

universitaria

**DIVERSIDAD
E INCLUSIÓN
EN LA UNIVERSIDAD**
La vía de la institucionalización



JOSÉ LUIS ÁLVAREZ CASTILLO
MARÍA GARCÍA-CANO TORRICO (Eds.)

narcea

Han participado en la edición de este texto, los siguientes autores:

EDITORES Y AUTORES:

José Luis **Álvarez Castillo** (UCO)

María **García-Cano Torrico** (UCO)

AUTORES:

Belén **Agrela Romero** (UJA)

Antonio **Iáñez-Domínguez** (UPO)

Inmaculada **Antolínez Domínguez** (UCA)

Azahara **Jiménez-Millán** (UCO)

María R. **Belando-Montoro** (UCM)

María Luisa **Jiménez Rodrigo** (UGR)

Soukaina **Belkat** (UCA)

Delia **Langa Rosado** (UJA)

Mariana **Buenestado Fernández** (UCAN)

Carmen **Lloret-Catalá** (UV)

Laura **Cepeda Villanueva** (UCA)

Esther **Márquez Lepe** (US)

Inmaculada **Chiva Sanchís** (UV)

María Jesús **Martínez-Usarralde** (UV)

Rosa María **Díaz-Jiménez** (UPO)

Ana María **Moral Mora** (UV)

Luis **del Espino Díaz** (UCO)

María **Naranjo Crespo** (UCM)

Gemma **Fernández Caminero** (UCO)

Paz **Peña García** (C. U. SAFA-Úbeda)

Beatriz **Gallego Noche** (UCA)

Amparo **Pérez Carbonell** (UV)

Miriam **García Blanco** (UNED)

Genoveva **Ramos Santana** (UV)

Cristina **Goenechea Permisán** (UCA)

Rosa M. **Rodríguez-Izquierdo** (UPO)

Hugo **González González** (UCO)

Elena **Trabajo Jarillo** (US)

Carmen María **Hernández-Lloret** (UCO)

Concepción **Valero Franco** (UC)

Eva Francisca **Hinojosa Pareja** (UCO)

Universidad de Cádiz (UCA),
Universidad de Cantabria (UC)
Universidad Complutense de Madrid (UCM)
Universidad de Córdoba (UCO)
Universidad de Granada (UGR)
Universidad de Jaén (UJA)
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Universidad Pablo de Olavide (UPO)
Universidad de Sevilla (US)
Universidad de Valencia (UV)
Centro Universitario SAFA-Úbeda

Diversidad e inclusión en la Universidad

La vía de la institucionalización

José Luis Álvarez Castillo
María García-Cano Torrico
(Eds.)

NARCEA, S. A. DE EDICIONES

Índice

PRÓLOGO de Agustín Erkizia Olaizola

I

MARCO CONCEPTUAL GENERAL

- 1. Sociedades diversas, Universidades inclusivas**
José Luis Álvarez Castillo y María García-Cano Torrico

II

DIAGNÓSTICO Y PROTAGONISTAS DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA UNIVERSIDAD

- 2. La institucionalización de las políticas de inclusión educativa y de atención a la diversidad en las universidades públicas españolas: una mirada documental**
María Luisa Jiménez Rodrigo, Esther Márquez Lepe y Elena Trabajo Jarillo
- 3. La práctica institucional: análisis de las Memorias de las Unidades de Atención a la Diversidad en la UNED y en la Universidad Complutense de Madrid**
María Naranjo Crespo, Miriam García Blanco y María Belando-Montoro

- 4. Nociones de atención a la diversidad y educación inclusiva en contextos universitarios. Discursos de líderes institucionales**
Delia Langa Rosado y Belén Agrela Romero
- 5. La voz inclusiva del personal de administración y servicios y del profesorado universitario**
María Jesús Martínez-Usarralde y Carmen Lloret-Catalá
- 6. Repensando la Universidad. Atención inclusiva a la diversidad desde el discurso del alumnado**
Inmaculada Antolínez Domínguez, Beatriz Gallego Noche y Concepción Valero Franco
- 7. Inclusión y diversidad: alumnado gitano en la universidad**
Paz Peña García y María García-Cano Torrico
- 8. El papel de los actores sociales para la construcción de universidades comprometidas con la diversidad**
Rosa María Rodríguez-Izquierdo, Rosa María Díaz-Jiménez y Antonio Iáñez-Domínguez

III

ACCIONES Y PROPUESTAS DE ENFOQUE INCLUSIVO EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS DE DIVERSIDAD

- 9. Innovación docente y atención a la diversidad: oportunidades para su institucionalización**
Mariana Buenestado Fernández, Eva Francisca Hinojosa Pareja, María García-Cano Torrico y Azahara Jiménez-Millán
- 10. Competencias inclusivas en la educación superior para la formación en ciudadanía global**
Gemma Fernández Caminero, Luis del Espino Díaz,

***Hugo González González y José Luis Álvarez
Castillo***

- 11.El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) en el currículum universitario: retos y oportunidades para el trabajo con la diversidad en un contexto de pandemia**

***Esther Márquez Lepe, María Luisa Jiménez Rodrigo
y Elena Trabajo Jarillo***

- 12.DUA en la Universitat de València: diseño, implementación y evaluación de una acción formativa para docentes**

***Genoveva Ramos Santana, Ana María Moral Mora,
Inmaculada Chiva Sanchís y Amparo Pérez
Carbonell***

- 13.Atención a la diversidad en la universidad y liderazgo estudiantil. Implementación y evaluación de una actuación centrada en la formación de los y las representantes de estudiantes**

***Cristina Goenechea Permisán, Soukaina Belkat y
Laura Cepeda Villanueva***

IV

LA VÍA DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD

- 14.Concepto y fases de un proceso de institucionalización en la Universidad para una educación superior inclusiva** ***Carmen María Hernández-Lloret y Azahara Jiménez-Millán***

- 15.Orientaciones sistemáticas para la institucionalización de la atención a la diversidad en la universidad**

***María García-Cano Torrico y José Luis Álvarez
Castillo***

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PRÓLOGO

Este libro explora las distintas concepciones del término diversidad y cómo se articulan con las políticas de educación inclusiva en la universidad española. Nuestro propósito no ha sido ofrecer un mero panorama descriptivo e interpretativo de los significados y de las prácticas sobre inclusión y atención a la diversidad, necesario y enriquecedor sin duda alguna; sino que aspiramos a contribuir a la generación de procesos sistemáticos que posibiliten la transformación de las universidades aportando respuestas inclusivas. Precisamente porque la concepción es procesual y estructural, nos referimos en el subtítulo de esta obra a «la vía de la institucionalización». Este enfoque pone el acento en el análisis y las estrategias a seguir para provocar el cambio sistemático, organizativo y cultural de las instituciones universitarias, de sus tradiciones y procedimientos más arraigados que causan desventaja en distintos grupos sociales, dificultando el acceso y las oportunidades de aprendizaje de aquellos que cuentan con escasos o distantes recursos sociales, económicos o culturales.

En España no estamos ante temáticas novedosas —la diversidad y la inclusión—, pero sí adquiere un cariz innovador el contexto en el que las estudiamos —la universidad—, que en el último lustro se presenta con cierto interés y prevalencia en la literatura nacional. Los estudios

sobre diversidad e inclusión se vienen realizando en España desde los años noventa. De hecho, buena parte de los autores y autoras de este libro han investigado y producido desde entonces con relación a ello. En la mayoría de los casos, contextualizada en la escuela y fundamentalmente ligada a la llegada de población inmigrante extranjera no comunitaria al país; pero también analizando las fórmulas docentes y los significados asociados a las (dis)capacidades del alumnado.

Esos trabajos, en una u otra línea, han venido manifestando que los usos del concepto diversidad proyectan visiones hegemónicas de las diferencias construidas desde parámetros dicotómicos, esencialistas y excluyentes, tales como nacionales versus extranjeros o normalidad versus discapacidad. A pesar de dicha tradición y evidencias, en el contexto nacional de la enseñanza superior, en España, estos debates aún son minoritarios.

No ha sido así en el contexto internacional, donde podemos encontrar distintos ejemplos del potencial del discurso de la diversidad y la inclusión para avalar el diseño de políticas de justicia social frente al discurso elitista y excluyente en la universidad hacia ciertos grupos.

En el caso norteamericano, y específicamente en las universidades de Estados Unidos, se habla de «la estrategia de diversidad» desde hace al menos cuatro décadas. El concepto de raza y los enfoques de la multiculturalidad permearon la educación superior al advertir la ausencia cuantitativa de ciertos grupos de estudiantes en los campus, así como entre los líderes, pero, sobre todo, denunciando el racismo institucional y el impacto negativo en el progreso académico de las poblaciones de color.

En Europa, la inclusión es un objetivo político que se manifiesta explícitamente en buena parte de las conferencias, declaraciones y orientaciones dispuestas por los ministerios responsables de la educación superior desde

el inicio del proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior a finales del siglo pasado. De una u otra forma, en cada una de las declaraciones, se ha reiterado la armonía de los países miembros con principios sociales de no discriminación hacia grupos «vulnerables, desfavorecidos y subrepresentados», proponiendo su mayor presencia y participación en las instituciones universitarias.

En el caso de España, la atención inclusiva a la diversidad desde el punto de vista legislativo y de acción política se ha vinculado a dos procesos fundamentales estrechamente relacionados con la trayectoria seguida en Europa hasta ese momento, pero también es deudora del impulso que los movimientos sociales entre la ciudadanía, y en la propia universidad, han venido propiciando con la reivindicación de derechos sociales.

Estos procesos a los que se vincula la estrategia de diversidad en España son: por un lado, el cambio y adaptación legislativa al Espacio Europeo de Educación Superior, que obligó a las universidades españolas a incluir medidas de atención a la diversidad acordes a la legislación nacional e internacional; por otro lado, el diseño de la Estrategia Universitaria 2015, que exigió vincular la misión de las instituciones a la responsabilidad social.

Coincidentes con dichas coyunturas, se hace frecuente que las universidades incluyan en sus lenguajes la diversidad y la inclusión, aunque no siempre se traduzca en la creación de espacios más diversos y equitativos, ni en las percepciones de sus miembros, ni tampoco en las acciones y políticas de parte de sus líderes. Este libro se ocupa en buena medida de explorar estos ejes¹.

El proyecto, siguiendo el hilo de nuestras investigaciones previas, surgió a partir del reconocimiento de que los esfuerzos para implantar la inclusión, la equidad y la justicia social eran aún limitados y parciales en las universidades

españolas, de tal modo que resultaba necesario dar un impulso firme y holístico al tratamiento de la diversidad en relación con cualquier colectivo vulnerable y desde distintas vertientes. Así, se abordó el diagnóstico de las políticas y de las prácticas universitarias en materia de diversidad; se escuchó a todos los actores (líderes institucionales, personal de las universidades, estudiantes, agentes comunitarios) con objeto de diseñar y evaluar actuaciones en diferentes áreas (acceso, participación y progreso del estudiantado; liderazgo; servicios de apoyo; evaluación, investigación e innovación; formación; currículum; clima y cultura; y proyección comunitaria); y se diseñaron pautas estratégicas e instrumentos de institucionalización sobre la base de la evidencia obtenida en proyectos piloto.

Este trabajo ambicioso lo hizo posible un equipo de investigadoras e investigadores afiliados a ocho universidades públicas (Universidad de Córdoba, Universidad de Valencia, Universidad de Cádiz, Universidad de Sevilla, Universidad de Jaén, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Complutense de Madrid y Universidad Pablo de Olavide), buena parte de los cuales se encuentran entre las autoras y autores de este volumen y de otros productos de investigación y transferencia ya publicados

(<http://www.uco.es/incluni/index.php/es/resultados>).

El fin último del proyecto se hallaba relacionado con la transformación inclusiva de la educación superior, para lo que desde el primer momento se anticipó una amplia difusión de sus resultados con objeto de facilitar acciones de transferencia y, por tanto, coadyuvar al proceso de democratización y, en general, de promoción de la misión social de las instituciones universitarias.

La estructura del texto es coherente con la intencionalidad del proyecto, por lo que sus diferentes partes contienen tanto espacios de reflexión como

estrategias para la acción. Concretamente, el libro consta de cuatro secciones bien diferenciadas. La primera de ellas presenta el marco conceptual general y se materializa en un capítulo único que analiza, desde una aproximación crítico-democrática, la reacción institucional que se está produciendo en la educación superior a nivel internacional, tanto en las políticas como en las prácticas de diversidad. A partir de esta revisión genérica, las secciones segunda y tercera se sitúan ya en un terreno empírico de evidencias obtenidas durante la implementación del proyecto de investigación de referencia, mientras que la cuarta y última sección adopta una naturaleza propositiva.

Caracterizaremos a continuación de una manera más detallada la naturaleza empírica y prescriptiva de estas secciones que suceden al primer capítulo del volumen.

La segunda sección da el protagonismo al conjunto de actores que participan de la vida universitaria con el fin de construir un diagnóstico, tanto a través de metodologías cuantitativas como cualitativas, sobre la situación de la diversidad y la respuesta inclusiva en el funcionamiento de las universidades participantes en el proyecto de investigación. No obstante, antes de acudir directamente a las y los protagonistas, los dos primeros capítulos de la sección analizan la documentación institucional. Por una parte, el capítulo 2 traza una «cartografía general» -como las propias autoras la califican- sobre las políticas que las universidades públicas están desarrollando en el ámbito de la atención a la diversidad y, para ello, identifican y exploran 207 documentos de muy diverso tipo (planes de igualdad, normativas y protocolos, convocatorias de ayudas, convenios, etc.) en las ocho instituciones participantes en relación con nueve características protegidas. Por su parte, el capítulo 3 focaliza su trabajo de revisión en las actividades reflejadas en las memorias de las unidades de atención a la diversidad de dos universidades (UNED y

Universidad Complutense). Ambos capítulos ponen de manifiesto algunas limitaciones referidas a los ejes de igualdad y diferenciación atendidos en las políticas de inclusión, si bien se reconoce, en alguna medida, la existencia de un estadio transicional hacia una mayor atención con la incorporación de la protección a determinados grupos.

Los cinco capítulos siguientes recogen y analizan la información proporcionada directamente por las personas que conforman los colectivos de la comunidad universitaria: líderes (capítulo 4), profesorado y personal de administración y servicios (capítulo 5) y alumnado (capítulo 6), con un análisis específico de la situación del alumnado gitano (capítulo 7), añadiéndose al final de la sección una revisión sobre el papel de los actores sociales (capítulo 8). Las conclusiones de estos textos hacen referencia tanto a luces como a sombras. Mientras que quienes desempeñan el liderazgo universitario no son siempre conscientes de los conflictos y las desigualdades subyacentes a las diferencias que identifican o celebran en su retórica, el profesorado y el personal administrativo parecen sensibilizados hacia las necesidades de los grupos vulnerables y expresan propuestas para avanzar en una línea inclusiva. Por su parte, el estudiantado asume su responsabilidad cuando está en juego la inclusión de personas en situación de vulnerabilidad, algo que, desde su percepción, la universidad no lleva a cabo. No obstante, se detecta una cierta variabilidad en los discursos en función de su pertenencia o no a un grupo protegido. Así, los estudiantes gitanos y gitanas demandan a las instituciones el reconocimiento de su propia cultura, ya que sienten que no cuentan con representación y que los métodos docentes, con frecuencia de naturaleza competitiva e individualista, no son respetuosos con la diversidad. Por último, la sección se cierra con el análisis del papel de los actores sociales en

la promoción de un modelo de universidad inclusiva, constatándose que apenas se les ha dado voz en las investigaciones y en los quehaceres en esta materia dentro de la universidad. De hecho, cuentan con un papel muy discreto en la vida universitaria, identificándose la necesidad de una mayor comunicación y trabajo recíproco entre las instituciones y las agencias sociales.

La tercera sección del libro, que consta de cinco capítulos, presenta diversas actuaciones de enfoque inclusivo que han sido exploradas y evaluadas en el proyecto de investigación, así como propuestas de institucionalización en diversas áreas, precedidas de análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas, oportunidades). Específicamente, los textos se centran en los ámbitos de la innovación docente (capítulo 9), el currículum (capítulo 11), la combinación del currículum con la innovación (capítulo 10), la formación del profesorado (capítulo 12) y la formación del liderazgo estudiantil (capítulo 13). Son numerosas las sugerencias contenidas en el conjunto de estos capítulos, pero entre las más frecuentes se encuentran algunas tales como la necesidad de formación del personal en diversidad e inclusión; la conveniencia del desarrollo de estrategias pedagógicas inclusivas basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA); la relevancia del aprendizaje de competencias inclusivas, tanto en el currículum como en dimensiones menos formales de la vida universitaria; la importancia del seguimiento que debe hacerse de todas las iniciativas de atención a la diversidad con objeto de que estas no se queden en acciones aisladas sin valoración de impacto, sino que se conviertan en innovaciones sostenibles en el tiempo; y la incorporación de las prácticas inclusivas a los indicadores de calidad de las universidades. Estas y otras propuestas deberán ser impulsadas y retroalimentadas permanentemente por

políticas robustas que alienten una transformación inclusiva de la cultura de las instituciones.

Precisamente con el anhelo de avanzar y estabilizar un *ethos* de la comunidad universitaria vinculado a la inclusión, la equidad y la justicia social, la sección cuarta y última de la obra colectiva prevé la vía de la institucionalización para así incorporar estos principios a todas las dimensiones del funcionamiento institucional (filosofía, política y prácticas) y social. A partir de la revisión del concepto de institucionalización, sus agentes y proceso (capítulo 14), el capítulo 15 culmina la intencionalidad perseguida en el libro y en el propio proyecto de investigación del que deriva al plantear sistemáticamente las orientaciones precisas para que la institucionalización de la atención a la diversidad pueda hacerse realidad en la educación superior.

Después de la presentación de la aproximación conceptual a la diversidad e inclusión, sobre la que las universidades deben posicionarse claramente, se incide en la necesidad de que igualmente las instituciones generen conocimiento sobre los colectivos protegidos y el trato que demandan. El capítulo, finalmente, pone en relación las fases de institucionalización con los principios y las directrices de la Conferencia Ministerial de Educación Superior, así como con las aportaciones para el cambio derivadas del proyecto I+D de referencia. Especial mención merecen los 14 instrumentos de diagnóstico elaborados en el contexto de la investigación, disponibles a través de sus correspondientes enlaces web.

En definitiva, se propone la institucionalización de la inclusión como un proceso holístico y permanente en el que se retroalimentan mutuamente la filosofía, las políticas y las prácticas. De esta forma, esperamos que lectoras y lectores encuentren dosis significativas de innovación en el texto, así como ideas frescas que les permitan reconfigurarse como

agentes democratizadores en el entorno de la educación superior.

De acuerdo con los contenidos avanzados, el libro puede interesar a investigadores e investigadoras ocupados en estos menesteres, especialmente a quienes desde el panorama internacional pretendan tomar el pulso al caso español. Pero también, dado que hemos calificado de reciente el contexto de estudio, las universidades son destinatarias directas, y siendo la propia academia la que se (auto)explora y se (auto) diagnostica, entendemos que alienta cierto interés para todos y todas los que formamos parte de la institución universitaria, también para quienes este no es su habitual objeto de estudio.

Por consiguiente, el texto se dirige a profesorado, estudiantes, personal de administración y servicios o agentes sociales con distintos niveles de responsabilidad o capacidad de acción. Los líderes responsables de la tarea de gobierno de cada universidad son asimismo interpelados, pero también los gobernantes y responsables de las agencias y estructuras administrativas que evalúan, controlan y fiscalizan la calidad en los procesos de las universidades.

En definitiva, la lectura de esta obra sería de utilidad para los diferentes colectivos de la comunidad universitaria que se comprometen con la organización a iniciar, motivar, dirigir o sostener procesos de cambio a favor de la equidad. También hallarán en ella una aportación relevante quienes desean encontrar algunas explicaciones que les permitan comprender su propia experiencia en la universidad en clave «diversidad», es decir, pensando(se) y asumiendo(se) de qué formas ellos, en modo acrítico, contribuyen a perpetuar, o bien a transformar, ciertas desigualdades o privilegios que persisten en tiempos y espacios de la universidad.

Si fuera así, esta sería una de las mayores contribuciones de la obra, porque el silencio ante las desigualdades es una de las formas más eficaces de fomentarla, simbólica, estructural e institucionalmente.

¹ En este contexto conceptual, territorial e histórico, la obra deriva específicamente de los resultados alcanzados en el proyecto I+D titulado «Atención a la diversidad y educación inclusiva en la universidad. Diagnóstico y evaluación de indicadores de institucionalización» (Ref. EDU2017-82862-R), dirigido por los editores de este libro e implementado durante el periodo cuatrienal 2018-2021.

I

MARCO CONCEPTUAL GENERAL

1

Sociedades diversas, Universidades inclusivas

*José Luis Álvarez Castillo
María García-Cano Torrico*

Diversidad y sociedad

El concepto de diversidad, referido al ser humano, se aplica a lo psicológico y a lo social, a expresiones culturalmente modeladas por significados sociales de sujetos agenciados que interaccionan en situaciones concretas (García *et al.*, 2018) y que conforman, según describe la «Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales» (Unesco, 2005), identidades plurales y originales, así como manifestaciones culturales específicas de los diferentes grupos humanos. En el abordaje político de la diversidad, interesa especialmente cómo esta se organiza y cuáles son los mecanismos que subyacen tanto para su identificación como para la diferenciación entre sujetos y colectivos, por ser precisamente contruidos y, por tanto, relativos.

De hecho, la evolución de estas expresiones humanas y sociales se ha acelerado en un mundo interdependiente e intercomunicado, con miles de millones de usuarios de internet y de líneas de telefonía móvil, 272 millones de migrantes internacionales y 1500 millones de turistas internacionales¹. Las posibilidades de contacto con grupos y contextos sociales diferentes a los habituales se han

incrementado exponencialmente en la sociedad del conocimiento, lo que no implica que los entornos asociados a nuestro sentimiento de pertenencia no respondan también a criterios múltiples de diversidad, situando a los sujetos en posiciones desiguales.

A pesar de las inmensas oportunidades para la interacción con personas y grupos diversos, lo cierto es que la motivación para afiliarnos y relacionarnos con quien es semejante prevalece, probablemente a causa de la necesidad de seguridad y control de nuestro entorno. Por otra parte, la interacción con quien es diferente se encuentra asimismo inhibida en ocasiones por representaciones estereotipadas y prejuicios que distancian a las personas y grupos entre sí, pudiéndose generar conductas discriminatorias que particularmente causan perjuicios a los grupos más vulnerables. Por todos estos motivos, determinados conflictos se desencadenan con mayor probabilidad con quien es diferente que con quien es percibido y sentido como igual. Y es aquí donde la educación desempeña un papel extremadamente relevante, incluida la educación superior. Esta asume una responsabilidad social extraordinaria como garante de las aspiraciones individuales y de la sostenibilidad sociocultural.

En este primer capítulo nos aproximamos a la respuesta que las instituciones de educación superior y, particularmente, las universidades están dando al fenómeno de la diversidad. La reacción institucional está demostrando ser notablemente heterogénea, y aún dista mucho de configurarse como un esfuerzo de enfoque holístico que sea capaz de promover una auténtica transformación estructural.

Educación superior y respuesta inclusiva

El papel de la educación superior en la sociedad del conocimiento como agencia social estabilizadora ha evolucionado en las últimas décadas (Santos Rego, 2016; Smith, 2015). En la literatura se observa un interés creciente por esta atribución y por el análisis de las reformas acometidas por las universidades (Larrán-Jorge y Andrades-Peña, 2017; Symaco y Tee, 2019). En particular, se observa una vinculación entre el concepto de diversidad y el compromiso social, asignándosele a la universidad la tarea de facilitar un mayor acceso de ciudadanos y ciudadanas pertenecientes a colectivos vulnerables. Un ejemplo significativo de dicha vinculación sería el de Estados Unidos y la evolución demográfica de su población y del estudiantado de sus universidades. Mientras que el sector de origen caucásico pasó de representar el 71,9% de la población norteamericana en 1997 al 61,0% en 2017, en un periodo temporal semejante, el estudiantado de grado caucásico se redujo del 69,8% en 1996 al 52,0% en 2016 (Espinosa *et al.*, 2019). Como contrapunto, el volumen total de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos minoritarios habría sobrepasado incluso la expectativa inicial de representatividad poblacional. El ejemplo más sobresaliente de incremento demográfico fue el del estudiantado de origen hispano, que pasó del 10,3% al 19,8% en dicho periodo de tiempo.

Naturalmente, el acceso representaría únicamente un primer paso en la tendencia democratizadora hacia la inclusión y la equidad. La mera comprensión de la diversidad como presencia plural y representativa de todos los colectivos sociales podría responder a un enfoque meramente economicista, como ha sido criticado por autoras como Ahmed (2012) o Klein (2016). Más allá de esta visión limitada se encontraría el concepto moral de diversidad, que se asocia a la responsabilidad que debe asumir la universidad y, en general, la educación superior

en términos de los ideales de equidad y justicia social, focalizando los esfuerzos sobre las oportunidades de aprendizaje de aquellos grupos más desfavorecidos. Estas oportunidades se pueden generar a través de distintas actuaciones, desde pedagogías que incorporen estrategias de inclusión (Stentiford y Koutsouris, 2021), hasta la creación de servicios centralizados y de figuras profesionales que atiendan las necesidades de grupos particulares (Baltaru, 2019). Este tipo de aproximación no es nueva ni exclusiva de la educación superior, pero se halla cada vez más presente en los marcos normativos, algunos tan relevantes como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Unesco, 2017).

En referencia específica al territorio europeo, la Comisión Europea junto con el Consejo de Europa han desarrollado desde el año 2013 el programa «Derechos humanos y democracia en acción», cuyo foco sobre inclusión y ciudadanía incluye una atención especial a los grupos infrarrepresentados de la población en la educación formal y no formal. En esta línea, los ministros responsables del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES; en sus siglas inglesas, EHEA [European Higher Education Area]) vienen expresando la necesidad de que la composición del colectivo estudiantil refleje la diversidad de las poblaciones europeas, y que las instituciones reduzcan las desigualdades que pueden experimentar ciertos grupos en relación con particulares condiciones sociales, planificando servicios e itinerarios más flexibles (EHEA, 2012).

Las buenas prácticas asociadas con estas aspiraciones han comenzado a difundirse en la educación superior europea (por ejemplo, Dovigo y Casanova, 2017). Al tiempo, se sigue avanzando en las políticas, como es el caso de la más reciente Conferencia Ministerial del EEES celebrada en Roma, en cuyo comunicado se ha enfatizado la necesidad de que las instituciones conecten con la sociedad,

reforzando la apuesta por un EEES más inclusivo, y se facilite el acceso, progreso en el aprendizaje y desarrollo de competencias académicas y ciudadanas (EHEA, 2020b). El comunicado de Roma tiene especial valor en la defensa de la vía de la institucionalización de la inclusión como eje estratégico de la educación superior en Europa, lo que evidencia la relevancia de esta publicación colectiva interesada precisamente en este asunto.

En España, la Conferencia de Rectores (CRUE, 2020) se adhirió a la Conferencia Ministerial del EEES suscribiendo determinados objetivos y compromisos específicos del Comunicado de Roma, como el de «proporcionar oportunidades y apoyar la educación inclusiva y equitativa de todas las personas, partiendo del reconocimiento de la diversidad de condiciones y necesidades en que se encuentran los estudiantes» (párr. 5). Corresponde ahora a las instituciones universitarias incorporar en sus planes estratégicos estos compromisos que orienten los progresos en equidad.

Avances en la protección a colectivos priorizados en las regiones del mundo

El progreso en inclusión y equidad que se ha venido produciendo en la educación superior de buena parte del mundo es dispar, tanto en lo que se refiere al avance real como a las características a las que se da prioridad en la protección. En relación con este segundo aspecto, los contextos históricos, políticos y culturales han venido marcando diferencias en cuanto a los colectivos priorizados susceptibles de apoyos específicos. Así, por ejemplo, el género es un eje transversal en Occidente y, concretamente

en Estados Unidos, existe una preocupación histórica con relación a grupos racializados o de pertenencia étnica.

Por su parte, la desventaja socioeconómica ha sido especialmente atendida en Europa por las políticas de protección social, así como la diversidad funcional (Lombardi *et al.*, 2018) o la edad (Bowl, 2016). No obstante, nombrar ciertas condiciones conlleva que otras sean invisibilizadas (Mukherji *et al.*, 2017), aparte de no traducirse en una transformación real. De hecho, el concepto de excelencia inclusiva (Association of American Colleges and Universities [AAC&U], 2015, 2018; Department of Education, 2016) corre el riesgo de no materializarse en auténticos cambios estructurales al utilizar una retórica sobre diversidad que enmascara principios de mercado, aun poniendo el acento en la pluralidad estudiantil de los campus. James Thomas (2018, 2020) se refiere a esta situación como regímenes de diversidad, señalando que las universidades nombran la diversidad, pero no acometen reformas en la distribución del poder, los recursos y las oportunidades.

Prueba del compromiso no decidido con la diversidad en Estados Unidos es que, entre las 1.400 instituciones que hace escasos años formaban parte de la AAC&U, únicamente un tercio de ellas perseguían metas relacionadas con la creación de oportunidades de aprendizaje de alto impacto para los estudiantes universitarios de primera generación, los de bajos ingresos o los de origen no caucásico (McNair, 2016). Tal vez, en una buena parte del resto de entidades prevalezca el principio de igualdad frente al de equidad, como sucede en el ámbito específico de la multiculturalidad cuando se adopta un enfoque 'colorblind'. Esta perspectiva contrasta fuertemente con la aproximación inclusiva e intercultural, que toma en cuenta el reconocimiento de identidades

diversas y fomenta la interacción intergrupala y, en su caso, un trato diferencial con fines de equidad.

Más allá del sobresaliente avance de la representatividad de las minorías étnicas en la composición del estudiantado norteamericano, que destacábamos anteriormente, la carencia de reformas estructurales se hace notar no solo en la ausencia de firmes políticas de diversidad en un número significativo de instituciones, sino también en sólidas evidencias como, por ejemplo, el logro académico y los préstamos universitarios al estudiantado, en los que varios colectivos étnicos se distancian notablemente de la media.

El ejemplo más claro es el del estudiantado afroamericano, que cuenta con tasas de abandono y de endeudamiento más altas que cualquier otro grupo, tanto en grado como en postgrado (Espinosa *et al.*, 2019). Además, es menos probable que los miembros de este colectivo se matriculen en una institución universitaria selectiva y, si se asocia este indicador a los de rendimiento y abandono, la probabilidad de que un estudiante de grado afroamericano obtenga un empleo de calidad a medio plazo es notablemente inferior a la de un estudiante de origen caucásico (se exceptúa, dentro de las minorías, el grupo asiático, que cuenta con mejores indicadores que el caucásico). Por tanto, la aportación de las universidades norteamericanas a la reducción significativa de las desigualdades sociales sería cuestionable, al menos en relación con algunos colectivos. En cualquier caso, el enfoque pragmático y orientado por el mercado, dirigido a la preservación más que a la transformación, sigue siendo criticado en esta región del mundo (Hode y Meisenbach, 2017; Thomas, 2018, 2020).

Por su parte, en el centro y sur del continente americano, en Latinoamérica, predominan las divisiones ideológicas, existiendo corrientes en la educación superior que no reconocen la pluralidad de colectivos y personas y, al no

hacerlo, excluyen de hecho a los grupos minoritarios que no se adaptan a las normas homogeneizadoras de la cultura dominante. En la denuncia de esta posición se sitúa el movimiento indigenista, que ha tenido una cierta influencia en el ámbito de la educación superior (Lehmann, 2013), de la misma forma que ha sucedido en Canadá desde los años 70 (Pidgeon, 2016), tratando de incorporar la cultura y conocimientos indígenas a las instituciones, o creando estructuras paralelas al modelo de educación superior occidental, urbanocéntrico, como es el caso de las universidades interculturales (Balán, 2020; Dietz y Mateos Cortés, 2019; Lehman, 2013).

A las iniciativas a favor del colectivo indígena se suman también aquellas que protegen al estudiantado afroamericano, así como a los sectores de escasos recursos económicos, tal como sucede en Brasil (Balbachevsky *et al.*, 2019), si bien los avances se cifran más en términos cuantitativos que cualitativos. Por ejemplo, de la misma forma que anteriormente se aludía a la infrarrepresentación del colectivo afroamericano en las instituciones selectivas de Estados Unidos, los grupos minoritarios participan en Brasil en programas con un estatus social más bajo. Este tipo de resultados no son excepcionales en Latinoamérica y, a pesar del avance en políticas basadas tanto en becas y créditos como en acción afirmativa (Balán, 2020), el estudiantado describe las desigualdades encontradas (Hanne, 2018) señalando las económicas como gran rémora de fondo.

En Europa, junto al género (Klein, 2016; Rosa *et al.*, 2020) y la renta —este último criterio, atendido mediante las tradicionales políticas de apoyo financiero que incluyen becas, préstamos u otros beneficios (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020)—, la discapacidad o diversidad funcional es el criterio de pluralidad al que se otorga prioridad en la organización de servicios relacionados

con la atención a la diversidad en la educación superior (Biewer *et al.*, 2015; Langa Rosado y Lubián Graña, 2021).

La efectividad de los esfuerzos inclusivos, no obstante, podría ser muy limitada en algunos países (Aust, 2018; Gibson, 2015) y, en todo caso, aún queda mucho por hacer (Barkas *et al.*, 2020). Por ejemplo, en el caso de las universidades del Reino Unido, las normativas que se vienen aprobando desde el año 2001 han tenido un efecto muy tenue en términos de acceso y éxito de las personas con diversidad funcional (Gibson, 2015). No obstante, tanto el Gobierno como las universidades siguen esforzándose en la promoción de la inclusión a través de estas medidas (Department of Education, 2017). Por otra parte, en el conjunto del continente, el avance del Espacio Europeo de Educación Superior hace albergar la esperanza de una paulatina transformación institucional en términos de inclusión y equidad. Así lo sugiere el análisis de los sucesivos comunicados de las conferencias ministeriales, desde la conferencia de Londres (2007) aludiendo a la necesaria correspondencia entre la composición estudiantil y la demografía heterogénea de la sociedad, hasta el reciente Comunicado de Roma, al que anteriormente se ha hecho referencia.

Particularmente, en España se han puesto en marcha medidas inclusivas en diferentes áreas de práctica institucionalizadora, aunque estas aún no se encuentran convenientemente articuladas con la filosofía y política universitaria en materia de diversidad (Álvarez-Castillo *et al.*, 2021). Una dificultad de fondo tal vez radique en las interpretaciones heterogéneas y dispares que el liderazgo institucional manifiesta cuando describe y justifica sus agendas de diversidad (García-Cano *et al.*, 2021).

Aun advirtiendo limitaciones y considerándose como inicial el estadio en el que en general se encuentran las universidades del mundo en el diseño de políticas e

implantación de medidas a favor de la inclusión y la equidad, la tendencia es positiva (Buenestado-Fernández *et al.*, 2019), identificándose regiones más avanzadas en estos esfuerzos (Norteamérica, Europa y Oceanía, por este orden) y otras con un menor tramo recorrido en la institucionalización de la inclusión. No obstante, aun en estas últimas se detectan relevantes iniciativas. Así, por ejemplo, en el sudeste asiático se constituyó en el año 2010 una red de universidades que persiguen la promoción del desarrollo sostenible, centrándose en buena medida en las diferencias de renta (Symaco y Tee, 2019) y orientando sus esfuerzos al desarrollo humano, la justicia y los derechos sociales.

Un segundo ejemplo vendría dado por las medidas de acción afirmativa que se vienen adoptando en Sudáfrica desde la última década del siglo xx, en la que se inició su proceso de transición democrática. El proceso de transformación inclusiva, no obstante, es lento y los objetivos no siempre se cumplen al nivel deseado cuando se opta por este tipo de actuaciones, persistiendo desigualdades asociadas al origen racial, los recursos económicos o el género (Pitsoe y Letseka, 2018). La inequidad asimismo subsiste en las universidades sudafricanas a través del mantenimiento de una visión eurocéntrica y de violencia epistémica (Heleta, 2016; Ndofirepi y Gwaravanda, 2019).

A pesar de las amenazas que afronta el proceso inclusivo por razones históricas, de enormes brechas socioeconómicas o de déficit democrático en diversos países y regiones, en general se aprecia en el mundo una mayor atención a los grupos sociales que se encuentran en desventaja en la educación superior, incorporándose nuevos criterios de pluralidad a las declaraciones y planes de atención a la diversidad, como es el caso de la religión (Edwards, 2018; Mayhew y Rockenbach, 2021), el estatus

de refugiado (Ashour, 2021; Unangst y Crea, 2020) o las identidades de género (Mckendry y Lawrence, 2020). La ampliación en este reconocimiento es asimismo un indicador del progreso del enfoque holístico en el abordaje de la inclusión, la equidad y la justicia social.

Institucionalización de la atención a la diversidad y retos pendientes

En el proceso de institucionalización de la atención a la diversidad existen diferentes propuestas que señalan dimensiones, áreas o indicadores institucionales (AAC&U, 2015, 2018; Buenestado-Fernández *et al.*, 2019; Department of Education, 2016; Ferreira *et al.*, 2014; Gause *et al.*, 2010; May y Bridger, 2010; New England Resource Center for Higher Education, 2016), de los que se deducen los siguientes elementos a contemplar: 1) la oportunidad de acceso para los estudiantes de todos los grupos protegidos, así como las estrategias para su participación y progreso; 2) la filosofía y política institucional en materia de diversidad; 3) un claro liderazgo a favor de la inclusión y la equidad; 4) el funcionamiento de servicios de apoyo a los estudiantes de los grupos protegidos; 5) procesos de evaluación, investigación e innovación en inclusión y equidad; 6) un currículum inclusivo; 7) un clima y cultura inclusiva que impregne la interacción y participación social y académica del estudiantado y el personal de la institución; y 8) la proyección de esta cultura inclusiva en la comunidad. A estas grandes áreas se añadiría la más específica de 9) la formación del personal y, concretamente, del profesorado, tanto en relación con la concepción de diversidad como, sobre todo, con las metodologías y técnicas docentes (Moriña, 2017; Moriña *et al.*, 2015, 2020).