPÍTULO 72:

RELACIÓN ENTRE DESERCIÓN Y CARACTERÍSTICAS SOCIALES Y ACADÉMICAS EN LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UDEA

Óscar Rivera Baena
Astrid Giraldo Marín
Carmen Patiño Rodríguez
Olga Úsuga Manco
Marisol Valencia Cárdenas
Freddy Hernández Barajas.
Universidad de Antioquia. INCAS (Colombia)

72.1 Introducción

La educación como motor del desarrollo humano no debería hacer distinción por condiciones étnicas, raciales o socioeconómicas y es importante que desde las Instituciones de Educación Superior (IES) se promueva la inclusión social a través de estrategias para el acceso y la permanencia en los programas académicos, independientemente de las características sociales, económicas o culturales, enfatizando en el acceso equitativo a la educación superior (ES) y en la identificación de las características mencionadas como posibles detonantes de la problemática de deserción.

Varias son las investigaciones que se han realizado acerca de la deserción en las IES en Colombia, se encuentran estudios como los de Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2006) quienes demuestran que el riesgo de deserción en la Facultad de Ingeniería y en la de Ciencias Económicas de la Universidad de Antioquia es más alto en la población de estratos socioeconómicos más bajos. Otro estudio de Castaño, Gallón, Gómez, & Vásquez (2008) identifican factores determinantes en el riesgo de deserción en estas mismas facultades. A pesar de la existencia de estos estudios, este trabajo pretende analizar el comportamiento de

la problemática de la deserción en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia.

El documento que se presenta aquí, se encuentra en el marco de un proyecto de investigación que pretende estudiar la relación que existe entre las condiciones de acceso a la ES y el desempeño en los procesos académicos, considerando los niveles de deserción como un indicador clave para determinar si las características de determinados grupos socioeconómicos o las estrategias para el acceso equitativo a la ES (p. ej. Cupos para comunidades indígenas) están siendo determinantes y efectivas respectivamente en la formación profesional de los estudiantes, influyendo incluso en la culminación exitosa de su proceso de formación. En este proyecto se entiende por desertor aquella persona que abandona su programa académico definitivamente o que no matricula en dos semestres consecutivos en un programa de pregrado de la Facultad de Ingeniería.

Teniendo como base información de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia desde el periodo académico 2010-1 hasta 2018-2, se realizó el análisis de las características sociales y académicas de los estudiantes, así como de los resultados de distintas estra-

tegrías de acceso (*p. ej.* Cupos especiales para comunidades indígenas y negritudes) y permanencia (*p. ej.* Acompañamiento desde las unidades de bienestar a través de tutorías e incentivos como alimentación) aplicadas dentro de esta unidad académica y conforme a ello se evaluó los niveles de deserción como indicador clave de la efectividad de estas estrategias largo plazo y la pertinencia de su actuación en el contexto de educación equitativa e igualitaria.

Esta investigación busca dar respuesta a las siguientes hipótesis: 1). Las condiciones socioeconómicas son el factor determinante al momento de evaluar la posible deserción de un estudiante; 2). los tipos de admisión especiales implementados en la Universidad están siendo efectivos en la formación profesional de distintos grupos sociales y/o étnicos; y, 3). el desempeño académico es el reflejo último del impacto de distintas variables sobre la problemática de deserción.

Lo anterior se desarrolló por medio de una aplicación web basada en el aplicativo Shiny (2018) del lenguaje de programación R Core Team (2018). Esta aplicación permitió, de manera gráfica e interactiva, ver las relaciones y comportamientos de las principales variables, facilitando la caracterización de los estudiantes y de sus perfiles de riesgo en cuanto a deserción, no sólo desde el conocimiento de sus oportunidades de ingreso a la universidad sino también desde sus condiciones particulares como individuo.

72.2. Metodología

La metodología para responder a las hipótesis de la investigación propuesta se basa en el análisis cuantitativo enfocado a las bases de datos (BD) obtenidas al cruzar diferentes fuentes de información, llevando a estimaciones de estadísticas descriptivas generales. Por ello, la investigación tiene enfoque cuantitativo y un alcance descriptivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Se consolidaron tres BD: “Saber 11”, “Ingreso a la universidad” y “Fac. ingeniería”. La BD “Saber 11” contenía información de los estudian-

tes que presentaron este examen entre 2006 y 2017 dando cuenta de 116 variables relacionadas con los puntajes obtenidos en la prueba y con características socioeconómicas y del núcleo familiar, entre las que destacaron: Nivel educativo de los padres, Naturaleza del colegio de egreso y Puntaje global de las pruebas. La BD “Ingreso a la universidad” contenía información de los estudiantes que presentaron el examen de admisión de la Universidad de Antioquia entre 2010 y 2018, de las 58 variables comprendidas se destacaron dos: Puntaje en las pruebas de razonamiento lógico y comprensión lectora. Finalmente, la BD “Fac. ingeniería” contenía información de los estudiantes que iniciaron su programa académico entre 2010 y 2018, de las 62 variables comprendidas se destacaron ocho: Género, Tipo de admisión, Programa, Estrato, Rango académico, Promedio y Nivel. De esta forma, la BD consolidada consideró variables socioeconómicas y académicas de las tres BD iniciales.

72.3. Caracterización de la información

La metodología de caracterización de la información fue metódica. La primera base de datos que se sometió a depuración fue “Facultad de ingeniería”. Luego de obtener esta BD filtrada, se procedió al cruce con las otras dos BD, donde pese a los esfuerzos realizados se obtuvo información de los exámenes sólo para 7.596 estudiantes de los 11.865 desertores, probablemente porque alguna de las variables de cruce no correspondía entre bases de datos, situación que no puede ser controlada pues las tres bases de datos fueron construidas por entidades diferentes, pudiendo diferir cualquier nombre.

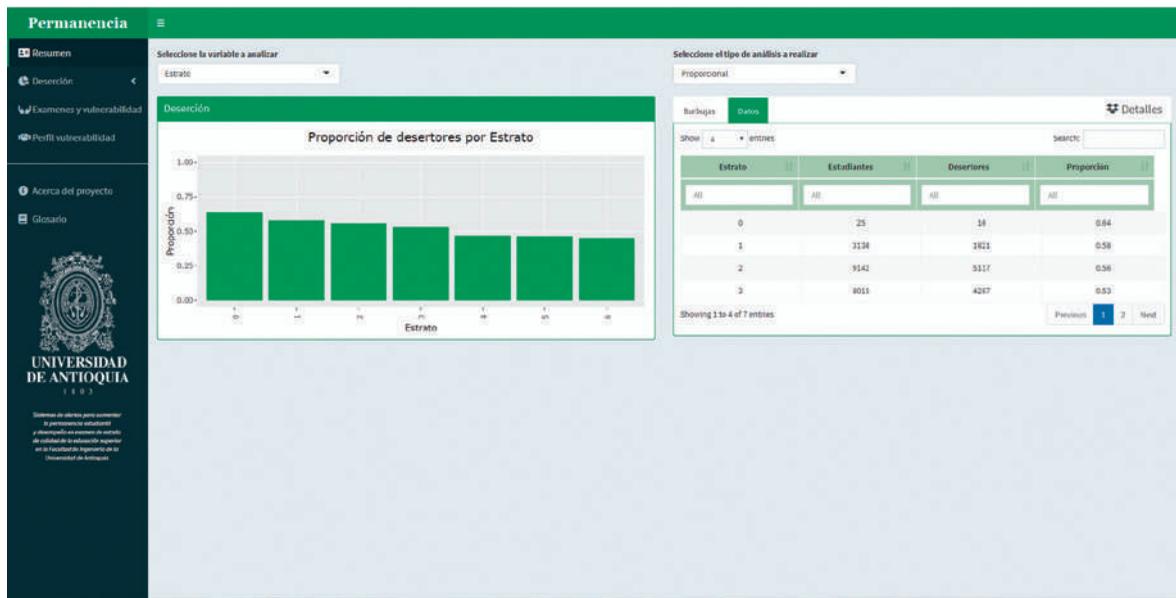
72.4. Estructura del aplicativo

El aplicativo *Permanencia* cuenta con cuatro secciones principales: La sección resumen presenta análisis proporcionales de deserción sobre algunas variables socioeconómicas, resumiendo los datos en diagramas de barras, diagramas de burbujas y tablas de frecuencia. La sección deserción se divide en dos, la subsección Facultad, permite evidenciar las relaciones de hasta dos variables académicas y socioeconómicas, y la subsección Programa,

permite analizar distintas variables académicas para cada programa presencial, de acuerdo con distintos indicadores; la sección Exámenes y vulnerabilidad, permite obtener información de los puntajes obtenidos por los estudiantes en cada una de las pruebas de los exámenes de ingreso a la universidad y Saber 11, de acuerdo

con su contexto familiar, y socioeconómico. Finalmente, la sección Perfil vulnerabilidad permite comparar 2 variables importantes: tipo de admisión y rango académico de deserción con muchas de las variables que caracterizan social y económicamente a los estudiantes. Una vista general se observa en la Figura 1.

Figura 1. Vista general del aplicativo:
<https://danielrivera1.shinyapps.io/DesercionF/>



72.5. Resultados

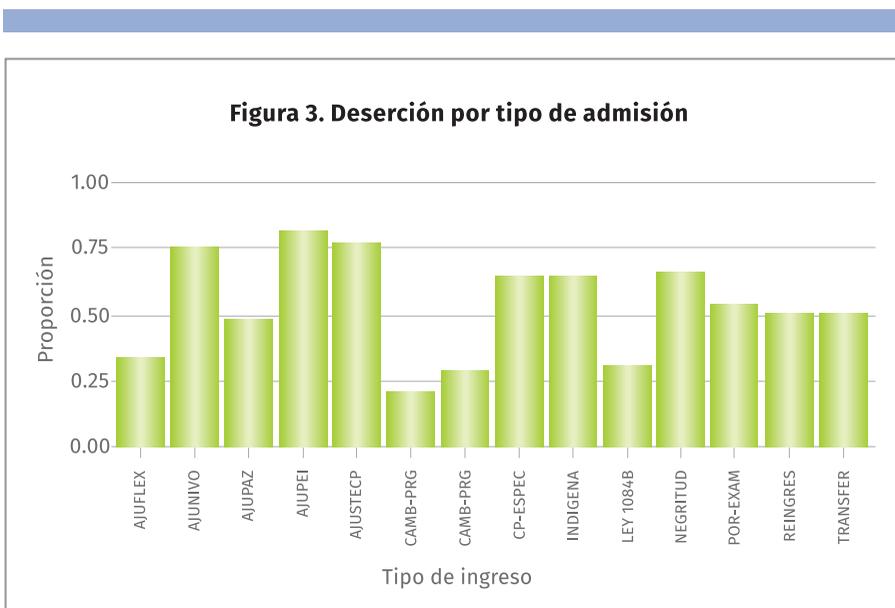
Luego de observar las relaciones y comportamientos de las variables con ayuda de la aplicación se evidenció que no es suficiente brindar alternativas de acceso equitativo, sino que se deben promover estrategias para la permanencia de minorías étnicas, lo cual puede requerir una revisión de las políticas actuales, así como una reestructuración o diseño de nuevas.

La Figura 2 muestra que a medida que aumenta el estrato la proporción de deserción es menor, sin embargo, no hay un descenso significativo que permita afirmar que las proporciones difieren de manera importante, la proporción de deserción de estrato 1 es de 58% mientras que de estrato 6 es 45% para todos los estudiantes de la Facultad, en las cohortes entre 2010-1 y 2018-2.



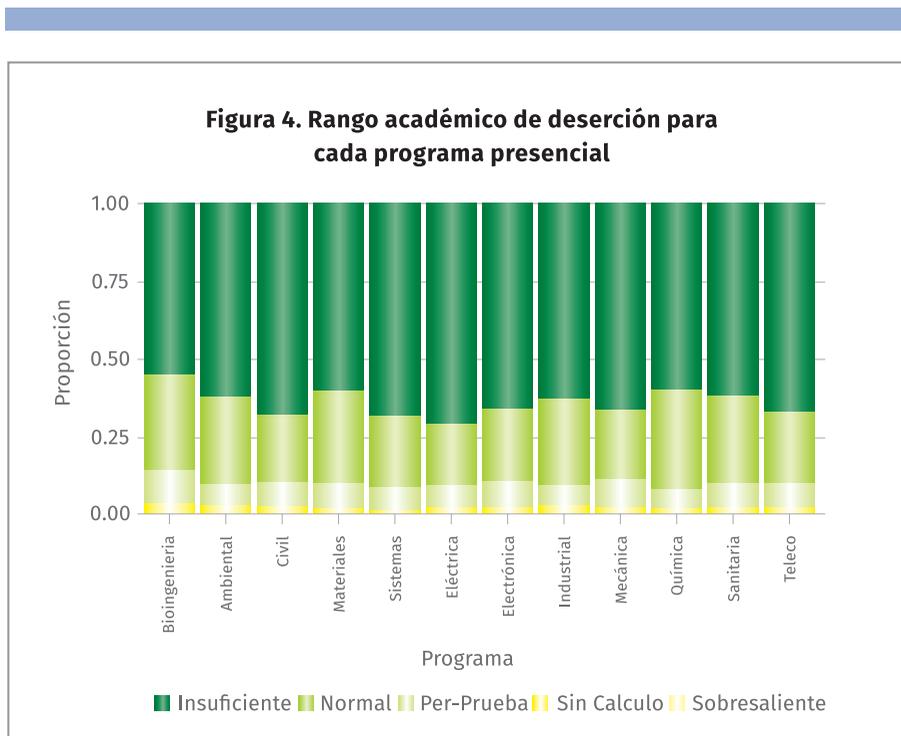
La Figura 3 evidencia las grandes proporciones de deserción para algunas modalidades de ingreso a la Universidad, superando incluso el 65%. Destacan ajuste cupo: como estrategia de segundo llamado no está siendo efectiva pues el 78% de los que entran por esta modalidad, desertan. Así mismo, el 75% de los que

entraron por ajuste al nivel 0, desertaron, es decir, que a largo plazo, la estrategia de nivel especial para los no admitidos no fue exitosa para garantizar permanencia. Por otra parte, el 66% de los que ingresaron por negritud y 65% de los que ingresaron por comunidad indígena desertaron.



En relación con la Figura 4 puede determinarse que, en todos los programas de modalidad presencial, más del 20% de los estudiantes desertan en situación académica de normalidad, siendo incluso más del 30% en programas como Ingeniería Química, Materiales y Bioingeniería, es decir, que desertan por razones

más allá de lo académico, a futuro, podría evaluarse si estos estudiantes presentan un contexto socioeconómico o cultural diferente. En contraste, de los programas que más desertan estudiantes en condición de insuficiencia son Ingeniería Civil, Sistemas y Electrónica.



72.6. Conclusión

A partir de la consolidación de diversas BD y del análisis proporcional se puede ver el efecto de factores como el estrato o el tipo de ingreso en la deserción. Los resultados permitieron verificar que en muchas ocasiones se tiene una percepción distorsionada de los factores que influyen en la deserción. Esta distorsión se genera al realizar análisis basados en el número de estudiantes que pertenecen a un grupo y no en la proporción.

Tener herramientas de visualización de datos, como el aplicativo *Permanencia*, permite que diferentes grupos de interés puedan relacionar variables de acuerdo a su rol dentro de las unidades académicas y de esta forma puedan establecer políticas basados en los datos y no solo en las percepciones, con esta forma la problemática de deserción puede ser abordada desde un enfoque más objetivo obedeciendo a las evidencias dadas por los datos.

REFERENCIAS

- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, J., & Vásquez, K. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 345(enero - abril), 255–280.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2006). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior. *Lecturas*, 65(Jul-Dic), 9–36.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). Editorial McGraw Hill. México.
- R Core Team (2018). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- Winston Chang, Joe Cheng, JJ Allaire, Yihui Xie and Jonathan McPherson (2018). shiny: Web Application Framework for R. R package version 1.2.0.



No podemos entender la calidad en las instituciones de educación superior sin tomar en consideración la atención que estas hacen a los grupos vulnerables. Es por este motivo que un elemento clave para determinar la calidad de la educación superior debe ser analizar las políticas y acciones que se llevan a cabo para conseguir una cultura de equidad en la que todos los estamentos (profesorado, alumnado y personal de gestión y servicio) puedan convertirse en objeto y agente de las iniciativas de acción. Igualmente, el nuevo enfoque de equidad debe permear en todas las funciones institucionales (docencia, investigación, gestión, transferencia y extensión).

El presente texto recoge las aportaciones realizadas en el contexto del II Congreso Internacional Universidad y Colectivos Vulnerables “Hacia una cultura de equidad”, celebrado en Medellín (Colombia) los días 5 y 6 de septiembre de 2019, y que dá continuidad a la primera edición del mismo, celebrado en Veracruz (México), los días 29 y 30 de octubre de 2014 (<https://ddd.uab.cat/record/126093>).

El actual Congreso ha sido patrocinado y organizado en el marco del proyecto ORACLE - Observatorio Regional de Calidad de la Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica (<https://observatorio-oracle.org/es>), financiado por el programa Erasmus Plus de la Comisión Europea a través de la convocatoria Capacity Building (Ref. 574080-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP).

Este volumen está disponible en el repositorio: <https://ddd.uab.cat/record/211036>

