

# VIVIENDO LA INCLUSIÓN



GRUPO DE UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS  
**LA RÁBIDA**

**un**  
Universidad  
Internacional  
de Andalucía  
**A**



**UNIMETA**

Establecida en 2002

# VIVIENDO LA INCLUSIÓN

**Teresa Alvarado Lancheros** (Compiladora)

Jefe Oficina Responsabilidad Social

Profesora tiempo completo dedicación exclusiva - UNIMETA

Entidades financiadoras:



## VIVIENDO LA INCLUSIÓN

### **Teresa Alvarado Lancheros (Comp.)**

Jefe Oficina Responsabilidad Social  
Profesora tiempo completo dedicación exclusiva - UNIMETA

ISBN: 978-958-8004-94-5

Copyright Corporación Universitaria del Meta -UNIMETA

### **Universidades Iberoamericanas de La Rabida:**

#### **Dr. José Ignacio García Pérez**

Rector de la Universidad Internacional de Andalucía, UNIA  
Presidente del Grupo de Universidades Iberoamericanas La Rábida, GUILR

#### **Dr. Carlos Garatea Grau,**

Vicepresidente 1º del Grupo de Universidades Iberoamericanas La Rábida, GUILR

#### **Dr. Arturo Chica Pérez**

Vicerrector de Internacionalización, Universidad Internacional de Andalucía

### **Corporación Universitaria del Meta - UNIMETA**

#### **Nancy Espinel Riveros**

Presidenta Sala General - UNIMETA

#### **Leonor Mojica Sánchez**

Rectora

#### **Luz Elena Malagón Castro**

Vicerrectora Académica y de Investigaciones

#### **Víctor Mauricio Maldonado Osorio**

Vicerrector de Postgrados y Proyección Social

#### **Lili Johanna Roza Rojas**

Vicerrectora de Gestión y Bienestar

#### **Manuel Humberto Paérez Baquero**

Vicerrector de la Calidad

Comité de Educación Inclusiva - UNIMETA

#### **Mauricio Maldonado Osorio**

**Luz Elena Malagón**

**Maria Alejandra Cárdenas**

**Faunier Garay Luna**

**Teresa Alvarado Lancheros**

**Josehp Duban Caicedo Macias**

Edición y corrección de estilo

#### **Carol Viviana Castaño Trujillo**

Editora - UNIMETA

Diseño, diagramación y fotografía

#### **Juan Manuel Bernate Martínez**

Jefe Centro investigaciones Florentino González - UNIMETA

Editorial

#### **Corporación Universitaria del Meta - UNIMETA**

Carrera 32 No. 34B-26, Campus San Fernando

Villavicencio, Meta (Colombia)

Teléfono: (57-8) 662 1825 Ext. 130

Fax: 662 1827

[www.unimeta.edu.co](http://www.unimeta.edu.co)

### **Viviendo la Inclusión**

Compiladora Teresa Alvarado Lancheros. Villavicencio: Editorial Corporación Universitaria del Meta -UNIMETA, 2022.

204 páginas: ilustrado

Incluye referencias bibliográficas

ISBN: 978-958-8004-94-5

1. Educación inclusiva -Latinoamérica. 2. Educación -Latinoamérica 3. Investigación social 4. Política pública –Latinoamérica 5. Instituciones de Educación Superior -Latinoamérica

CDD 370

BIBLIOTECA UNIMETA

Contenido	
<b>Introducción</b>	9
<b>Derechos, Inclusión y Educación</b>	17
<i>Por: María Noelia Cano</i>	
<b>Políticas públicas en educación inclusiva en contextos de innovación e internacionalización</b>	35
<i>Por: Mayka García García y Manuel Cotrina García</i>	
<b>Estado del arte normativo y teórico-conceptual sobre la educación inclusiva en Colombia</b>	57
<i>Por: Sandra Lucía Aguirre Franco y Lizeth Ramos Acosta</i>	
<b>Aprendizajes: estrategias metodológicas para la población con discapacidad en educación superior</b>	75
<i>Por: Sulay Rocío Echeverry Mejía</i>	
<b>Relato de la educación inclusiva por sus propios protagonistas en una universidad pública en Perú</b>	87
<i>Por: Javier Rubén Tovar Brandán</i>	

<b>Efecto positivo del sistema de educación superior a distancia en las metas institucionales de inclusión educativa en tiempos de pandemia: el caso de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica</b>	109
<i>Por: Maynor Barrientos Amador y Adriana Cascante-Gatgens</i>	
<b>Las mujeres le apuestan a la inclusión</b>	145
<i>Por: Teresa Alvarado Lancheros</i>	
<b>SORORIDAD. El Poder de ELLAS</b>	163
<i>Por: Viviana Arias Jiménez</i>	
<b>Conclusiones generales</b>	171
<b>Resúmenes</b>	177
<b>Sobre los autores</b>	195

## Introducción

Cuando la sociedad y el sistema educativo avanzan en el reconocimiento de la exclusión social y educativa, de hecho se actúa frente a la exclusión histórica que desde siempre ha segregado y excluido a grupos poblacionales, por razones de lugar de procedencia geográfica, condición cognoscitiva y/o física, creencia religiosa, por cómo piensa, la práctica de una ideología política o la condición económica, convirtiendo estas particularidades en verdaderos obstáculos para la inclusión, la convivencia humana, el ejercicio de procesos pedagógicos y la práctica de la democracia en la escuela, la comunidad y el Estado.

El I Simposio Internacional de Educación Inclusiva “Viviendo la Inclusión” convocó ponentes que se expresan en torno al derecho a la educación sin exclusión y discriminación, experiencias educativas con diversas poblaciones, enfoque de género y diversidad sexual; y que compartieron proyectos de investigación para la inclusión social y pedagógica, que buscan fortalecer las acciones y responsabilidades de las Instituciones de Educación Superior frente a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODS), como la educación inclusiva y de calidad, cerrar las brechas de pobreza, equidad de género y reducción de las desigualdades.

En América Latina, desde la década de los años 60, Paulo Freire, con la Pedagogía del Oprimido, le apostó a una educación que reconociera las realidades sociales y culturales de las poblaciones populares y rurales en las acciones de alfabetización y extensión rural, observando que la educación juega un papel de vital importancia en la transformación del sujeto humano y de su propia realidad como actor político en la construcción de sociedades plurales, democráticas, tolerantes; esto en consideración de las desigualdades sociales que enfrentaban las comunidades de la época, y que aún persisten.

Continuando con la narrativa de la exclusión de grupos poblacionales a través del tiempo, ya desde el mundo antiguo la educación en Grecia estaba centrada en la formación de ciudadanos, lo cual excluía a las niñas, las mujeres y, por supuesto, a la población con alguna deficiencia cognitiva o discapacidad. Aristóteles, por ejemplo, concibió a la mujer en rol meramente reproductivo. De otro lado, en los libros sagrados como la biblia, las mujeres

también son excluidas y su función social se refiere a las labores de la casa, mirada que se mantiene en la actualidad en algunas comunidades, en las que las tradiciones y los actores sociales reafirman este pensamiento como parte del discurso que fundamenta las sociedades machistas y patriarcales.

En tanto la humanidad se acerca a la Modernidad, la sociedad continúa manteniendo estas brechas educativas a partir de relaciones hostiles como la discriminación, los estereotipos y los lenguajes sexistas; comportamientos que aportan en los actos segregacionistas y excluyentes, igual vividos a lo largo de la Edad Media, donde la educación se concentró en monasterios y excluyó a la mayoría de la población. Con el Renacimiento se vuelve a los clásicos griegos y se incluyen campos disciplinares de formación, sin embargo, la educación persiste en la exclusión a los sectores populares, condición esta que muestra una doble exclusión para las mujeres: por su género y por su nivel socioeconómico.

A lo largo del siglo XIX, esta barrera no se logra erradicar, el progreso de la razón amplió las brechas de acceso a la educación de las personas con alguna discapacidad, se puso en duda si los niños con discapacidad podrían tener logros de aprendizaje; aunque, se dice que, en 1801, por ejemplo, el psiquiatra francés Dominique Esquirol promovió la diferenciación entre las personas enfermas o con deficiencias mentales, y a finales de este siglo, el médico Séguin hizo contribuciones sobre estas personas y cómo apoyar los aprendizajes basados en enfoques de investigación y de observación del comportamiento de estos niños (Ramírez-Valbuena, 2017).

Sin duda, la complejidad de la problemática social que tiene la población en términos de pobreza, guerras, conflictos armados, desigualdad social y de género, migración de poblaciones que transitan de un país a otro, etc., incrementa las preocupaciones de los gobiernos y proyecta responsabilidades en las entidades territoriales y el sistema educativo para ofrecer soluciones en temas inclusión y respuestas inmediatas para superar estas desigualdades en materia de empleo, la permanencia y retención escolar, participación política...; asuntos que para la población con discapacidad se tornan mucho más difíciles e incrementan el nivel de compromiso y celeridad para responder efectivamente a las necesidades desde un enfoque de derechos.

Desde el punto de vista social, en Colombia se reconocen, según el censo de 2018, un promedio de 3.276.00 personas con discapacidad, lo que corresponde al 4.2 % del total de la población, sobre un total de 45,5 millones de colombianos. Las discapacidades identificadas son: discapacidad física, auditiva (incluye a los usuarios de lengua de señas colombiana y a los usuarios del castellano oral), visual (incluye a quienes presentan baja visión irreversible y a quienes presentan ceguera), sordoceguera, intelectual (incluye a los estudiantes con síndrome de Down), psicosocial (incluye a quienes presentan trastornos del espectro del autismo

(TEA) y a quienes presentan otros trastornos mentales clínicamente diagnosticados) y múltiple (Fundación Saldarriaga Concha, 2019).

Resulta significativo, entonces, echar un vistazo al comportamiento de la atención a la población con discapacidad en el país, que se suma a brechas de acceso laboral, servicios de salud y servicios sociales. El 11,5 % de esas más de tres millones de personas con discapacidad que mencionamos antes, se encuentran en el departamento de Nariño, porcentaje más alto, y el 1,3 %, el más bajo, en San Andrés Islas, mientras que en el Meta se identifica el 5,3 %; las brechas se incrementan para la población con discapacidad localizada en el ámbito rural y también para las mujeres a nivel nacional, equivalente al 54,0 % (Fundación Saldarriaga Concha, 2019); los estratos más afectados son 1 y 2, que suman el 71,5 %, es decir, es el grupo con las mayores dificultades para el acceso a educación, empleabilidad y niveles de bienestar desde la atención en salud y vivienda.

La capacidad que tienen los sistemas educativos para proponer soluciones y responder a las preguntas sobre qué, cómo y para qué educar, no es solo teórica, tiene que ver con los recursos disponibles, la formación de los profesores y administrativos, el acceso a la educación de todos los grupos poblacionales, la infraestructura de las instituciones, la estructura curricular, las condiciones laborales, etc.; asunto este que invita a profundizar en actuaciones analíticas y reflexivas desde la educación inclusiva que partan de la idea de transformar vidas, tal como lo expresa la Declaración de Incheon, para “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” y lograr la meta de “asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016, p. 18).

Hoy, el aula requiere la afirmación de la diversidad con acciones por la no discriminación, que transformen el aula que homogeneiza en una que viva la pluralidad desde la práctica docente, en línea con la Declaración de Incheon, donde al valorar la diversidad, la diferencia sea vista como una oportunidad para enriquecer los aprendizajes y explorar nuevas formas de relación que posibiliten la convivencia democrática, pacífica y solidaria.

A partir de estas consideraciones, un sistema educativo incluyente es el que revisa y facilita aprendizajes sustentados en la diversidad, reconociendo diversos intereses y capacidades, y generando posibilidades para el estudiante desde los currículos y las estrategias didácticas pertinentes que activen la creatividad y la participación en la construcción de conocimientos para toda la comunidad educativa.

La UNESCO, en el año 1996, expuso cómo en Colombia, el desarraigo provocado por las migraciones y el conflicto armado colombiano generan dispersión en la familia y una

urbanización desordenada -como se experimenta en la ciudad de Villavicencio-, situación que incrementa la pobreza y cierra posibilidades fundamentalmente para las generaciones jóvenes, al tiempo que se amplían los problemas en el consumo de psicoactivos y la ruptura de vínculos familiares. De ahí que desde la educación inclusiva se propongan aparatos conceptuales y metodológicos, aunados a la política pública para “cambiar la orientación de las sociedades en las que los procesos sociales de exclusión social, son cada vez más fuertes” (Echeita Sarrionandía y Sandoval Mena, 2002).

La educación inclusiva busca abordar y responder a las múltiples necesidades manifiestas en todos los seres humanos, mediante prácticas de inclusión en el aprendizaje, el reconocimiento de las formas propias de aprendizaje de las culturas vinculadas a procesos educativos, como las comunidades indígenas que acceden a la educación superior y cuentan con la lengua materna viva, ello implica cambios en los contenidos, los enfoques y las estrategias pedagógicas (UNESCO, 2016). Tal como lo refiere Cedeño Ángel (citado en Acosta, 2013), la educación inclusiva es

una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad. Concretamente, tiene que ver con las personas, en este caso, las personas con discapacidad, pero se refiere a las personas en toda su diversidad. (Ramírez-Valbuena, 2017)

En Colombia, la educación inclusiva para la educación superior está direccionada desde los lineamientos de la política de educación (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2013) y el índice de educación inclusiva (INES) (MEN, 2016), mediante estos documentos el MEN reconoce la urgencia de implementar varias acciones en la educación superior para lograr que la población que ingresa por matrículas, sea la población que logra su graduación, y reconoce adicionalmente la existencia de mayores brechas en las personas con discapacidad, grupos étnicos, la población víctima del conflicto armado y la población habitante de frontera, así como la población femenina, dados los embarazos a temprana edad. Con respecto al INES, el MEN espera lograr la inclusión de estos lineamientos e indicadores en la política de la educación superior en las IES, en cada uno de los factores de acreditación de las instituciones.

La Corporación Universitaria del Meta – UNIMETA proyecta su política de educación inclusiva en el año 2018, y construye las acciones de inclusión que se insertan en el plan de desarrollo 2018-2020 “Fortalecimiento de la calidad”, y, finalmente, en el plan de desarrollo 2021-2025 “Hacia la acreditación de alta calidad”, en diálogo con las políticas internacionales y dinámicas de comportamiento global, adoptando los Objetivos de Desarrollo Sostenible – ODS para brindar ayuda socio económica a los y las estudiantes mediante las Becas María Lucía García de Mojica, el Programa de Permanencia Estudian-

til- PROPEU y la gestión de la consejería, los cuales contribuyen al inicio y culminación del proceso formativo.

Bajo estos criterios, se proyecta desde el Comité de Educación Inclusiva, el I Simposio Internacional de Educación Inclusiva “Viviendo la Inclusión”, cuyos contenidos se expusieron en dos días, 17 y 18 de noviembre, en modalidad híbrida con el objetivo de llegar a toda la comunidad académica nacional e internacional convocada. En este espacio de reflexión crítica, abierta y plural, se dio lugar la discusión sobre los temas que tocan directamente la inclusión en las instituciones educativas, como la perspectiva de los derechos y las políticas educativas, el quehacer del docente frente a la educación inclusiva en atención a poblaciones étnicas, de género y con discapacidad, los ejercicios de investigación sobre los avances de la educación inclusiva dentro de las instituciones y los enfoques de género para estimular la participación de las mujeres y aportar en la disminución de las brechas de desigualdad de las mujeres.

Sabemos que la reflexión académica es un proceso vivo y dinámico, y que hablar de inclusión implica, por un lado, reconocer la gran gama de dificultades y falencias de los sistemas educativos para garantizar el goce efectivo de los derechos de todos; y por otro, permitir que las comunidades participen, expresen su sentir frente a la escuela, aporten sus propios conocimientos desde las diferentes cosmovisiones y representaciones del mundo. Por esto, lo que presentamos a continuación, es apenas un primer esfuerzo por encontrarnos y celebrar la pluralidad que nos enriquece.

## Referencias

- Echeita Sarrionandía, G. y Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, (327), 31-48. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7cd26a0f-0950-4b6f-8078-15aa6cd58b35/re3270310520-pdf.pdf>
- Fundación Saldarriaga Concha. (2019). *Discapacidad, protagonista en la Filbo*. <https://www.saldarriagaconcha.org/personas-con-discapacidad-protagonistas-en-la-filbo/>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). *Lineamientos Política de educación superior inclusiva*. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357277\\_recurso\\_0.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_0.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Índice de inclusión para educación superior (INES). [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357277\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (Ed.) (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

Ramírez-Valbuena, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230. <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n30/0121-053X-clin-30-00211.pdf>





## Derechos, Inclusión y Educación

Por: María Noelia Cano

### Introducción

El presente trabajo parte del diagnóstico de las severas desigualdades en el acceso al derecho humano a la educación que evidenció la contingencia sanitaria (COVID 19), y se propone analizar la necesidad de trascender los métodos y modos de enseñanza previos a través de un proceso de adaptación generador de métodos de transferencia de conocimiento innovadores utilizando los recursos tecnológicos y/o pedagógicos adecuados para afrontar una nueva modalidad de vinculación remota (virtualidad).

El proyecto se desarrolla tomando como muestra a los alumnos ingresantes en la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA, en adelante) en el período 2019-2021 y una entrevista semi estructurada, cuyo eje central se basó en las condiciones de accesibilidad a los recursos tecnológicos necesarios para continuar con la formación académica bajo la forma de educación a “distancia” (dispositivos, internet en los hogares, manejo de las herramientas virtuales, etc.).

Del análisis de las respuestas obtenidas de los estudiantes, se evidenció la preocupación y/o frustración por la continuidad de sus estudios, por no poder acceder a los contenidos virtuales debido a la ausencia o deficiencia de los recursos materiales necesarios y excluyentes, poniendo de manifiesto que el contexto de pandemia nos sitúa en una nueva realidad, excepcional, que ha venido a alterar de modo exponencial la dinámica tradicional de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ante este escenario, se analizó de qué manera se implementaron las diferentes políticas internas de creación y aplicación de nuevas bases para una continuidad pedagógica bajo el sistema virtual, acompañado de todas las herramientas tecnológicas y pedagógicas que hicieron posible la continuidad de la formación académica en el nivel superior.

Por último, se avanzó en las necesidades que se originan con el retorno a la presencialidad y los desafíos que esta nueva realidad impone al sistema educativo en general, como así también, nos proponemos analizar las líneas de acciones que son imprescindibles para la concreción de un sistema educativo bimodal, que permita la convivencia de ambos métodos de transferencia de conocimiento: la modalidad virtual y la presencial.

### La importancia del derecho -análisis ontológico

Resulta necesario comenzar analizando el concepto de Derecho, su sentido y función dentro de la sociedad y la manera en que se relaciona con la educación y la inclusión, ya que son términos que se encuentran inescindiblemente unidos por cuanto la existencia y ejercicio de uno, garantizan el conocimiento y goce del otro.

Siguiendo las ideas de Aristóteles, “...el hombre es un ser social por naturaleza”, lo que supone que su existencia y permanencia en la sociedad se desarrolla en coexistencia con otras personas a través de diferentes tipos de relaciones. Por un lado, relaciones intersubjetivas (bilaterales) que son reguladas por el derecho y, por otro lado, relaciones subjetivas (unilaterales).

Las relaciones intersubjetivas son las que requieren de un instrumento que ordene y organice la convivencia social, ello significa la existencia del derecho- ley (tomada ésta en un sentido amplio) necesario como marco regulador de la convivencia del hombre en sociedad, pues de lo contrario se tornaría en un caos. De allí que aquella resulte una de las funciones más importantes del derecho: regular la conducta del hombre dentro de la sociedad, en relación con los demás, para garantizar la paz y la cohesión social.

En cuanto a las concepciones del Derecho, a lo largo de la historia, la doctrina y la jurisprudencia han desarrollado distintas y variadas definiciones.

Abelardo Torrè (2011) sostiene que el “Derecho es un sistema de normas coercibles que rige la conducta humana en su interferencia intersubjetiva” (p. 2). El autor concibe al derecho como un sistema ordenado y jerarquizado de normas, dentro de las cuales se observan dos tipos de relaciones. Por un lado, las relaciones normativas de coordinación que se encuentran en línea horizontal, en un mismo nivel ontológico de igual jerarquía; por otro lado, las relaciones de subordinación, que refieren a aquellas normas que se encuentran relacionadas las unas de las otras de manera vertical, donde existe una subordinación y jerarquías. Se trata de un sistema de normas coercibles en el que existe la posibilidad de aplicar la fuerza en caso de inobservancia. Luego, la interferencia intersubjetiva, refiere a que toda interacción entre los hombres se produce en el marco de una sociedad que se encuentra regulada por pau-

tas, normas y reglas que ordenan la conducta humana. Lo dicho aquí se sintetiza en el viejo adagio latino “*ubi societas, ibi ius*” (donde hay sociedad hay derecho).

Por otra parte, el concepto de derecho puede ser abordado en un sentido objetivo y en un sentido subjetivo. El sentido objetivo se refiere al conjunto de normas que regulan la conducta del hombre en sociedad en relación con sus pares; mientras que el sentido subjetivo comprende el derecho que tiene toda persona a que se reconozcan sus derechos subjetivos.

Lo analizado hasta aquí, muestra la importancia del derecho, al configurarse como instrumento que regula las relaciones humanas, en miras a alcanzar el orden y la paz común.

### El derecho como medio hacia la educación

Ahora bien, ¿de qué manera el hombre toma conocimiento de las normas que regulan su existencia?, ¿cuáles son sus herramientas de defensa?, ¿cuáles son sus derechos y cuáles sus deberes?

Es indudable que la respuesta a estos interrogantes conduce a pensar en la educación, entendida ésta como un proceso de transmisión de conocimientos, un camino a través del cual los individuos adquieren una formación integral que les permite incorporar conocimientos, habilidades, creencias, valores, hábitos, etc., tendientes a lograr el desarrollo de su personalidad humana en plenitud.

“No puedo reclamar y/o hacer valer derechos que no reconozco y que me corresponden por el solo hecho de ser persona”, esto nos marca la importancia y valor que posee la educación como medio para maximizar el goce y aplicación de todos los derechos, pues resulta difícil pensar en la posibilidad que una persona pueda reclamar la privación del disfrute de un derecho subjetivo cuando ignora la existencia de este.

Sin embargo, el concepto de educación no se agota en la simple transferencia de conocimientos, sino que es un derecho fundamental y universal, es un bien común cuya existencia abre puertas para el ejercicio de otros derechos que, en conjunto, completan y protegen a la persona humana.

El punto de partida de la evolución del derecho fundamental a la educación es la Declaración Universal de los Derechos Humanos que reconoce a la educación como un derecho humano básico y determina los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en el mundo entero al consagrar en su preámbulo “[...] Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea

compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión [...]” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948).

En este instrumento internacional, además de consagrarse el derecho de toda persona a la educación<sup>1</sup>, se establece como objetivo bregar por el desarrollo de la personalidad humana en su conjunto, afianzar el respeto de la dignidad y de los derechos humanos fundamentales, allí consagrados.

En idéntico sentido, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 reconoce el derecho que tiene toda persona a la educación y que la misma debe orientarse hacia el desarrollo de la personalidad humana en plenitud, fortaleciendo el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales<sup>2</sup>.

También, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre destaca que el mayor propósito de cada Estado debe ser garantizar el derecho de cada persona a disfrutar del acceso a la educación de calidad que, además, debe ser integral, eficiente y equitativa; lo que conlleva la obligación de los gobiernos de desarrollar políticas y estrategias eficaces en los sistemas educativos, esto es, que la educación se convierta en uno de los temas prioritarios en la agenda pública de cada Estado<sup>3</sup>.

Así lo señala la ex ministra de Educación de Ecuador, Gloria Vidal, cuando resalta la necesidad de abrir un debate con todos los actores que integran la comunidad educativa a los fines de lograr “la construcción de políticas de Estado, más que de políticas de gobier-

1 “Artículo 26: 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”.

2 “Artículo 13: 1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz”.

3 Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre: “Artículo XII: Toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humana. Asimismo, tiene el derecho de que, mediante esta educación, se le capacite para lograr una digna subsistencia, en mejoramiento del nivel de vida y para ser útil a la sociedad. El derecho a la educación comprende el de igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el Estado” (Novena Conferencia Internacional Americana, 1948).

no” (Gacetilla 2020-IV Foro Regional de Políticas Educativas: “Inclusión y educación en tiempos de post-pandemia, p. 2), esto es, enmarcadas en políticas centrales con asignaciones presupuestarias prioritarias.

En Argentina, el derecho a la educación estuvo presente desde los albores de la organización nacional donde se consagra -con la sanción de la constitución en 1853 y con la reforma constitucional de 1994- las obligaciones del Estado en materia educativa que aumentaron notoriamente en virtud de las modificaciones producidas en la vida social desde finales del siglo XIX; en ese sentido se impusieron, por ejemplo, la creación de nuevos niveles de estudio obligatorios para responder a las necesidades del desarrollo general del país.

Actualmente, el derecho a la Educación se encuentra consagrado y garantizado en la Constitución Nacional en su artículo 14, el que manifiesta el derecho que tienen todos los habitantes de la nación a “enseñar y aprender”<sup>4</sup>, en sentido concordante con el art. 5<sup>5</sup> y los Tratados de Derechos Humanos incorporados con jerarquía constitucional en el art. 75 inc. 22<sup>6</sup> de nuestra Carta Magna, integrantes del denominado Bloque Constitucional Federal.

4 “Artículo 14.- Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender” (Constitución de la Nación Argentina, 1995).

5 “Artículo 5º.- Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria. Bajo de estas condiciones el Gobierno federal, garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones” (Constitución de la Nación Argentina, 1995).

6 Artículo 75 inc. 22. “...La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; la Declaración Universal de Derechos Humanos; la Convención Americana sobre Derechos Humanos; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo; la Convención sobre la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio; la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes; la Convención sobre los Derechos del Niño; en las condiciones de su vigencia, tienen jerarquía constitucional, no derogan artículo alguno de la primera parte de esta Constitución y deben entenderse complementarios de los derechos y garantías por ella reconocidos. Sólo podrán ser denunciados, en su caso, por el Poder Ejecutivo Nacional, previa aprobación de las dos terceras partes de la totalidad de los miembros de cada Cámara. Los demás tratados y convenciones sobre derechos humanos, luego de ser aprobados por el Congreso, requerirán del voto de las dos terceras partes de la totalidad de los miembros de cada Cámara para gozar de la jerarquía constitucional” (Constitución de la Nación Argentina, 1995).

Conforme dicho marco constitucional, las nuevas atribuciones otorgadas al Congreso Federal establecen que al momento de sancionar las leyes de organización y de base en la educación, debían respetar los principios de gratuidad y equidad en la educación pública, sin distinguir los niveles de enseñanza (Gelli, 2018).

Lo analizado hasta aquí, nos permite afirmar que el derecho humano a la educación es un derecho transversal por el papel que desempeña en el desarrollo y crecimiento de las naciones; dicha transversalidad significa que la educación es un derecho que atraviesa a todos los derechos humanos en general, que los trasciende y se constituye en un vehículo hacia el ejercicio y disfrute de todos los derechos humanos en general, configurándose en fuente de crecimiento y desarrollo de la sociedad.

En ese sentido, Mandela apuntó: *“La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo”* (en Sá Couto, 2018), que era la formación educativa el gran motor de desarrollo y cambio personal, ya que abre puertas y permite conocer y comprender la realidad, configurándose al mismo tiempo en un factor de integración y comunicación a nivel global.

A su turno, Katarina Tomasevski (2003) señaló

[...] la educación tiene dos caras: la que mira hacia adelante da paso a otros derechos cuando el derecho a la educación está garantizado, en tanto la que mira hacia atrás deja ver que la negación del derecho a la educación entraña el rechazo de otros derechos [...] (p. 26)

### La inclusión como meta y desafío del derecho a la educación

Lo hasta aquí expuesto visibiliza el rol que tiene el Estado como garante del Derecho a la Educación, y la importancia de llevar a cabo políticas educativas necesarias para reducir la brecha existente entre los derechos jurídicamente consagrados y su efectivización; ello en miras a concretar el crecimiento y superación de cada habitante en busca del tan añorado “Bien Común”.

Los principios de protección de la educación inclusiva consagrados en los instrumentos internacionales de DD. HH., al remarcar la necesidad de que cada Estado lleve a cabo acciones positivas de protección, aclaran que las mismas no deben ser uniformes ni iguales para todos, pues, de esa manera, no serían inclusivas. Se debe partir de la premisa que no todas las personas son iguales, cada una proviene de realidades, culturas, naciones, razas y creencias variadas, por lo que se presenta una pluralidad de individuos con necesidades diferentes.

Por ello, resulta conveniente tomar como punto de partida la implementación de políticas integradoras tendientes a eliminar las barreras que generan obstáculos al pleno goce de derechos de aquellas personas que poseen una discapacidad motora, intelectual, visual, auditiva, neuromotora, etc.; y también cuando se trata de personas que, por sus condiciones sociales, culturales, económicas, sexuales, religiosas, etc., se encuentran en inferioridad de condiciones. De allí que la educación no puede sino analizarse en clave de derechos humanos.

Desde tal perspectiva, Echeita Sarrionandia y Ainscow (2011) señalan que:

*“[...]la inclusión educativa desde la perspectiva de “los derechos” no es un paso retórico más, sino un cambio de sustantivo, pues mientras que en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), tan importante en los últimos 17 años para orientarnos en este ámbito, la inclusión educativa es vista como un principio, esto es, como un criterio orientativo, moralmente importante, pero que no necesariamente compromete a sus destinatarios, recientemente y con el apoyo recibido desde la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (UN, 2006, art. 24), lo que se establece es que la educación inclusiva es un derecho positivo que, por ello, obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio [...]”.* (p. 31)

Mientras que Rosa Blanco (2006) afirma:

*“[...] Desde la perspectiva de la educación inclusiva, las diferencias se conciben como algo positivo que enriquece a las personas y a las sociedades, ya que son la valoración negativa de las diferencias y los estereotipos los que conducen a la exclusión y discriminación [...]”.* (p. 9)

En ese marco conceptual, las Naciones Unidas aprobaron la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible (2015), en la que se establecen diecisiete objetivos, entre ellos “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Por lo anterior, el verdadero desafío de la política inclusiva es que sea capaz de dar respuesta a la diversidad natural de seres humanos, brindando las herramientas y/o medios necesarios para lograr una formación educativa de toda la población a través de la implementación de “políticas diferenciadas”, cuyo horizonte sea la conquista de igualdades reales mediante acciones positivas niveladoras.

Y es que “trato igualitario” no significa inclusión; por el contrario, tratar a todas las personas por igual a sabiendas de que pertenecen o poseen realidades diferentes, nos sitúa en el camino de la exclusión; por ello las políticas educativas implementadas por los Estados para lograr una verdadera inclusión deben prever acciones y estrategias diversas que den res-

puesta a las diferentes las necesidades y/o realidades de la población de manera de efectivizar la igualdad a la luz de los principios de solidaridad y respeto a la diversidad.

Lo expuesto descarta la oferta educativa homogénea, incapaz de identificar y contener todas esas realidades diferentes. Esto marca la imperiosa necesidad de reformular cada una de las etapas del proceso educativo, desde las políticas de acceso en sus diferentes niveles, regulando las condiciones de ingreso, permanencia y egreso; de qué manera se estructuran los planes de estudios, la distribución de los espacios curriculares, las condiciones de cursado, el material de estudio, las herramientas tecnológicas que se implementen, la capacitación al personal administrativo, de apoyo y docente, etc. Es decir, no basta con habilitar el acceso gratuito e irrestricto a la educación, sino que además es indispensable elaborar acciones positivas que permitan lograr igualdad de oportunidades ante las realidades plurales que se presentan.

Igualdad e inclusión implican que las herramientas que se proporcionen no sean iguales y uniformes, sino que permitan abordar todas las diferencias generadas por todas las realidades posibles. Así todos aquellos grupos que se encuentran en situaciones de desigualdad, cualquiera sea su naturaleza, deben ser abordados mediante políticas educativas diferenciadas de modo que “Lograr mayor equidad supone tratar de forma desigual lo que es diferente con el fin de asegurar la igualdad” (Blanco, 2006, p. 6).

En este mismo sentido, y pese a que los diferentes instrumentos internacionales de DD. HH. establecen líneas de acciones sobre las políticas educativas que cada estado debe desarrollar en miras a garantizar la inclusión; recientemente, en el IV Foro Regional de Políticas Educativas 2020, Claudia Uribe, directora de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, destacó que “La inclusión y la equidad siguen siendo una tarea pendiente en nuestra región [...]” (UNESCO, 2020).

### **El contexto de pandemia como desafío para garantizar la inclusión educativa**

Las crisis tienen efectos diversos en las sociedades. Sabemos que pueden impulsar nuestras capacidades de adaptación a las adversidades y hacernos más resilientes. Pero también pueden tener el efecto contrario, es decir, conducir a un estrés intenso y sostenido, que corroe los lazos sociales, haciendo que las personas se vuelven más individualistas. Es necesario pensar de nuevo sobre nosotros mismos. Y, a partir de esto, esforzarnos por desarrollar un espíritu colectivo robusto que pueda hacer frente a las consecuencias de esta crisis y también prepararnos para futuras amenazas. Salir de esto fortalecidos es un enorme desafío, porque se trata de abordar las consecuencias físicas, psicológicas, económicas y sociales al mismo tiempo de reconocernos nuevamente. (Manes y Niro, 2021, p.7)

La pandemia mundial (COVID-19) ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos, principalmente en la esfera de la educación, en donde se produjo el cierre masivo de las actividades en las instituciones educativas.

Este contexto sanitario evidenció, a nivel global, las desigualdades existentes para acceder al derecho humano de la educación; puso de manifiesto una nueva realidad que alteró, de manera definitiva, la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ello posicionó a todos los actores involucrados (instituciones educativas, estudiantes, docentes, autoridades, familias, etc.) frente a enormes desafíos de adaptación, quienes debieron reestructurar los métodos y modos de enseñanzas utilizados hasta el momento, a través de un trayecto dinámico de superación, creando nuevos e innovadores métodos de transferencia de conocimientos con los recursos tecnológicos y/o pedagógicos adecuados para afrontar la nueva modalidad de vinculación remota.

[...] la Covid-19, visibiliza la necesidad de replantear el sistema educativo para que forme personas resilientes y flexibles, con pensamiento crítico, con habilidades digitales y capacidad de solucionar problemas ante circunstancias inciertas, y a la vez, que permita el acceso a la mayor cantidad de personas a ofertas académicas de calidad y pertinentes al entorno. De esta manera, se espera que el sistema educativo pueda lograr la inclusión de la población, promover el desarrollo humano y, por ende, el de la sociedad [...] (Castellanos, 2020, p. 18)

En nuestro país, antes de la pandemia, éramos conscientes de que el derecho a la educación superior<sup>7</sup> de carácter público y gratuito conforme nuestra Carta Magna, tenía un déficit de efectividad evidenciado por la existencia de un universo de alumnos que carecían de recursos suficientes para poder acceder a la educación superior no obstante las políticas inclusivas creadas al respecto. El escenario post pandemia profundizó dicha brecha, lo que motivó a impulsar cambios urgentes e integrales.

A nivel local, Catamarca es una de las veintitrés (23) provincias en las que está dividida la República Argentina, ubicada al noroeste, en la región del “Norte Grande Argentino”. A su vez, es considerada una de las provincias con menor densidad poblacional, que cuenta con una cantidad de 367.828 habitantes, según censo 2010<sup>8</sup>, lo que la configura como la quinta provincia menos poblada del país.

<sup>7</sup> Que recibe en las distintas universidades públicas a alumnos de diferentes países de la región, tales como Chile, Brasil, Perú, Bolivia, etc.

<sup>8</sup> <https://www.argentina.gob.ar/catamarca#:~:text=Poblaci%C3%B3n%3A%20367.828%20habitantes> 10/10/2021.

En su capital, se encuentra la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), integrada por siete (7) facultades, las que son conducidas por decanos y vicedecanos y, una (1) escuela de arqueología que es gerenciada por un director/a. Además, cuenta con una fuerte afluencia de estudiantes provenientes del interior de la provincia y de otras provincias vecinas que son portadores de culturas, recursos, creencias y realidades muy diversas.

Ante esta heterogeneidad, que ha generado la implementación durante los últimos años de modificaciones y/o actualizaciones en cada una de las carreras que forman parte de la oferta educativa de la institución, la deserción del alumnado no pudo contenerse. Este fenómeno, que se ha replicado en todas las instituciones universitarias de nuestro país, ha evidenciado la insuficiencia de las políticas de inclusión frente a la pandemia.

Por decisión del Poder Ejecutivo Nacional se decretó el cierre y suspensión de actividades presenciales en todos los centros educativos incluidas las universidades a partir del 20 de marzo de 2020 mediante el Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) N° 297/2020<sup>9</sup>.

Era, por lo tanto, el momento de poner en práctica todos aquellos ensayos que se fueron esbozando en años anteriores, sobre todo haciendo hincapié en las llamadas “aulas virtuales” y demás elementos didácticos tecnológicos que muy esporádicamente en determinados espacios curriculares se aplicaron.

En el caso puntual de la Facultad de Derecho, de la Universidad Nacional de Catamarca, con la firme convicción de garantizar el cumplimiento del calendario académico y la continuidad de la formación, se puso en marcha la adecuación transitoria del régimen de enseñanza vigente (presencial) a través de la modalidad virtual, lo que generó el diseño de diversos mecanismos e instrumentos normativos para el dictado de clases, acceso al material bibliográfico y de consulta, y de evaluación (prácticos, parciales y finales), como modos de validación y acreditación de saberes.

Pese a ello, sabíamos que continuar con el desarrollo del cursado de manera virtual, implicaba que existía un sector de la población estudiantil vulnerable por la brecha digital existente: quienes no contaban con dispositivos; quienes que, contando con aquellos, carecían del servicio de internet o poseían un solo dispositivo por familia, el que era utilizado por varios de sus integrantes en simultáneo, etc.

Ese panorama obligaba a pensar en el diseño de políticas diferenciadas superadoras de las desigualdades señaladas para garantizar la inclusión de quienes se encontraban marginados del sistema virtual.

<sup>9</sup> Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) N° 297/2020 <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-297-2020-335741/texto> 01/10/2021.

Entre las diferentes políticas integradoras que se implementaron podemos mencionar la habilitación de espacios públicos con dispositivos, bajo turnos previamente asignados para el acceso a las evaluaciones parciales y/o finales; digitalización del material bibliográfico obligatorio y complementario de cada uno de los espacios de formación; becas de conectividad para posibilitar el acceso a internet; apertura de espacios digitales en las diferentes sedes de la UNCA, para quienes debieron regresar a sus hogares en el interior de la provincia; reprogramación de instancias de evaluación; obligatoriedad en el grabado de clases sincrónicas, las que fueron subidas a las aulas virtuales con la finalidad de habilitar el acceso a las mismas en cualquier momento y lugar; capacitación en las herramientas virtuales destinadas a alumnos, docentes y no docentes; talleres de formación docente con la finalidad de brindar distintas herramientas de diseño y/o confección de instrumentos de evaluación de diferentes estilos y formatos, etc.

Pese al esfuerzo llevado a cabo por la comunidad educativa en general, a los fines de lograr la inclusión educativa bajo la modalidad virtual, la deserción no pudo apaciguarse, resultando imperioso afianzar las políticas inclusivas desplegadas hasta el momento. El punto de partida fue analizar los datos estadísticos de los alumnos ingresantes de la carrera de abogacía de la UNCA en los años 2019, 2020 y 2021, más una entrevista semi estructurada, tomando en consideración, como variables de análisis, las condiciones de acceso a las clases remotas (conectividad, dispositivos, materiales digitales, etc.).

Los datos colectados evidenciaron la preocupación, demostrada por la población estudiantil, en la continuidad de sus estudios y la frustración por no poder acceder a los contenidos virtuales por ausencia o deficiencia de los recursos materiales necesarios y excluyentes.

Dicha encuesta llevó a tomar nuevas decisiones, tales como: reprogramación de actividades académicas, maximización de los recursos didácticos, reorganización del espacio curricular, nuevas estrategias para la implementación de evaluaciones parciales y exámenes finales, habilitación de turnos extraordinarios de exámenes finales, entre varias.

Lo expresado hasta aquí, ilustra una realidad que seguramente fue vivenciada por todos los países, y que pone de manifiesto que el contexto de pandemia nos embarca en un nuevo contexto educativo que, como expresamos, alteró de modo extraordinario y definitivo la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que nos interpela a implementar -o crear- nuevas bases para una continuidad pedagógica bimodal, ya que las denominadas aulas híbridas se presentan como el actual desafío al que debe adaptarse el sistema educativo integral.

Cuando hablamos de las aulas híbridas y que el nuevo desafío es centrar la educación -desde el punto de vista pedagógico- en un modelo de hibridación, significa la creación de un contexto de aprendizaje que incluya una combinación de estudiantes/docentes que estén

presentes en el aula física y también participantes que lo hagan de forma virtual. De esta manera, se posibilita el acceso a los procesos formativos desde cualquier punto del territorio, mediante la combinación de dos modos distintos de formación en simultáneo: el modelo presencial y el modelo virtual.

Lo que implica replantear el sistema educativo a nivel general preparando una propuesta formativa integral, con propósitos, objetivos y decisiones pedagógicas y/o didácticas asociadas a ella, las que deben ir acompañadas de condiciones edilicias y tecnológicas; adecuando también los planes de estudios y cada uno de los espacios curriculares que lo integran; capacitando a alumnos, docentes, no docentes y los diferentes operadores que formamos parte de la realidad universitaria en general.

La modalidad virtual genera nuevas oportunidades de formación, al posibilitar el acceso a personas que, por cuestiones de distancia, obligaciones familiares, laborales, etc., no podrían contar con una formación, bajo la modalidad presencial. Constituyéndose en una verdadera herramienta de comunicación, integración y transferencia de conocimiento a nivel global.

Otra de las bondades que la virtualidad ha puesto en evidencia, es la facilidad que significa para los alumnos continuar con la formación conforme su propio ritmo y posibilidades, administrando cada uno su tiempo, espacio físico, recursos tecnológicos, etc.

Por su parte, cuando hablamos de la necesidad de implementar una educación bajo el sistema pedagógico bimodal, hacemos referencia a la utilización en cada espacio de formación, de ambos métodos. Por un lado, el uso del modelo presencial (clases presenciales en aulas físicas) y por el otro, el modelo virtual.

Actualmente, nos encontramos transitando un proceso de semipresencialidad, y con ello la necesidad de integrar a la forma tradicional de enseñanza, las herramientas tecnológicas que la virtualidad nos fue proporcionando.

Esto último, en el entendimiento de la importancia en mantener la utilización de los nuevos recursos, ya que se constituyen como una forma complementaria de espacios de formación, e incluso alternativos de los métodos tradicionales.

El nuevo desafío que presenta el retorno a las actividades educativas presenciales es armonizar e integrar ambas modalidades de enseñanza- aprendizaje y, de esa manera, diseñar estrategias que permitan la convivencia de ambos.

De la misma forma que, ante la contingencia sanitaria, nos vimos en la imperiosa necesidad de reinventarnos y transformar la educación presencial a una educación íntegramente virtual; en esta ocasión, la realidad imperante nos lleva nuevamente a crear estrategias

de adaptación positiva para incorporar ambas herramientas a las diferentes asignaturas que integran cada una de carreras que forman parte de la oferta educativa de la institución.

### Reflexión final

La Educación se constituye como un derecho humano fundamental regulado y amparado en los diferentes instrumentos internacionales de DD. HH., y como tal, requiere de políticas inclusivas que garanticen y aseguren su pleno cumplimiento.

En miras a alcanzar la integración de la población estudiantil al sistema educativo se deben trazar políticas positivas de inclusión en las diferentes etapas de desarrollo de la formación, comprensivas de los mecanismos de ingreso y de aquellas que acompañen su permanencia y posterior egreso.

Con la contingencia sanitaria del COVID-19, las desigualdades existentes al momento de acceder a la educación se multiplicaron generando el deber de establecer políticas de inclusión digital junto al desafío de crear recursos innovadores de transferencia de conocimientos capaces de afrontar una educación remota.

Somos conscientes de que aún hay mucha tarea por realizar, el camino a transitar para lograr la plena igualdad, requiere del trabajo constante e incesante del estado y las instituciones educativas en general, quienes deben trabajar en miras a impulsar el proceso hacia la construcción de una educación más justa e inclusiva basada en el respeto y reconocimiento de la diversidad, como garantía para asegurar el derecho humano a la educación de todas las personas, sin distinción de raza, religión, nacionalidad, sexo, condición social, económica, etc.

La creación o el desarrollo de nuevas bases para la continuidad pedagógica es el desafío que plantea la pandemia, y con ello la posibilidad de brindar mayores respuestas a cada una de las realidades de nuestros estudiantes, admitiendo y celebrando la diversidad, pues solo desde ese lugar seremos capaces de implementar políticas inclusivas niveladoras en miras a la conquista de la igualdad real de oportunidades.

## Referencias

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1976). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/ceschr.aspx>
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Electrónica Sinéctica*, (29), 19-27.
- Castellanos, M. (2020). COVID-19 ¿Amenaza u oportunidad para la inclusión social desde la educación? *ASIET Magazine*, 16-18. <http://asiet.lat/?wpdmdl=7762>.
- Constitución de la Nación Argentina [Const.]. 3 de enero de 1995. (Argentina).
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2). <http://dx.doi.org/10.4067/S071873782019000200091>
- Echeita Sarrionandía, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como un derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.
- Fayt, C. (1998). *Derecho Político*. Tomo I. Editorial Depalma.
- Ferradas, M. A. y Belmont, F. G. (2008). *Educación en Calidad*.
- Gacetilla 2020-IV Foro Regional de Políticas Educativas: “Inclusión y educación en tiempos post-pandemia”. IPE, Buenos Aires. <https://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/archivos/Gacetilla%20IV%20Foro%20Regional%20de%20Pol%C3%ADticas%20Educativas.docx>
- Gelli, M. A. (2018). *Constitución de la Nación Argentina comentada y concordada*. 5ª ed. Editorial La Ley.
- Gómez, C. D. (2007). *Constitución Nacional Argentina comentada y concordada*. Editorial Mediterránea.
- Haro, R. (2011). *Manual de Derecho Constitucional*. Editorial Advocatus.
- López, M. J. (1999). *Manual de Derecho Político*. 2ª ed. Depalma.
- Manes F. y Niro, M. (2021). *Ser Humanos*. Editorial Planeta.
- Martínez, G. (2017). *Docentes que dejan Huellas. Estrategias para optimizar el crecimiento de nuestros alumnos*. Editorial Bonum.
- Müller, M. (2013). *Formación Docente y Psicológica. Estrategias y Propuestas para la Intervención Educativa*. Editorial Bonum.
- Naciones Unidas. (s.f.). *Agenda para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>.
- Novena Conferencia Internacional Americana. (1948). *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre*. <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/declaracion.asp>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *La educación como antídoto para la desigualdad después de la COVID-19*. <https://www.buenosaires.iipe.unesco.org/es/portal/la-educacion-como-antidoto-para-la-desigualdad-despues-de-la-covid-19>
- Pearson, R. (2020). *Una forma diferente de aprender*. Editorial Paidós.
- Red-DESC. (s.f.). *Observación general N° 11: Planes de acción para la enseñanza primaria (artículo 14)*. <https://www.escri-net.org/es/recursos/observacion-general-no-11-plan-accion-para-ensenanza-primaria-articulo-14>.
- Red-DESC. (s.f.). *Observación general N° 13: El derecho a la educación (artículo 13)*. <https://www.escri-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>
- Rivas, A., Batiuk, V., Camposto, C., Mezzadra, F., Scasso, M., Veleda, C. y Vera, A. (2007). *El desafío del derecho a la educación en Argentina*. Fundación CIPPEC. [https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/07/el\\_desafio\\_del\\_derec.pdf](https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/07/el_desafio_del_derec.pdf)
- Rodino, A. M. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH*, 61, 201-223. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34228.pdf>
- Sabsay, D. A. (2016). *Manual de Derecho Constitucional*. Editorial La Ley.
- Sá Couto, C. (2018). ¡“La educación es el arma más poderosa” para lograr la sostenibilidad! <https://cartadelatierra.org/la-educacion-es-el-arma-mas-poderosa-para-lograr-la-sostenibilidad/>



Simpson, M. G. (2017). *Resiliencia en el aula, un camino posible*. Editorial Bonum.

Tomasevski, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Torré, A. (2011). *Manual de Introducción al Derecho*. Editorial Abeledo Perrot.

VOX SPES. (1995). *Diccionario latino*. 3ª ed. Editorial REI.



## Políticas públicas en educación inclusiva en contextos de innovación e internacionalización

Por: Mayka García García y Manuel Cotrina García

### A modo de introducción: la educación inclusiva es una cuestión política

La “Política”, así como todos aquellos elementos que la configuran y atraviesan, debe ser, según señalan Escudero y Martínez (2011), uno de los vectores que inexcusablemente tienen que ser objeto de reflexión, estudio y planeamiento en la educación inclusiva. La política entendida a dos niveles: la macro política que supone el nivel social, de Estados, de traducción en leyes y normas; y la micropolítica, que implica a los centros y a las aulas. Son numerosos los autores y autoras que nos hablan de educación inclusiva como un proyecto político, de hecho, Freire (1992) enfatiza que el acto educativo es siempre un acto político y, de manera específica, poniendo el foco de atención en la diversidad, declara la importancia de la articulación política orientada a derribar las diferencias culturales que generan discriminaciones tanto étnicas como de clase.

Desarrollar una conceptualización de la educación inclusiva desde esta perspectiva es el punto de partida de este trabajo. Para ello nos hacemos partícipes de la aportación de Torres (2015), quien enfatiza que “La educación inclusiva es un proyecto político destinado a identificar y superar los obstáculos que impiden o dificultan ser admitidos en las instituciones escolares, trabajar con los recursos adecuados, participar democráticamente en las aulas y tener éxito” (p. 8).

De igual modo, asumimos que:

(...) La inclusión significa estimular el debate, alentar actitudes positivas y mejorar los marcos sociales y educativos para hacer frente a las nuevas demandas en materia de estructuras y gobernanza de la educación. Entraña mejorar las contribuciones, los procesos y los entornos con miras a promover el aprendizaje en el nivel del educando

en su entorno de aprendizaje y, en el nivel del sistema, para apoyar la experiencia educativa en su conjunto. Su consecución depende de la voluntad y la capacidad de los gobiernos de adoptar políticas en favor de los pobres y abordar cuestiones de equidad en el gasto público en educación, promover vínculos intersectoriales y plantear la educación inclusiva como un elemento constitutivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2009, p. 8)

En general, la educación inclusiva planteada, desde el punto de vista político, exige el compromiso de las políticas públicas, en cuanto que supone una opción crítica que precisa de la asunción de los principios democráticos y que aboga por una educación transformadora que promueva un cambio social y educativo (Freire, 1992; Giroux, 2003). Supone, en esencia, un proyecto político público que denuncia la exclusión de manera explícita. En esta dirección apunta Armstrong (2003), quien reclama la importancia de hacer emerger las tensiones entre bienestar e inclusión y unos objetivos frecuentemente contradictorios basados en argumentos asociados con la racionalidad económica, la productividad y la adaptabilidad, que de manera poco acertada trata de plantear un falso dilema entre equidad y calidad (Fernández-Santamaría, 2000). En la misma línea se manifiesta Barton (1998) haciendo énfasis en que la globalización, desarrollada desde una racionalidad económica, afecta de manera decisiva a los sistemas y a las personas, perpetuando y acrecentando la exclusión, la segregación a través de las políticas concretas sutilmente presentadas como inofensivas. Daniels & Garner (1999) añaden que situarse en el lado de la inclusión exige desafiar a la exclusión y un proceso combativo activo contra esta. Fulcher (1989) nos habla de una política discapacitante cuando el enfoque se aleja de las premisas anteriormente planteadas.

En el contexto español, las voces académicas que analizan la inclusión desde una dimensión más político-ideológica, podemos encontrarlas en López Melero (2004, 2008) o Torres (2001, 2010, 2015), que identifican el escenario neoliberal y la mercantilización de la educación como uno de los límites a la inclusión favorecedora de procesos de exclusión, en las formas de construcción de la cultura escolar, en la selección de contenidos y en la articulación de la justicia escolar. Torres pone de manifiesto que “una política educativa inclusiva es un modo de contribuir a desmontar la arquitectura de la exclusión y de la desigualdad y, simultáneamente, de la autculpabilidad y/o autoodio de la persona excluida” (2015, p.1). En este sentido, Moliner et al. (2011) abundan en que las políticas públicas en educación inclusiva han de hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades, a través de la formación de una ciudadanía activa, solidaria y democrática, lo que implica el desarrollo de la función social de los sistemas educativos.

Analizar las políticas públicas en educación inclusiva, por tanto, nos lleva a pensar, desde una visión crítica, el mundo en que vivimos y que se define, en buena medida, por una

indiferencia colectiva y una incursión dominante y perpetuada de las estructuras capitalistas en la política colectiva en general y en la educativa en particular. Declara Slee (2012,) que “la indiferencia colectiva no es solo un medio para sobrellevar el sufrimiento del mundo desarrollado, sino que se refiere también al modo en que hemos llegado a ignorar de forma rutinaria que nos acecha en nuestros propios barrios” (pp. 69-70). Es, de hecho, algo aprendido e intencionalmente articulado a través tanto de conocimientos profesionales expertos como de imperativos políticos. Y cabe aquí llamar la atención acerca de que, en los últimos años, además, existe un movimiento - no menos opresor - como respuesta a la toma de conciencia de la misma opresión, el de la llamada a la *resiliencia* representada como la capacidad del individuo de sobreponerse a ese sufrimiento saliendo fortalecido. Hemos de hacer notar que, en buena medida, este movimiento anula la resistencia, posición colectiva de combate de la opresión, perpetuando el *statu quo* y desmovilizando la acción a favor de mecanismo de protección individualistas. Claro está que la mera resistencia no posibilita el cambio, pero es el primer paso para la toma de conciencia reflexiva colectiva que, apoyada en el otro o la otra, se sitúa la base de la acción

Slee (2012) insta a plantearnos la esencia de la exclusión, quiénes son las personas que quedan dentro y fuera de los sistemas, cómo se construyen la narrativa inclusión-exclusión, quién o quiénes tienen “poder” para hacerlo, y cómo aprendemos a reconocer, a exponer y a desmontar la exclusión. Cabe aquí señalar que, con frecuencia, en los sistemas educativos orientados por supuestas políticas públicas en educación inclusiva, nos encontramos que estas excluyen y/o a los grupos poblacionales más vulnerables: aquellas y que aquellos que sufren abusos, refugiados y/o desplazados, niñas, aquellos y aquellas que trabajan o lo hacen en el hogar, que viven en la calle o de manera nómada, en zonas rurales o zonas de combate, que pertenecen a minorías étnicas o lingüísticas, que viven una situación de discapacidad o que pertenecen a poblaciones indígenas (UNESCO, 2009). Además, en relación con el cómo son excluidas, Blanco y Duk (2011) ponen de manifiesto que “las políticas de equidad que se están implementando no están logrando los resultados deseados en reducir las desigualdades educativas porque los niños empiezan la educación primaria u obligatoria en condiciones muy desiguales” (pp. 39-40).

Ahondando en el asunto, Ballard (2003), Barton (2004) y Armstrong (2003), entre otros, sostienen que pensar en la inclusión como política es también hacerlo en relación con qué mundo vivimos y el que deseamos, cómo acomodamos la exclusión y en la naturaleza de la justicia y de la democracia. Así pues, parece oportuno llegados a este punto dejar claro algunos asuntos. De un lado, que las políticas públicas en educación inclusiva son aquellas que contemplan la aceptación y acogida incondicional de todas las personas sin excepción en el ámbito educativo y que ponen el foco en minimizar y eliminar las barreras que encuentran, precisamente, las personas más vulnerables para esta presentes, participar y progresar

educativamente. Y de otro, que las políticas públicas en educación inclusivas son, en esencia, políticas de equidad y que, por tanto, cuestionan el statu quo.

### Políticas públicas de educación inclusiva: desde del Foro Mundial de Educación de Dakar a la Declaración de Incheon

El marco del Foro Mundial de Educación de Dakar (2000) fue el espacio político donde se asumió por primera vez un planteamiento de educación inclusiva. Además de este motivo, resulta un hito fundamental en cuanto que del mismo se deriva un mapa contextualizado en territorios del que emanaba un *marco de acción* para las distintas regiones, asumiendo que estas poseen distintas necesidades y requieren de la atención a circunstancias particulares. En la Declaración resultado del Foro se señalaba:

1. La necesidad global de reforma de la educación para que esta sea más inclusiva en el marco de una escuela sin exclusiones.
2. El compromiso particular de los gobiernos africanos con el desarrollo de políticas inclusivas y el compromiso general de abordar políticas educativas inclusivas. Esta se promoverá a través de una respuesta educativa curricular, con énfasis en su diversificación.
3. Se escenifica un marco general de acción de características inclusivas. Ello supone definir como inherentes a la educación los principios de acceso, permanencia y participación de todos los niños y las niñas.

En definitiva, se hacía una llamada a la recuperación del sentido educativo en las políticas globales y, en concreto, se planteaba la inclusión educativa de todos los niños y niñas como meta para el año 2015. Lo que invitaba a un ejercicio efectivo y proactivo del derecho a la educación y hacía una llamada a la naturaleza de las respuestas educativas consecuentes con ello.

La Conferencia Mundial de Educación (2008) “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” celebrada en noviembre de 2008 en Ginebra, Suiza, permitió apostar por un escenario internacional compartido, estableciendo entre sus objetivos:

(...) fomentar y favorecer el diálogo internacional sobre las políticas y las prácticas educativas; debatir de manera abierta y exhaustiva y compartir las experiencias sobre las cuestiones claves referentes a la educación inclusiva y sus repercusiones en la elaboración y aplicación de políticas educativas equitativas, eficaces, de calidad y democráticas. (p. 15)

Dicha conferencia contribuyó a operativizar el debate sobre la educación inclusiva, de la que emergió una opción educativa que va más allá de la atención educativa a niños y niñas con discapacidad.

A partir de aquí, y orientada desde el desarrollo inclusivo del “enfoque de los derechos”, se presenta una educación inclusiva sustentada en el *derecho* a la educación, los *derechos en educación* y los *derechos a través* de la educación:

- El derecho a la educación. Todos y todas, sin discriminación alguna, deben recibir educación.
- Los derechos en la educación. Los derechos de los alumnos y alumnas deben ser respetados en su entorno de aprendizaje y deben estar reflejados en los currículos, los materiales y las metodologías.
- Los derechos a través de la educación. Se deben promover los valores democráticos y el respeto por los derechos humanos. (Shaeffer, 2008, p. 29)

En esta conferencia, ampliando el marco ofrecido en Dakar, se puso énfasis en cómo la educación inclusiva persigue y exige la transformación de los sistemas y de la escuela para poder dar respuesta a la diversidad. Insiste en que la educación inclusiva no se asienta en la individualización sino en la diversificación, como propuesta para ofrecer respuestas múltiples que realmente puedan satisfacer las necesidades de cada estudiante. Blanco (2008, pp. 8-9) hacía notar que, por tanto, la educación inclusiva reúne una serie de características entre las que parece oportuno reseñar que:

- Supone una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad.
- Se preocupa de identificar y minimizar las barreras que enfrentan los estudiantes para acceder y permanecer en la escuela, participar y aprender.
- Es un proceso que nunca está acabado del todo porque implica un cambio profundo de los sistemas educativos y de la cultura escolar.
- Requiere de sistemas de apoyo que colaboren con los docentes en la atención a la diversidad del alumnado, prestando especial atención a aquellos que más ayudas necesitan para optimizar su desarrollo y avanzar en su aprendizaje.

Estas ideas serán el germen de la Declaración de Incheon (2015) “Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, que orientó la formulación del *marco de acción* del objetivo 4 de los objetivos del milenio. En esta se concibe una visión abierta de la inclusión y se declara un pilar fundamental, junto a la equidad, del desarrollo educativo.

La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. (UNESCO, 2015, p.7)

Para garantizar esta educación inclusiva, equitativa y de calidad se plantean retos de cara al año 2030, entre los que destacan la aspiración de garantía a la educación de niños, jóvenes y adultos, esperando que su gratuidad pueda dar lugar a mayores cotas de alfabetización y cualificación, la eliminación de barreras de género, étnicas, culturales y por discapacidad. Así como el desarrollo en entornos escolares seguros y aquellos donde se fomenten valores coherentes con la inclusión. En concreto se enuncian los siguientes desafíos:

- Los niños y las niñas han de tener acceso a una educación gratuita, equitativa y de calidad que les lleve a terminar estudios primarios y secundarios.
- El acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a educación preescolar.
- El aseguramiento las condiciones de igualdad entre hombres y mujeres en una formación técnica, profesional y superior.
- El aumento del número de jóvenes y adultos alfabetizados y cualificados para acceder al empleo en condiciones dignas.
- La eliminación de las desigualdades en educación por género, discapacidad, cultura y situaciones de vulnerabilidad.
- El fomento de valores para un desarrollo sostenible, de los derechos humanos y valores inclusivos.
- La construcción y adecuación de instalaciones que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros y no violentos, inclusivos y eficaces para todas las personas.
- El apoyo mediante becas a los países en desarrollo y el aumento del número de maestros y maestras con cualificación, especialmente en países en desarrollo.

En este escenario podemos observar cómo el foco de preocupación de las políticas educativas se orienta sobre la base de que la educación es un derecho, es un bien público y promotor de la igualdad de género, presenta una clara orientación a la eliminación de barreras al aprendizaje y a la participación, que se encuentran en la esencia de lo que hoy entendemos por educación inclusiva, asumiendo que los contextos pueden construir exclusión y que, por tanto, también pueden combatirla.

### Algunas claves internacionalmente consensuadas que deben estar presentes en las políticas públicas de educación inclusiva

Prácticamente, desde finales los años 90, momento histórico en el que situamos la reconfiguración del significado profundo de la educación inclusiva, se identifican voces que a través de la investigación hacen emerger las claves que han de articular las políticas públicas que caminen en esta dirección. Entre las primeras que llamaban estaban las de Ainscow, Farrel y Tweddle (2000) quienes destacaban la necesidad de un *contexto político abierto y participativo*, donde, por ejemplo, se ponga en el centro la importancia del *lenguaje* como herramienta que construye significados. Hablar de lenguaje de la política pública es algo más que hacerlo de palabras, supone la definición y la articulación de los principios que sustentan la educación inclusiva de una manera radicalmente diferente a lo que se venía haciendo, ya que el lenguaje está atravesado por relaciones de poder. Un claro ejemplo en la política pública que tiene que ver con el lenguaje, es la perpetuación del concepto (o constructo) de necesidades educativas especiales (clasificación de base integradora), el cual se contradice normativamente con el principio rector de la inclusión (la diversidad); que establece medidas educativas aún integradoras e incluso segregadoras, que vehiculizan la educación al servicio del mercado, que asume la lógica de la evaluación como instrumento de control y de segregación y la selección de contenidos como mecanismo para perpetuar determinadas creencias hegemónicas y excluyentes.

Estos investigadores plantean, igualmente, el binomio *sociedad democrática y escuela democrática*, como ingredientes fundamentales de mejora educativa, apuntando que aquellas con mayor tradición democrática y participativa articularían políticas y prácticas más inclusivas porque la propia tradición política en esta línea es movilizadora. Aquí habría que llamar la atención sobre la necesidad de tener en cuenta los puntos de partida de cada contexto para el diseño de políticas inclusivas, más que el trasvase acrítico de políticas entre países, donde la historia nos enseña que no existe incidencia en la acción; ejemplo de esto son los seis marcos de acción regionales derivados del Marco de Acción de Dakar (año 2000), lo que está en la línea de lo que declaran Blanco y Duk (2011).

Otro de los ingredientes de las políticas públicas en educación inclusiva que ya anunciaban Ainscow, Farrel y Tweddle (2000) y que hoy sigue en el centro del debate y de la articulación de aquellas propuestas innovadoras en el panorama internacional es la *necesidad de colaboración entre servicios educativos* (e incluso no educativos), asumiendo que el desarrollo de la educación inclusiva precisa de acciones conjuntas y coordinadas, desarrolladas desde perspectivas comunitarias que sepan aprovechar los recursos existentes para progresar en la dirección del bien común. El trabajo desde redes participativas puede ser una opción para ello. Tampoco esto autores olvidaban la importancia de que *las políticas de financiación, destacando de la educación que es un bien público que precisa su priorización frente a otras*

*políticas que no se encuentran al servicio de las personas.* Y un replanteamiento de la distribución de recursos desde la redistribución de riqueza que implica acabar con las políticas de “café para todos”.

Barton (2003) apuntaba que el avance hacia una educación inclusiva desde el punto de vista político precisa la *introducción de la problemática de la exclusión en las agendas políticas*, reconociendo *quién y cómo se producen estos procesos y facilitando el escenario para que el cambio sea posible.* Así mismo, nos habla de la importancia del desarrollo de proyectos educativos basados en la *participación comunitaria*, que sumen las voces de los y las participantes desde una lógica colaborativa y de aprendizaje mutuo, y en la *justicia curricular* articulada a través de prácticas organizativas y pedagógicas. Otro elemento relevante que este autor apunta, es la necesidad de *revisión crítica de la formación inicial y permanente del profesorado*, pues el modelo actual sostiene intereses de grupos profesionales e ideologías orientados a perpetuar el statu quo.

Por su parte, Torres (2010) suscribe en sus análisis de la justicia curricular algunos de los planteamientos anteriores, añadiendo, en relación con la formación del profesorado y su actualización, la necesidad de *explorar y comprender sus actitudes y expectativas* - como elementos clave desde los que nace su propuesta de acción - y el conocimiento profesional que limita su práctica y favorece y perpetúa la exclusión o su versión aceptada en términos de asimilación. Además, hace notar que desde las políticas de educación inclusiva hay que tener otros focos de resistencia al cambio como: las *prácticas pedagógicas* limitadoras de procesos de transformación que la educación inclusiva requiere; y *la filosofía y los programas políticos que se traducen en legislación educativa* y que hacen de la escuela pública, una escuela estatal al servicio de la ideología dominante, perdiendo su sentido de bien público.

Blanco y Duk (2011) añaden a lo anterior que han de generarse las condiciones que den lugar a que todas las personas puedan tener “iguales oportunidades” en la educación, cuidando la *accesibilidad física y la económica.* También reflejan la importancia de los *currículos que se ponen en acción*, y destacan que *se ha de rendir cuentas* tanto de las acciones realizadas como de los resultados obtenidos.

Lo cierto es que los organismos internacionales con impacto directo en el ámbito educativo han ido haciéndose eco de los distintos estudios e investigaciones y sistematizando claves sobre las que sustentar las políticas públicas en educación inclusiva. A continuación, presentamos las de la UNESCO (2017) formuladas a través de la *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*, que enfatiza y prioriza las siguientes claves:

- La valoración de la presencia, participación y logro de las y los estudiantes, teniendo en cuenta tanto sus contextos referenciales como sus características personales, así como de la diversidad como motor de enriquecimiento.

- Una orientación desde la identificación de las barreras de diversa índole que condicionan el acceso, la permanencia y el aprendizaje especialmente de aquellos que se encuentran en situaciones más vulnerables.
- La promoción de la igualdad de género y la orientación a reducir y eliminar las desigualdades.
- Una reorientación de la formación de los y las docentes.
- La mirada renovada a los apoyos en los entornos de aprendizaje y la identificación de agentes den este sentido, incluyendo en los mismos a la propia comunidad.
- La introducción de cambios paulatinos, reconociendo en la inclusión un proceso continuo de mejora, acompañado de prácticas evaluativas.

### **Avanzar desde la política pública a la micro-política en educación inclusiva**

Aguado et al. (2006) ponen de manifiesto que cuando nos referimos a que la educación inclusiva es una cuestión eminentemente política hemos de tener en cuenta que ello se articula a distintos niveles estructurales, como hemos venido expresando. De hecho, se refiere a tres niveles de la política educativa pública: los que se expresan a través de los marcos internacionales, nacionales o locales; las leyes y normas que los concretan (que configuran lo que hemos venido a denominar política macro); y el de la práctica real (política micro) que configura su traducción en el ámbito escolar. Este apartado se refiere precisamente a este último nivel. En el mismo se van a presentar las bases fundamentales que se consideran precisan contemplar las políticas que han de articular los propios centros educativos y que se concretan en un enfoque público de la escuela, el asunto de la participación, el ejercicio de la justicia curricular y el despliegue de un currículo inclusivo.

### **La educación inclusiva hoy es una educación pública**

El abordaje micro político de una educación inclusiva orientada desde la perspectiva del derecho a la educación asume, intrínsecamente, que esta ha de pivotar sobre las características de la escuela pública (Gimeno, 2001; López Melero, 1997). Cuando nos referimos a ésta, queremos hacer notar que aludimos a la escuela que atiende a los intereses públicos, a la que es concebida como un bien y no a la escuela estatal que, aunque sostenida con fondos públicos, sirve a los intereses del Estado o de los gobiernos (Fernández Enguita, 2002). Los rasgos identitarios de esta, de la escuela pública, son fácilmente reconocibles en nuestro foco de interés.

Angulo (2016) refiere que hemos de distinguir entre su sentido estructural o institucional, su sentido político o cívico y pedagógico, tres dimensiones a través de las que abor-

damos el análisis actual de la educación inclusiva: su cultura, su política y su práctica (Booth y Ainscow, 2002).

En esta dirección, Gimeno (2013) hace notar una serie de señas de identidad de la educación y la escuela pública que la posicionan en una micropolítica inclusiva. Estas señas o rasgos se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 1.**

**Rasgos de la Escuela Pública**

Accesibilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Derecho a la educación de todas las personas</li> <li>- Obligatoriedad</li> <li>- Gratuidad</li> <li>- Oferta de centros cercanos al domicilio familiar</li> </ul>
Integradora y no selectiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujetos no jerarquizados</li> <li>- Acogedora de la diversidad</li> <li>- Equitativa y preventiva del fracaso</li> </ul>
Finalidad y contenido	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación integral</li> <li>- Modelo laico</li> <li>- Cultura relevante</li> <li>- Integración de las TIC</li> </ul>
Modelos razonables	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogía amable</li> <li>- Organización flexible y enseñanza multinivel</li> <li>- Tiempos complementarios</li> </ul>
Buen Gobierno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transparencia</li> <li>- Participación</li> <li>- Evaluada democráticamente</li> <li>- Justa visibilidad pública</li> <li>- Instituciones que aprenden</li> </ul>
Profesorado identificado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesores, no solo docentes</li> </ul>

Fuente: Gimeno, 2000, p.16.

Entre dichos rasgos destaca la necesidad de abordar la accesibilidad a la misma, su carácter integrador (inclusivo) y no selectivo, su finalidad y contenido al servicio de la formación integral y la cultura relevante, el requerimiento de métodos razonables a través de una pedagogía amable, un buen gobierno y un profesorado identificado a la vez que crítico. Como podemos apreciar en la tabla anterior que describe el significado de cada uno de esos rasgos, existe un paralelismo entre estos y el escenario desde el cual podríamos definir la educación inclusiva actual.

**La participación como condición indispensable**

Anteriormente, en el apartado dedicado a la caracterización de las políticas públicas en educación inclusiva, ya poníamos el foco en la participación como una condición indispensable. Booth (1998) señalaba la participación y la introducción de la comunidad como motores de la educación inclusiva. Todo ello se traduce en el contexto micro en el énfasis en la necesidad de generar procesos y contextos educativos que la posibilite y genere las condiciones para hacer emerger las voces de los auténticos protagonistas de la educación inclusiva: el alumnado.

En este sentido, Fielding (2001, 2011) desarrolla interesantes aportaciones en relación con la voz y la participación del alumnado en esta construcción. Señala, de forma particular, que, frente a perspectivas neoliberales de participación y voz, existen dos alternativas que encajan con lo que significa la educación inclusiva, articuladas desde un modelo centrado en la persona y un modelo comunitario.

**Tabla 2.**

**Modelos neoliberal y centrado en la persona desde la voz del alumnado**

	Modelo de mercado neoliberal	Modelo centrado en la persona		
	Inclusión como provisión organizacional prudencial	Inclusión como comunidad democrática centrada en la persona		
	Voz del alumnado como			
	Instrumental (solitario)	Instrumental (plural)	Comunitario (individual)	Comunitario (mutuo)
Perspectiva individual	Perspectiva individual	Perspectiva individual	Perspectiva individual	Perspectiva individual
Aprendizaje personalizado	Aprendizaje de alto rendimiento	Educación centrada en la persona	Comunidad democrática	
Voz	Voz	Voz	Voz	
Voz individual	Voz representativa	Conversación relacional	Diálogo infatigable	

<i>Preocupación principal</i>	<i>Preocupación principal</i>	<i>Preocupación principal</i>	<i>Preocupación principal</i>
Resultados instrumentales	Utiliza todas las perspectivas para mejorar resultados	Llevar una vida buena	Co-crear una sociedad mejor/ un mundo mejor
<i>Motor</i>	<i>Motor</i>	<i>Motor</i>	<i>Motor</i>
Ambición individual	Responsabilidad totalmente informada	Desarrollo personal	Responsabilidad compartida para un mundo mejor
<i>Modelo dominante</i>	<i>Modelo dominante</i>	<i>Modelo dominante</i>	<i>Modelo dominante</i>
Elección consumista	Organización educativa	Familia/amigos	Comunidad e aprendizaje
<i>Cuestión Principal</i>	<i>Cuestión Principal</i>	<i>Cuestión Principal</i>	<i>Cuestión Principal</i>
¿Qué trabajo quiero?, ¿qué curso quiero seguir?	¿Cómo podemos aprender todos para conseguir mejores resultados?	¿Qué tipo de persona quiero llegar a ser?	¿Cómo fomentamos juntos/as una sociedad inclusiva?

Fuente: Fielding, 2011, p. 49.

En el contexto de interacción entre estos dos modelos emergen las políticas públicas de inclusión que nos hablan de la apuesta por el desarrollo de una comunidad democrática centrada en la persona que, de un lado, ofrece respuesta a la individualidad y, de otro, a lo colectivo, siendo en este último espacio, el comunitario, el lugar desde el que lo político se encuentra al servicio de los individuos.

Además, se puede hacer notar que, el tema de la voz y la participación, implica el desarrollo de prácticas de aprendizaje no jerarquizadas y de cooperación, donde las personas participantes se benefician mutuamente. De otro lado, se aboga por el desarrollo de un currículo inclusivo que supone la incorporación al mismo de las experiencias de los colectivos que conforman el entramado social, es decir, que reúne diversidad de interpretaciones desde la diferencia.

### La justicia curricular como eje de articulación de una micro política en educación inclusiva

La justicia curricular alude al desarrollo de la equidad en relación con la política educativa tanto a nivel macro como micro, procurando hacer efectiva la relación entre la

igualdad, la libertad de los individuos, su derecho a la educación y la distribución de recursos. Barton (2003) la considera un elemento clave para el avance de la educación inclusiva puesto que, desde el planteamiento de Connell (1997), hace notar que esta introduce el concepto de justicia a través de la participación, el reconocimiento y la redistribución, que suponen la asunción de la igualdad, la equidad y la promoción de valores democráticos. Para Connell (1997), la justicia curricular supone el desarrollo de tres principios en el ámbito educativo: a) el currículo debe incluir los intereses de los menos favorecidos, b) ha de darse participación y una escolarización común, c) se construye una producción histórica de la igualdad.

Cuando nos referimos a que el currículo debe *incluir los intereses de los menos favorecidos*, lo estamos haciendo a que, desde la escuela, debemos ser capaces de leer, interpretar y construir la complejidad de las situaciones problemáticas desde sus puntos de vista. Esta idea implica que, de manera efectiva, los temas deben ser abordados desde y con las personas que los viven de primera mano: los temas económicos han de ser tratados desde la perspectiva de las personas pobres y no de las personas ricas, las cuestiones de género desde la posición de las mujeres, las relaciones raciales y territoriales desde la perspectiva de las personas indígenas, la sexualidad desde la posición de las personas homosexuales, transexuales, etc., o la discapacidad desde el punto de las personas con discapacidad.

Por otro lado, refiere Connell (1997) que resulta ineludible *articular procesos de participación y una escolarización común*. De un lado, ello tiene que ver con hablar y practicar la democracia en la escuela y de manera muy especial en aquellos contextos donde esta es puesta en entredicho. Siguiendo a Apple y Bean (1997), la articulación de la democracia en la escuela supone su vivencia, es decir, la participación de las propias personas que conforman la comunidad escolar tanto en la toma de decisiones como en las propias estructuras de gobierno.

El tercero de los principios sobre los que se construye la justicia curricular es la *producción histórica de la igualdad*. Ello implica que el currículo injusto es aquel que la niega porque no la posibilita, es decir, se reconoce que la igualdad no es un fenómeno estático, sino dinámico que se construye a partir del conflicto entre la inclusión de los intereses de los menos favorecidos y la participación y escolarización común, dando lugar a tres modos de resolverlo curricularmente:

- La *lógica de la compensación*, es decir, el suministro de recursos adicionales al alumnado más desfavorecidos.
- La *lógica opositora*, que rechaza el currículo general y apuesta por delimitar un área de práctica educativa donde desarrollar un currículo separado, que puedan controlar el alumnado desfavorecido.
- La *lógica contrahegemónica*, que implica generalizar en el currículo desde el punto de vista del alumnado desfavorecido.



Lo presentado hasta el momento ha de entenderse necesariamente en un marco común de escolarización y a través de un currículum común, no homogéneo. Por eso, desde la perspectiva de la educación inclusiva apoyada en la justicia curricular, cualquier tipo de selección de quienes pueden acceder, estar y participar en la escuela es una práctica descartada. De un lado, esta afirmación se apoya el ejercicio del derecho y, de otro, en la propia ética e ideología desde la que se sustenta, donde la diferencia es reconocida y valorada. Así pues, cualquier tipo de evaluación encaminada a diferenciar ofertas educativas, agrupamientos o clasificación también ha de ser descartada porque privilegia a unos estudiantes frente a otros y priva a todos de una experiencia compartida necesaria.

### Un currículum inclusivo

El desarrollo de la justicia curricular nos permite aproximarnos al currículum desde su diseño, desarrollo y evaluación. Temas primordiales son la selección de contenidos culturalmente relevantes para una sociedad, las intervenciones curriculares inadecuadas que se practican escolarmente, las propuestas metodológicas respetuosas con la diversidad y que se orientan hacia el desarrollo de una escuela democrática o la evaluación como instrumento de etiquetaje, selección y control. Como señala Gimeno (2010), refiriéndose a las palabras de Habermas (1997), el saber actual se encuentra al servicio del pragmatismo productivo. Declara, y nosotros lo rescatamos en nuestro proyecto político, que el saber tiene que estar al servicio de las personas, para que este les permita mejorarse como tal, ser más humanos (López Melero, 2003) y relacionarnos mejor, llevar una vida más libre sin estar sometidos a dogmas irracionales.

Como sabemos, el currículum no es neutro y, siendo un proyecto político, hemos de tener en cuenta que existen contenidos que caben y otros que no. No se trata tanto de una cuestión de cantidad, sino de selección cultural interesada. Sin embargo, este hecho no suele ser un debate que se abra en el contexto de la educación inclusiva. El debate tradicional ha estado mucho más centrado en pensar si los contenidos, tomándolos como objetos, han de ser adaptados o no a un determinado grupo de estudiantes (desde una visión integradora), ya sea recortándolos o ampliándolos, o en la selección de aquellos específicos (Echeita y Sandoval, 2002).

Por otro lado, cabe apuntar que la selección curricular es una cuestión para tener en cuenta, dado que, junto a las metodologías y las formas de evaluación, constituyen elementos de exclusión que conducen al fracaso (Escudero, 2006). Es decir que pueden ser una barrera al aprendizaje y a la participación, cuando estos no son significativos y relevantes para quienes participan de los mismos (Muntaner Guasp, 2014).

Podemos partir del hecho de que la existencia de un currículum común, que no único, es una garantía de igualdad de oportunidades (Gimeno, 2000). Torres (2008, 2015) nos recuerda que, en el actual sistema educativo, se nos ha distraído con frecuencia en relación con los contenidos, prestando atención en la respuesta educativa al desarrollo de medidas de atención a la diversidad, más integradoras o menos, generales y específicas. Sin embargo, perdemos el foco de atención en la perpetuación cultural de la exclusión que se realiza a través de los contenidos cuando se formula una propuesta de homogeneización cultural.

La diversidad del alumnado no encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas para uniformizar y para imponer un canon cultural que pocas personas cuestionan, porque, entre otras cosas, tampoco desde las administraciones educativas se estimula este tipo de debate. (Torres, 2008, p. 86)

En relación con el tema que nos ocupa, el autor citado alude al concepto de *voces ausentes y voces presentes* en el currículo para referirse a cómo a través de la selección cultural que suponen los contenidos se perpetúa un determinado canon de persona y se asientan unos patrones excluyentes. La cultura escolar sigue aludiendo a un mundo masculino, de raza blanca y religión católica, de personas adultas, sanas y heterosexuales, que desarrollan profesiones de prestigio y privilegia al mundo urbano frente al rural, que ensalza a Estados y países poderosos en un primer mundo, el occidental. Frente a ello, y por oposición, existe todo un mundo por descubrir que es negado desde la selección cultural. En este sentido, desde la educación inclusiva debería ser posible un triple compromiso en relación con dicha selección de contenidos (Torres, 2010, p. 265):

- Estos han de contribuir al reconocimiento público de los grupos oprimidos, a través de su presencia, luchando contra su silenciamiento o la denigración de las personas.
- Han de promover la tolerancia y el respeto mutuo como valores idiosincráticos de una ciudadanía democrática.
- Tienen que facilitar la comprensión de las situaciones de exclusión y marginación.

Ello nos permitirá el avance hacia una escuela que acoja incondicionalmente a todas y todos y que, a la vez, valore, celebre la diferencia y la haga presente.

### Para ir cerrando: la construcción de una escuela sin exclusiones

A través de este trabajo se ha formulado la identificación de barreras al aprendizaje y a la participación, y una presentación de palancas a las políticas públicas macro y micro de la educación inclusiva. Los estudios mundiales más recientes destacan que aún queda mucho camino por recorrer en este proceso que llamamos inclusión. Así lo ponen de manifiesto los informes de UNESCO de 2020, tanto el más referido al seguimiento de la educación inclusiva en el Mundo, como el más específico sobre América Latina y el Caribe. Cabe considerar que ambos plantean que las políticas públicas de educación inclusiva innovadoras en contextos de internacionalización tienen en común una decidida apuesta por resignificar la educación inclusiva, poniendo en el centro a las personas. De hecho, son políticas que, de partida, consideran a todas las personas en su dimensión individual, frente a otro tipo de propuestas que enfatizan la acción hacia grupos vulnerables o sujetos problematizados.

Las políticas públicas en educación inclusiva deben dibujar el escenario que posibilite sistemas educativos más equitativos que puedan dar respuesta a las necesidades y retos que plantea vivir la inclusión y que posibiliten el despliegue micro-político en centros y aulas, es decir, que movilicen la acción educativa. Según López Melero (2003), ello implica un marco de acción para una escuela sin exclusiones, que ha de ser concebida como un espacio para la convivencia (desde una perspectiva ética y social), como una comunidad de aprendizaje (desde una perspectiva organizacional y comunitaria) y debe avanzar hacia el desarrollo de la democracia (desde una perspectiva política).

La articulación de estas ideas en el ámbito de las prácticas de innovación inclusiva se traduce en una serie de claves (García, 2018), entre las que podemos destacar:

- Una perspectiva socio-constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, que re-sitúa al estudiante como centro del proceso y como protagonista de este con un papel activo y transformador, que se desarrolla en interacción con el otro y que coloca al profesorado como mediador de los procesos y agente cultural.
- Un replanteamiento de lo que en el momento actual resulta valiosos enseñar y aprender, y de las estrategias didácticas que permiten maximizar el aprendizaje y el progreso de todos y todas las estudiantes.
- Avanzar hacia un currículo significativo, relevante, pertinente sostenible y ético necesario para comprender y vivir el mundo desde una perspectiva de ciudadanía crítica. La cooperación, como base del reconocimiento mutuo, la convivencia, la ayuda y el desarrollo de procesos eficaces de enseñanza-aprendizaje.
- El trabajo por proyectos en el marco de una perspectiva globalizada y transdisciplinar de las propuestas didácticas en las que los contenidos adquieren sentido a partir de cuestiones relevantes y en la forma en que los estudiantes se lo apropian.

Se acaba con la atomización del conocimiento, la fragmentación de las disciplinas y se tienen puentes superadores de una cultura balcanizada de trabajo profesional docente.

- Una enseñanza basada en los principios del aprendizaje dialógico, donde las aportaciones de todas las personas son escuchadas y valoradas, y donde se desarrollan estrategias como la asamblea o las tertulias dialógicas que amplían la concepción de la escuela como espacio de aprendizaje y participación de toda la comunidad.
- Uso de las bibliotecas como medida frente a la tiranía del libro de texto y como fórmula para combatir el pensamiento único, excluyente y homogeneizante que se deriva del mismo. Las bibliotecas, escolares o no, proporcionan múltiples fuentes de información, en formatos diversos y, desde perspectivas distintas, ingredientes fundamentales para poder construir un pensamiento propio.
- Uso de la tecnología en el contexto de la sociedad de la información y de la comunicación, como facilitadoras de acceso, fuente de información y herramienta al servicio de las relaciones, la participación y empoderamiento de las personas.
- El desarrollo de proyectos de centro enfocados en la accesibilidad y la reconfiguración del sentido de comunidad y los sistemas de apoyo.

Todo ello plantea a los países el reto de establecer políticas educativas nacionales y locales que permitan avanzar hacia una educación equitativa y de calidad para todo el alumnado, en cumplimiento del objetivo 4 de la Agenda 2030: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos». Lo que, sin duda, supone reorientar los fines de la educación en pos de la búsqueda de soluciones innovadoras a los graves problemas que nos aquejan como planeta; el desarrollo de una sociedad más justa, equitativa, democrática, solidaria y tolerante; y en a mejorar la vida de todas las personas.

## Referencias

- Aguado, M. T., Ballesteros, B., Malik, B., Sánchez, M. F., Castellano, J. L., Cuevas, L. y Pinto, M. (2006). *Guía INTER: una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. MEC-CIDE-CREADE.
- Ainscow, M., Farrell, P. & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229. <https://doi.org/10.1080/13603110050059150>
- Angulo, J. F. (2016). Lo público y lo privado en Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85, 17-24. <https://www.redalyc.org/journal/274/27446519002/html/>
- Apple, M. y Bean, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Armstrong, D. (2003). *Experiences of Special Education. Re-evaluating policy and practice through life stories*. Routledge Falmer.
- Ballard, K. (2003). Including ourselves: Teaching, trust, identity and community. In J. Allan (ed.). *Inclusion, participation and democracy: What is the purpose?* (pp. 11-32). Kluwer Academic Publishers.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Morata.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education*. Institute of Education, University of London.
- Barton, L. (2004). The politics of special education: a necessary or irrelevant approach? In L. Ware (Coord.). *Ideology and the politics of (In) Exclusion*. (pp. 63-75). Peter Lang.
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre la educación inclusiva. En UNESCO. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Aportes a las discusiones de los talleres de la Conferencia Internacional de Educación*. (pp. 5-14). Oficina Internacional de Educación. UNESCO, 25-28 de noviembre de 2008. Ginebra, Suiza.
- Blanco, R. y Duk, S. (2011). Educación Inclusiva en América latina y el Caribe. *Aula*, (17), 37-55. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/120844/Educacion\\_inclusiva\\_en\\_America\\_Latina\\_y\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR3saTYwt-Lj\\_QKbowEC66hz5wZiV6D6v2k8y80Eg64-LCaQRHxY4jd2a2Ew](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/120844/Educacion_inclusiva_en_America_Latina_y_.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR3saTYwt-Lj_QKbowEC66hz5wZiV6D6v2k8y80Eg64-LCaQRHxY4jd2a2Ew)
- Booth, T. (1998). The poverty of special education: theories to the rescue? In C. Clark, A. Dyson & A. Millward, A. (Eds.). *Theorising Special Education*. (pp. 79-89). Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. CSIE.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Daniels, H. & Garner, P. (1999). *Inclusive Education*. Kogan.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7cd26a0f-0950-4b6f-8078-15aa6cd58b35/re3270310520-pdf.pdf>
- Escudero, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-42. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c63c72d8-9931-4676-8e20-abc47fe8d1f1/re33903-pdf.pdf>
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>
- Fernández Enguita, M. (2002). *¿Es pública la escuela pública?* Cisspraxis.
- Fernández Santamaría, M. R. (2000). Calidad y equidad educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 193-200.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(3), 123-141. <https://doi.org/10.1023/A:1017949213447>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 25(1), 31-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147003>
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Paz e Terra.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies?: A Comparative Approach to Education, Policy, and Disability*. Falmer.
- García, M. (2018). *Educación inclusiva. Proyecto docente e investigador*. Universidad de Cádiz.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (2001). La enseñanza y educación públicas. Los retos de responder a la obligación

- de igualdad, respetar la diversidad y ofrecer calidad. En J. Gimeno (Coord.). *Los retos de la enseñanza pública*. (pp.15-66). UIA-AKAL.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Ediciones Morata.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomos I y II. Taurus.
- López Melero, M. (1997). Escuela pública y atención a la diversidad: la educación intercultural: la diferencia como valor. En AA. VV. *IX Jornadas de formación del profesorado, Escuela pública y sociedad neoliberal*. (pp. 115-150). Aula libre.
- López Melero, M. (2003). *Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Aljibe.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Aljibe.
- López Melero, M. (2008). La escuela pública: de la exclusión a la inclusión un proceso de humanización. En I. Quesada (Coord.). *La Educación Infantil en la Escuela de la Diversidad*. (pp.43-76). ANDADOWN.
- Moliner, O., Sales, A. y Traver, J.A. (2011). Trazando procesos de cambio desde un modelo educativo intercultural inclusivo. En O. Moliner (Ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. (pp. 29-40). Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Muntaner Guasp, J. J. (2014). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 45-69. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie63a02.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2000). *Marco de acción de Dakar*. UNESCO. <https://siteal.iiiep.unesco.org/investigacion/3192/marco-accion-dakar-educacion-todos-cumplir-nuestros-compromisos-comunes>
- Shaeffer, S. (2008). Approaches, scope and content. Ponencia en la *Conferencia Internacional de Educación de Ginebra*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Morata.
- Torres, J. (2001). *La construcción de la escuela pública como institución democrática: poder y participación de la comunidad. Los retos de la enseñanza pública*. Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6d35ce7a-c671-47e4-b176-a0b6010ec0be/re34504-pdf.pdf>
- Torres, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.
- Torres, J. (2015). La educación inclusiva como proyecto político. *Cuadernos de Pedagogía*, (461), 8. <https://jurjotorres.com/?p=4626>
- UNESCO. (2008). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. UNESCO. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)
- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO. <https://www.buenosaires.iiiep.unesco.org/es/publicaciones/educacion-2030-declaracion-de-incheon-y-marco-de-accion>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- UNESCO. (2020a). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación – Todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://es.unesco.org/gem-report/LAC2020inclusion>
- UNESCO. (2020b). *América Latina y el Caribe- Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://es.unesco.org/gem-report/LAC2020inclusion>



## Estado del arte normativo y teórico-conceptual sobre la educación inclusiva en Colombia

Por: Sandra Lucía Aguirre Franco y Lizeth Ramos Acosta

### Introducción

En la actualidad, el concepto de inclusión es abordado desde diferentes perspectivas y se enmarca en una concepción que sobrepasa límites de color, la raza, el sexo o religión, como un derecho al trato digno en diversos contextos, incluyendo el educativo. Sin embargo, las investigaciones realizadas por entidades y autores internacionales demuestran que la noción de inclusión está asociada con el momento histórico-social y cultural que se vive y que permite establecer estrategias de inclusión social, educativa, cultural, entre otros. Esta noción puede ser entendida como una diversidad de situaciones que conllevan al reconocimiento de los rasgos característicos de los sujetos que los diferencian de otros. En este apartado se relacionarán diversas políticas públicas y posturas conceptuales que evidencian la evolución de la inclusión en los contextos educativos.

Hasta el siglo XIX, existía en los contextos escolares una marcada separación entre los individuos considerados normales y anormales, lo que generaba la segregación de los individuos. Como resultado de esta concepción, Jiménez y Vilá (1999) plantean que los sujetos que presentan circunstancias biológicas, sociológicas, psicomotoras o cognitivas, requieren de un modelo de educación especial. Esta diferenciación entre la educación especial y la educación regular favoreció la expansión de la primera (Beltrán-Villamizar et al., 2015) más no de la inclusión educativa en el marco de un concepto más amplio de educación para todos (López, 2004). Uno de los grandes retos que señalan la Organización Mundial para la Salud (OMS) y el Banco Mundial (2011), es proporcionar educación de calidad a niños y niñas con algún tipo de discapacidad.

Luego, en el siglo XX, en la década de los años sesenta, se introduce el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Beltrán-Villamizar et al., 2015), como una re-

acción a este modelo separatista de la educación. Dicho concepto fue ratificado mediante la Declaración de Salamanca por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1994), según la cual, todas las personas debían de asistir a los espacios educativos para garantizar de esta manera su derecho a la educación también plasmado en la Declaración de los Derechos Humanos (1948). Bajo la Declaración de Salamanca, vale la pena rescatar una estrategia de inclusión relacionada con el ingreso de los niños y niñas en condiciones especiales a escuelas ordinarias, pero con pedagogías de integración para todas las personas independiente de su color, raza, edad, sexo, religión, evitando de esta manera la discriminación. Otro de los asuntos que promueve esta apuesta internacional, es la adopción de políticas y/o leyes que conduzcan a que el sistema educativo tenga el carácter de inclusivo en todos sus niveles formativos, vinculando a los diversos actores que hacen parte de dicho sistema, para lo que es un factor fundamental la formación de los docentes en temas de inclusión, reconociendo la diversidad, la adaptabilidad escolar y demás aspectos que coadyuven a los demás niños y niñas también a aceptar las condiciones especiales de educación de otras personas con las que interactúan.

En la década de los años setenta, el informe Warnock (1978) introduce el concepto de necesidades educativas especiales, en el cual se establece que todos los niños y niñas tienen derecho a la educación, sin discriminación alguna y aclarando que la educación no es “especial” y normal”, es educación para todos sin discriminación, y dando paso a una nueva forma de integración escolar. Este documento sentó las bases para la discusión que luego tuvo lugar en la UNESCO, en la cual se estudia la eficiencia de la educación a partir de la inversión económica que demandan los establecimientos educativos que no utilizan la integración como estrategia para atender a la población diversa.

Como consecuencia de lo anterior, la UNESCO (2000), en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar, dio un gran impulso a la Educación para Todos (EPT), especialmente en poblaciones con problemas de salud, como por ejemplo niños y niñas que desde su nacimiento presentan afectaciones como el VIH, y la diversidad de síndromes psicomotores y socio-afectivos, generando afectación a la permanencia en grupos o entornos educativos “normales”, lo cual ha resultado en reflexiones en torno a la necesidad de que estos grupos reciban una educación más inclusiva en cualquiera de los niveles educativos. De esta manera, luego de la Declaración de Salamanca, agencias internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (2008), continúan la tarea de impulsar los derechos para personas con discapacidad mediante una educación inclusiva, donde prevalezca el respeto por la diversidad sin distinción de color, raza, sexo o religión u otros aspectos que excluyan a las personas en cualquier contexto. De igual forma, la UNESCO (2017) mediante la Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación, busca articular los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4 Educación de Calidad, mediante el diseño y puesta en mar-

cha de acciones sociales, ambientales, educativas y de infraestructura física, entre otros, que propendan hacer de la inclusión una realidad. Así, este organismo internacional considera que todas las personas, independiente de su edad, de su estrato socioeconómico, de sus condiciones físicas o cognitivas deben hacer parte del sistema educativo, atendiendo las características de la integración y generando conciencia entre los miembros de la comunidad educativa de que todos son iguales y tienen los mismos derechos, que sus condiciones especiales no los excluyen de los procesos formativos.

Lo anterior se ve reflejado en la Agenda Mundial de Educación 2030, cuyo Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas (UNESCO, 2017). Dicho organismo ha venido estableciendo algunos factores que bien pueden considerarse como acuerdos para la educación inclusiva, donde los gobiernos pueden definir los lineamientos para que todas las escuelas estén abiertas a los procesos educativos de los niños, niñas o cualquier persona que independientemente de su edad, sexo, raza y religión, y que pueden presentar una discapacidad, tengan derecho a una educación con calidad y en un espacio que cumpla con las condiciones sociales, físicas y educativas propias de la inclusión. Dichos elementos pueden evidenciarse en la figura que se presenta a continuación.

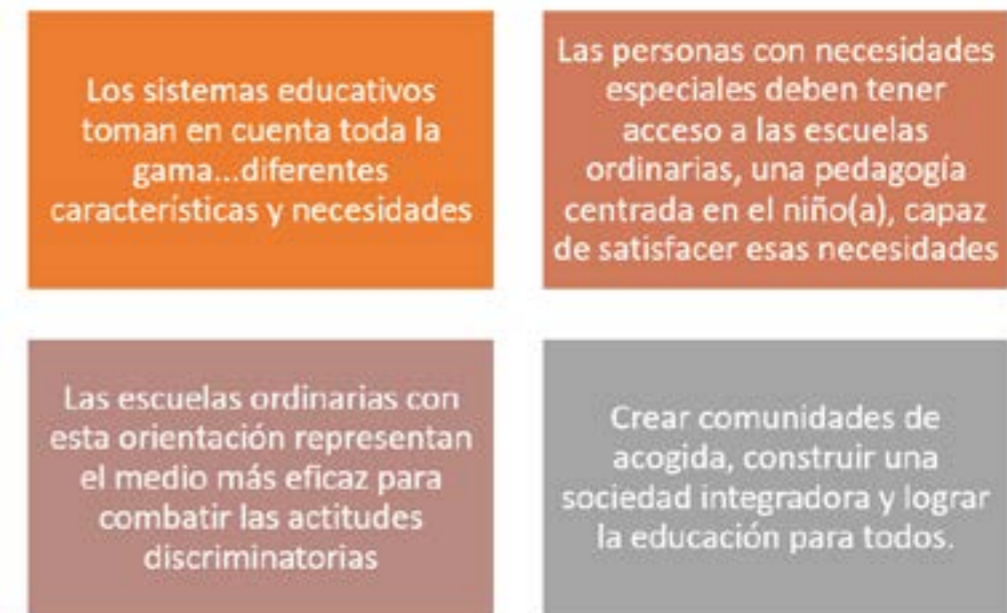


Figura 1. Elementos para la inclusión en educación.

Fuente: Castillo-Briceño (2015), adaptado de UNESCO (1994).

Todo lo anterior conlleva a reconocer que la inclusión educativa no es solo para poblaciones en condiciones especiales de educación, sino para todas aquellas personas que, por alguna razón, presentan problemas para acceder a una educación con calidad, en donde el color, la raza, el sexo y la religión, entre otros factores, no son sinónimo de exclusión sino de inclusión a entornos socio-educativos de calidad.

### Marco legal de la inclusión en Colombia

En este apartado se presenta un recorrido histórico-legal de la normativa sobre la educación inclusiva en el país. En primer lugar, la Constitución Política de Colombia (1991) establece en su artículo 13 que el Estado se responsabiliza por brindar condiciones de igualdad para todos los ciudadanos, incluso aquellos en situación de vulnerabilidad. El artículo 67 del mismo documento pone de manifiesto el derecho a la educación para todos los ciudadanos. El artículo siguiente plantea la participación de las comunidades étnicas bajo el respeto de su identidad, la educación a personas con necesidades especiales o excepcionales y la eliminación del analfabetismo. Adicionalmente, mediante el Decreto 2082 de 1986, el gobierno de Colombia reglamenta la atención en educación a personas con capacidades excepcionales o con limitaciones.

De igual forma, la Ley 30 (1992) considera la accesibilidad a la Educación Superior bajo parámetros establecidos por las instituciones. En cuanto a la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), señala que la educación es un proceso de formación que debe ser garantizado a todas las personas sin distinción de edad, género, etnia, discapacidad o condiciones excepcionales. Adicionalmente, mediante el Decreto 2082 de 1986, el gobierno de Colombia reglamenta la atención en educación a personas con capacidades excepcionales o con limitaciones. Años más tarde, se promulga la Resolución 2565 de 2003, en la cual se definen parámetros y criterios para la prestación del servicio de educación a personas con necesidades educativas especiales.

En la misma década, en Colombia se crean políticas públicas para atender a población con discapacidad auditiva (Ley 324 de 1996). Dicha ley promueve no solo la educación para este grupo de personas, sino también, un ambiente laboral favorable que les permita la integración con la sociedad. Posteriormente, entra en vigor la Ley 361 de 1997, por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con condiciones de tipo médico y psicológica para personas con discapacidad auditiva. Esta ley también agrega un componente de inclusión para personas con necesidades especiales en las instituciones educativas, señalando que el Ministerio de Educación está en la obligación de proveer el material didáctico especializado para estos estudiantes.

Casi una década más tarde, el gobierno nacional lanza el Plan de Desarrollo (2006-2010) bajo el lema: “Desarrollo para todos”, en el cual la educación es considerada como la herramienta para lograr la inclusión social en el país, incluyendo los aspectos antes mencionados y adicionando otros factores como el nivel socioeconómico y el acceso y formación en recursos digitales. Dentro de las principales apuestas de esta política pública, se establece que la educación para todos debe cobijar no solo a estudiantes con necesidades especiales y de grupos étnicos, comunidad migrante y población desplazada, sino a todas las personas que independiente de su edad, sexo o raza presentan una discapacidad. Esta política pública apunta al logro de una educación en la diversidad, por lo que se han puesto en marcha programas de formación para los maestros que les permitan adoptar estrategias pedagógicas y didácticas, que conlleven a la inclusión y al aprendizaje significativo en todos los niños y niñas que presenten alguna discapacidad. Desde el contexto metodológico, la enseñanza supone una diversificación de los estilos de aprendizaje que garanticen la calidad educativa, la reducción de la brecha social y de inequidad.

Casi tres décadas después, se promulga la ley estatutaria 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen disposiciones precisas orientadas a garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, se incluye un presupuesto por parte del gobierno para planes de inversión específicos para población con necesidades especiales, con el fin de contribuir en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas con discapacidad; la creación de políticas de inclusión social, la mejora de los planes institucionales según el índice de inclusión, entre otras disposiciones legales.

En materia de Educación Superior, el Ministerio de Educación Nacional invita a la implementación de un modelo de educación inclusiva con calidad en función del establecimiento de programas y estrategias de sensibilización, vinculación y evaluación enfocados a garantizar la inserción de todos los tipos de población en situación de vulnerabilidad, incluyendo comunidades étnicas, víctimas de la violencia, menores de edad trabajadores, iletrados o con necesidades educativas especiales, migrantes y población rural.

En el mismo sentido, el Plan Decenal de Educación (2006-2016), también llamado Pacto Social por la Educación, toma como eje central la inclusión. Una de las metas más destacadas de este plan apunta a la puesta en marcha de acciones que articulen los niveles del sistema educativo hacia la preservación de la identidad cultural. Adicionalmente, se proponen objetivos para el diseño de políticas públicas sobre inclusión, diversidad, respeto a la diferencia y equidad. Otras políticas sobre inclusión en nuestro país son la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia); el Decreto 470 de 2007, mediante el cual se formula una política pública de discapacidad para la ciudad de Santafé de Bogotá; la Ley 1346 de 2009, en la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”; el Decreto 470 de 2007, mediante el cual se formula una política pública de discapacidad

para la ciudad de Santafé de Bogotá. También, el Ministerio de Educación Nacional mediante Decreto 366 de 2009, establece el apoyo pedagógico para la atención de estudiantes con capacidades excepcionales o con alguna discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

Años más tarde, el Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014) bajo el lema de “Prosperidad para todos”, continúa la apuesta de educación de calidad, reducción de las brechas en materia de cobertura, pertinencia y atención a la diversidad. En Educación Superior, las instituciones inician un proceso de implementación de mecanismos de ingreso y permanencia equitativos, aumento de la oferta educativa en regiones rurales, respeto por las creencias y prácticas culturales diversas, entre otras. Al respecto, la OECD y el Banco Mundial (2012), han señalado que, en Colombia, como en otros países de América Latina y otras latitudes, es evidente que los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales (Saber 11) y los resultados de las pruebas internacionales (pruebas PISA), denotan el impacto de la procedencia socioeconómica del estudiante y el tipo de colegio (privado o público, de la zona urbana o rural) en las posibilidades de acceso y permanencia en la Educación Superior. También, las condiciones de violencia de muchas zonas del país, la tasa de desempleo, los altos índices de economía informal, pobreza y desigualdad, son algunas de las causas que afectan directamente el acceso y permanencia de la población estudiantil en Colombia.

Actualmente, y gracias a la creación de la Guía 34 desarrollada por el Ministerio de Educación Nacional (2008) en Colombia, las instituciones de educación tanto públicas como privadas deben contar con planes de mejoramiento que incluyan estrategias puntuales para la atención de la población con necesidades especiales (índice de inclusión). Así mismo, el Ministerio de Educación Nacional ha adoptado nuevos lineamientos para la asistencia de la población vulnerable en todos los niveles educativos. Sin embargo, los docentes aún no cuentan con la formación requerida para atender a la amplia diversidad de grupos poblacionales que demandan una atención personalizada que les permita potencializar sus capacidades.

Por otra parte, y en consonancia con el Plan Nacional de Desarrollo, el Ministerio de Educación Nacional (2013) establece la política de Educación Superior Inclusiva, en donde cada uno de sus capítulos busca generar conceptos y acciones que deben ser apropiados por los diversos entes educativos, independiente del nivel educativo que oferte, es así cómo se abordan las seis características de la educación inclusiva. Dicho lineamiento considera que la educación inclusiva debe estar fundamentada en los derechos humanos, el respeto por la diversidad, la interculturalidad, la participación, la pertinencia y la calidad.

En la figura que se presenta a continuación, se muestran las características de la educación propuestas en la política de Educación Superior Inclusiva.



Figura 2. Características de la educación en la política de Educación Superior Inclusiva.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2013.

Adicionalmente, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) considera que la formación de los docentes vinculados en la Educación Superior, debe de alinearse a los temas de: inclusión, reconocimiento a la diversidad, adaptabilidad escolar y demás que coadyuven a los niños y niñas, adolescentes y adultos a aceptar las condiciones especiales de educación de otras personas con las que interactúan, como también el diseño y desarrollo de procesos investigativos y de proyección social, en articulación con los procesos de aseguramiento de la calidad y de acreditación. De esta manera, las condiciones de calidad que deben desplegar las instituciones y los programas académicos de Educación Superior de acuerdo con los lineamientos del CNA, estarán enmarcadas en los planteamientos de la Política de Inclusión de Educación Superior.

Por su parte, el Plan de Desarrollo 2018 - 2022, “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” en su apartado “Educación de Calidad, Para un futuro con oportunidades para todos”, establece como objetivo lograr una educación con calidad para el desarrollo integral, buscando que todos los niños y niñas accedan al sistema educativo desde edades tempranas y garantizando su tránsito por los diversos niveles educativos, en condiciones óptimas, para aportar a la formación de los profesionales futuros y lograr acortar la brecha existente entre la población del país. De igual manera, se expone que la equidad en la diversidad toma elementos sobre el respeto a la diferencia en materia de educación inclusiva para minimizar los



riesgos de deserción en los diversos niveles educativos y así poder estar a tono con los ODS, especialmente, con los encaminados a poner fin a la pobreza, proporcionar un trabajo decente, la eliminación del hambre, la reducción de las desigualdades y el crecimiento económico.

Las leyes y decretos que se han diseñado e implementado para atender de manera oportuna las exigencias educativas de todos los grupos poblacionales deben propender por un aprendizaje significativo en donde todos tengan la posibilidad de desarrollarse de acuerdo con sus capacidades, no dejando a nadie atrás, sino diseñando las estrategias pedagógicas y didácticas que coadyuven a su desarrollo integral en ambientes educativos inclusivos.

### Marco teórico-conceptual sobre inclusión y educación inclusiva

Como inicialmente se planteó en este documento, el concepto de educación inclusiva ha sufrido diversas transformaciones a través del tiempo. Comprender el concepto de inclusión en la actualidad, implica romper con nociones previas y reconocer una teoría de la inclusión que permita dar respuesta a las necesidades de los sujetos. En algún momento histórico de la evolución del concepto, se consideraba que la inclusión era igual a integración, de acuerdo con los planteamientos de Blanco (1999). Años más tarde, se entendió que la educación inclusiva tampoco era aquello que se denominó educación para todos, concebida como una estrategia encaminada a mejorar y garantizar la educación desde la primera infancia, la educación para jóvenes y adultos en condiciones de acceso equitativo, reducir la inequidad de género y elevar la calidad de la educación mediante la incorporación de resultados de aprendizaje medibles.

Desde la década de los años noventa, Blanco (1999) afirma que la educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad. La misma autora ha considerado que desde siempre ha existido la exclusión de las personas en los sistemas educativos, ya sea por sexo, raza, edad, religión y demás aspectos que conllevan a tener que definir líneas de acción sobre la inclusión de todas las personas al proceso educativo. Así, Blanco (2006), propone sistemas y enfoques inclusivos que permitan eliminar la exclusión para lograr un desarrollo de la persona en todas sus dimensiones mediante un proyecto de vida que supere barreras o limitaciones a los que se ven expuestos los sujetos. Said (2000) explica que la educación inclusiva es un campo epistemológico que recibe aportes de varias ciencias, mientras que Ocampo (2014) y Slee (2012) consideran la educación inclusiva como una forma de visionar el individuo en términos de su rol social y democrático como ciudadano.

Aunado a lo anterior, Calvo (2013) en su documento sobre la formación de docentes para la inclusión educativa en Colombia, resalta la necesidad de ajustar los sistemas educa-

tivos a partir de la formación de los profesores en aspectos sobre equidad y calidad para que se avance en la implementación de modelos educativos inclusivos a partir de una perspectiva teórica que contribuya a la generación de un sistema educativo que aporte a la cohesión social. La autora manifiesta que las desigualdades económicas y sociales aumentan la brecha de oportunidades para los niños, niñas y jóvenes para el desarrollo de sus potencialidades, redundando en condiciones de exclusión, dado que, es el Estado quien debe proveer los espacios y opciones para el desarrollo de su proyecto de vida en términos del desarrollo social del individuo y como consecuencia de ello, el desarrollo de la sociedad.

Actualmente, las Instituciones de Educación Superior deben potenciar y valorar la diversidad cultural de su población estudiantil para promover su participación como sujetos de derecho. Por su parte, Arizabaleta Domínguez (2016) señala los retos que todas las instituciones educativas, cualquiera que sea su nivel, deben de atender respecto de la inclusión. Acoger los lineamientos de la inclusión no es solo adecuar unos espacios académicos para que aquellos que presentan alguna discapacidad física puedan acceder a ella, sino también proponer ambientes de aprendizaje significativo que permitan atender de manera oportuna las diversas discapacidades que presentan las personas en cualquier etapa de sus vidas e ir avanzando hasta llegar al máximo nivel de formación, como también poder integrarse a contextos productivos, De igual manera,

la identificación de barreras de aprendizaje de su población estudiantil y la promoción de estrategias que garanticen la accesibilidad, permanencia, pertinencia académica y la graduación, esta situación lleva a las Instituciones de Educación Superior a reflexionar a partir de los procesos de autoevaluación institucional para crear estrategias participativas que promuevan la gestión inclusiva [...] en un sistema educativo equitativo, pertinente y de calidad. (Arizabaleta Domínguez, 2016, p. 65)

En el mismo sentido, para Gómez et al. (2012), la inclusión en la universidad poco ha permeado las prácticas educativas que favorezcan una verdadera inclusión. También, Gómez Sobrino y García Vita (2017) en su investigación demuestran la necesidad de reconocer la diferencia entre educación inclusiva y educación integradora, estando la primera orientada a la disminución de factores de riesgo y exclusión y la potencialización de principios, políticas y estrategias concretas que aporten a la inclusión; y la segunda a generar espacios integradores no solo educativos, sino familiares, sociales y culturales para que los niños, niñas, adolescentes y personas mayores que presenten alguna discapacidad, no se sientan excluidos.

Dado lo anterior, Fulcher (1989) señala que no solo se requiere de la formulación de políticas sobre inclusión y educación inclusiva, sino de una apuesta filosófica que sea vivenciada en las aulas de clase. Además, de un cambio de paradigma de los directivos y docentes para generar espacios de valoración de las diferencias y estrategias de cambio que garanticen

la oportunidad de educación para todas las personas, tal y como lo plantean Dyson et. al (2004) y la construcción de un lenguaje y acciones de práctica pedagógica donde se evidencie la inclusión y la equidad (Huberman, 1993).

### Metodología

El trabajo que aquí se presenta realiza un estado del arte sobre las concepciones teóricas y las políticas públicas en torno a la educación inclusiva en Colombia. Para ello, se utilizaron bases de datos como Google Scholar, Redalyc, Jstor, Ebsco, entre otras. Los criterios de búsqueda de los documentos consultados fueron el uso de palabras claves en español e inglés (**Educación, Educación Superior, Inclusión, Normatividad, Políticas Públicas**). Como resultado de dicha búsqueda se encontró un total de 16 acuerdos, decretos, planes de desarrollo y/o proyectos nacionales e internacionales relacionados con las palabras claves seleccionadas. También, se hallaron artículos científicos, documentos de trabajo y tesis de grado de diversas instituciones de educación superior de carácter nacional e internacional.

A partir del análisis documental, se estudiaron los decretos, planes y proyectos sobre el eje temático escogido, tomando el período comprendido entre 1990 y 2020, como momentos históricos que han marcado la educación y en especial la educación inclusiva en el país desde la promulgación de la Constitución Política de Colombia hasta el establecimiento de la política de inclusión en Educación Superior. El uso de una rejilla de datos emergentes sirvió para la consolidación del análisis de los datos recopilados.

### Resultados y discusión

Luego de realizar el rastreo bibliográfico frente a la temática escogida, se puede observar que el concepto de inclusión se ha venido dimensionando desde lo que se propuso en 1996, con la Declaración de Salamanca, sin dejar de lado lo expuesto en la Declaración de los Derechos Humanos dos décadas antes y posteriormente, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 (UNESCO, 2017), a través de la promoción de políticas y programas que fomenten prácticas inclusivas, la equidad en educación y demás medidas para hacer frente a la inclusión en entornos de aprendizaje.

Es importante resaltar que, a nivel nacional e internacional, se encuentran investigaciones que ponen de relieve la necesidad de la inclusión educativa, sin embargo, algunos trabajos, como el realizado por Hurtado y Agudelo (2014), abordan la educación inclusiva a partir de la necesidad de abrir espacios a personas con discapacidad, demostrando que este grupo poblacional representa un porcentaje importante del total de los habitantes del plane-

ta. Uno de los aspectos claves en la inclusión de personas con discapacidad es la formación de los docentes frente a cómo educar a estos sujetos de manera que se ofrezca una atención adecuada y que esté alineada con las propuestas normativas del país (Padilla, 2011; Muñoz, 2011). En ese mismo sentido, Grageda (2005) señala que el sistema educativo debe desarrollar programas de inclusión que atiendan a los grupos que lo requieren como una forma de responsabilidad social institucional.

Otros estudios como el realizado por Muñoz (2012), al igual que este trabajo, reconocen que la educación inclusiva ha venido posicionándose en la agenda gubernamental y de instituciones de carácter local, nacional e internacional. Para ello, no solo se requieren políticas públicas sobre inclusión, sino acciones y prácticas concretas que resulten en entornos escolares más justos y democráticos.

El trabajo realizado por Quintanilla y Moreno (2017) presenta similitudes con el estudio aquí presentado en tanto que, ambos utilizaron el análisis documental de la normatividad sobre educación inclusiva mostrando un avance significativo en la comprensión del concepto. Otra investigación que aporta de manera significativa al reconocimiento de la educación inclusiva y la reducción de la desigualdad es el estudio de Rambla et al. (2008), en el cual se subraya que la articulación entre la escuela y la participación de todos los ciudadanos es una estrategia efectiva para hacer frente a la exclusión.

En Colombia, la investigación realizada por Martínez Mobilla (2011), señala que la inclusión en educación debe garantizar la igualdad de oportunidades para todos con base en acciones de apertura hacia el diálogo, la tolerancia y el respeto por la interculturalidad. De igual manera, Espinosa-Rivera (2016) llama la atención sobre la segregación de la educación en Colombia en grupos tradicionalmente excluidos como: las mujeres, los indígenas, los afrocolombianos y los homosexuales.

Finalmente, es importante resaltar un trabajo de inclusión desarrollado por Moncada et al. (2020), enfocado a la enseñanza de una lengua extranjera (inglés) a personas con discapacidad auditiva a través del uso de metodologías de comunicación total y ayuda visual para el aprendizaje de vocabulario básico del idioma. Así, es posible demostrar que la educación inclusiva puede ser una realidad en el aprendizaje de una tercera lengua como en este caso.

El constructo teórico que aquí se presenta, no es solo una descripción de hechos o datos que se han venido tejiendo a lo largo de décadas, sino más bien, una apertura reflexiva a la importancia que tiene la educación inclusiva - integradora ante una sociedad cambiante, una sociedad permeada por los avances tecnológicos, y unos factores de producción cada vez más competitivos, pero que se leen desde el quehacer educativo y las metodologías activas propias de un aprendizaje significativo y alcanzable para cualquier persona que acceda al sistema educativo de calidad, como lo exige la ley.

## Conclusiones

Es necesario señalar que, a nivel normativo, Colombia cuenta con políticas públicas que buscan la inclusión en materia de educación. Este documento ha presentado un rastreo histórico de dicha reglamentación. El gobierno nacional ha considerado que la inclusión de las personas al sistema educativo debe ser una acción concreta en todos los niveles de este. La normatividad vigente en el país reconoce que la educación inclusiva debe ser una realidad en las instituciones, pero también, debe de hacer el análisis de dichas políticas para evaluar el impacto de estas en los diversos entornos educativos.

Adicionalmente, se requiere que la formación de los docentes genere acciones concretas en las aulas y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, la formación de los estudiantes en valores, ética e interculturalidad es fundamental para que la educación inclusiva se viva en cada espacio escolar. Para alcanzar este objetivo, los estados deben comprometerse no sólo mediante la promulgación de políticas públicas sobre inclusión y educación inclusiva, sino también con recursos financieros y formación de talento humano que transformen las prácticas culturales y pedagógicas en las naciones.

Si bien la educación inclusiva en Colombia, al igual que en otros países del mundo, ha pasado por diferentes concepciones teóricas y pedagógicas, la realidad actual sobre la necesidad de contar con lineamientos que orienten el quehacer de los maestros y demás profesionales vinculados a la educación para los diferentes grupos poblacionales que requieren atención diferenciada, ha permitido que se ajusten a las visiones internacionales en pro de una verdadera educación que atienda a todos los niños, niñas y adolescentes.

Este trabajo abre las posibilidades para continuar indagando sobre la pertinencia de las políticas públicas en materia de educación inclusiva, haciéndose necesario que se visibilicen los avances, pero también los retos o desafíos que aún quedan por superar en nuestro país con el fin de lograr una educación más inclusiva. Desde las diferentes agencias gubernamentales internacionales, la educación inclusiva conlleva a nuevas prácticas y políticas públicas sobre la formación de los maestros.

## Referencias

- Arizabaleta Domínguez, S. L. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45), 65-78. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys41.52>
- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L. y Vargas-Beltrán, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.4
- Blanco G., R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, (3), 1-15. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10083>
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48, 55-72.
- Calvo, G. (2009). Inclusión y formación de maestros. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 78-94.
- Castillo-Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2013). *Lineamientos de acreditación para programas de pregrado*. [https://www.cna.gov.co/1779/articles-402377\\_lineamientos\\_pregrado.pdf](https://www.cna.gov.co/1779/articles-402377_lineamientos_pregrado.pdf)
- Constitución Política de Colombia [Const.] 7 de julio de 1991. <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Corporación Unificada Nacional de Educación Superior. (2013). *Educación Superior Inclusiva. Una Experiencia en la CUN*. [https://opcionlegal.org/sites/default/files/educacion\\_inclusiva.pdf](https://opcionlegal.org/sites/default/files/educacion_inclusiva.pdf)
- Decreto 2082 de 1996 [Presidencia de la República de Colombia]. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. 18 de noviembre de 1996. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf)
- Decreto 366 de 2009 [Presidencia de la República de Colombia]. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. 9 de febrero de 2009. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html>

- Decreto 470 de 2007 [Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá]. Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital. 12 de octubre de 2007. [http://www.saludcapital.gov.co/Normas\\_Pobl\\_Vulnerable/Decreto\\_470\\_de\\_2007.pdf](http://www.saludcapital.gov.co/Normas_Pobl_Vulnerable/Decreto_470_de_2007.pdf)
- Departamento Nacional de Planeación. (2006). *Plan de Desarrollo Nacional*. <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/PND%202006-2010/Paginas/PND-2006-2010.aspx>
- Departamento Nacional de Planeación. (2018). *Plan de Desarrollo 2018 - 2022: Pacto por Colombia, pacto por la equidad*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Resumen-PND2018-2022-final.pdf>
- Dyson, A., Howes, A. & Roberts, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In D. Mitchell (ed.), *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education*. Routledge.
- Escudero Muñoz, J. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109–128. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153711>
- Espinosa Rivera, O. E. (2016). Barreras institucionales para la inclusión educativa en Colombia. *Inclusión & Desarrollo*, 4(1), 17–22. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.4.1.2017.17-22>
- Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability*. Falmer.
- Gómez Sobrino, Y. y García Vita, M. (2017). Hacia una Educación Superior Inclusiva. *Rei-DoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 6, 300-319. <https://doi.org/10.30827/digibug.48554>
- Gómez, V., Espinosa, C. y Cañedo, C. (2012). El Acceso y la Retención en la Educación Superior de Estudiantes con Discapacidad en Ecuador. *Revista Formación Universitaria*, 5(6), 27-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000600004>
- Grageda, C. (2005). La inclusión de las personas con discapacidad. *Revista Amicus Curiae*, 2, 8–14. [http://www.derecho.duad.unam.mx/amicus-curiae/descargas/vol2\\_num3/LA\\_INCLUSION\\_DE\\_LAS\\_PERSONAS\\_CON\\_DISCAPACIDAD.pdf](http://www.derecho.duad.unam.mx/amicus-curiae/descargas/vol2_num3/LA_INCLUSION_DE_LAS_PERSONAS_CON_DISCAPACIDAD.pdf)
- Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relationships. In J.W. Little and M.W. McLaughlin (eds), *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts*. Teachers College Press.
- Hurtado Lozano L. y Agudelo Martínez M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55. [http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4889/Inclusion\\_educativa\\_de\\_las\\_personas\\_con\\_discapacidad\\_en\\_Colombia.pdf?sequence=1&rd=0031275596861030](http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4889/Inclusion_educativa_de_las_personas_con_discapacidad_en_Colombia.pdf?sequence=1&rd=0031275596861030)
- Jiménez, P. y Vila, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Ediciones Aljibe.
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. 8 de noviembre de 2006. D. O. No. 46.446. [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1098\\_2006.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm)
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D. O. No. 41.214. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. 31 de julio de 2009. D. O. No. 47.427. <https://www.mincit.gov.co/ministerio/ministerio-en-breve/docs/ley-1346-de-2009.aspx>
- Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. 28 de diciembre de 1992. D. O. No. 40.700. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86437.html>
- Ley 324 de 1996. Por la cual se crean algunas normas a favor de la Población Sorda. 11 de octubre de 1996. D. O. No. 42.899. [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=349](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=349)
- Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad y se dictan otras disposiciones. 7 de febrero de 1997. D. O. No. 42.978. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0361\\_1997.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0361_1997.html)
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Ediciones Aljibe.
- Martínez Mobilla, M. D. C. (2011). Experiencias de inclusión educativa en Colombia: Hacia el conocimiento útil. *Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 8(1), 55–65. <https://doi.org/10.7238/rusc.v8i1.1005>
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva*. [http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647\\_documento\\_tres.pdf](http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional: De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-177745\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf)
- Moncada Sabogal, A., Becerra Yate, D., Ramos Acosta, L. y Caicedo Saldaña, H. (2020). Análisis de la Implementación del Método de Comunicación Total y de Ayudas Visuales en el Aprendizaje de Vocabulario Básico de Inglés en Personas de la Asortul. En VV. AA. *La Investigación Formativa y su Incidencia en la Educación Superior*. (pp. 157-180). Redipe. <https://redipe.org/wp-content/uploads/2020/12/Libro-la-investigacion-formativa-y-su-incidencia-en-la-educacion-superior-2.pdf>
- Muñoz, A. P. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670–699. [https://doi.org/10.1016/s0034-7450\(14\)60157-8](https://doi.org/10.1016/s0034-7450(14)60157-8)
- Ocampo, A. (2011). Perspectivas y Manifestaciones de la Cultura Escolar en la Construcción de una Escuela Inclusiva de Calidad. *REVISTA DOCENTE XXI, de Didáctica y Divulgación Científica*, 39, 56-62.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- Organización de Naciones Unidas. (2008). *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.
- Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. OMS.
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670–699.
- Quintanilla Rubio, L. V. y Moreno Angarita, M. (2017). Análisis de conceptos nucleares que fundamentan la normatividad de la educación inclusiva en Colombia. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 14(1), 76. <https://doi.org/10.30788/revcolreh.v14.n1.2015.22>
- Rambla, X., Ferrer, F., Tarabini, A. y Verger, A. (2008). La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas. *Perspectivas*, 38, 81–96.
- Resolución 2565 de 2003 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se establecen los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. 24 de octubre de 2003. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-85960.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-85960.html?_noredirect=1)
- Said, E. W. (2000). Travelling theory reconsidered. In E.W. Said. (ed.). *Reflections on exile and other literary and cultural essays*. (pp. 436-452). Granata Publications.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Morata.
- UNESCO. (2000). *Informe final del foro mundial sobre la educación*. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-110926\\_archivo\\_pdf4.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-110926_archivo_pdf4.pdf)
- UNESCO. (2017). *Asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- UNESCO. (2019). *Documento de discusión preparado para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan*. <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de educación*, (Extra 1), 45-73.



## Aprendizajes: estrategias metodológicas para la población con Discapacidad en Educación Superior

Por: Sulay Rocío Echeverry Mejía

### Introducción

Este texto tiene como propósito presentar una reflexión sobre las prácticas pedagógicas con personas con discapacidad, en el marco de una cultura universitaria que reconoce la diversidad como una postura ética y política que transversaliza los escenarios institucionales. Tal ejercicio, del que a continuación se muestran los resultados, se inscribe en la perspectiva cualitativa desde la investigación de tipo interpretativo, donde las múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social permiten razonamientos y reflexiones que transforman la realidad pedagógica. Las técnicas e instrumentos guardan coherencia con los postulados de la investigación educativa: bibliometría a través de síntesis narrativa para referenciar, describir y discutir el estado del arte desde el punto de vista teórico y conceptual con una interpretación y análisis crítico del autor; observación participante como herramienta de recolección de datos en estudios antropológicos; y entrevistas a profundidad y grupos focales para cotejar y triangular la información.

### Educación superior y Objetivos de Desarrollo Sostenible

Entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados en 2015, el ODS 4 hace referencia a una educación inclusiva con calidad para todos a lo largo de la vida. La educación superior corresponde a la meta 4.3 que enuncia “Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”.

En Colombia, el Marco normativo en Discapacidad, Ley estatutaria 1618 de 2013 (numeral 4° del artículo 11),

le atribuye un enfoque inclusivo a la educación superior, de ahí que el Ministerio de Educación Nacional adopta criterios de inclusión educativa para evaluar las condiciones de calidad que, por mandato de la Ley 1188 de 2008, deben cumplir los programas académicos para obtener y renovar su registro calificado. En este sentido, las instituciones de educación superior están llamadas a “aplicar progresivamente recursos de su presupuesto para vincular recursos humanos, recursos didácticos y pedagógicos apropiados que apoyen la inclusión educativa de personas con discapacidad y la accesibilidad en la prestación del servicio educativo de calidad a dicha población”. (Decreto 1421 de 2017)

Las Universidades deben promover la equidad y la participación activa de la población diversa en las IES, en aras de brindar una educación pertinente y de calidad. Para articular los indicadores de la gestión inclusiva en las IES y los procesos de acreditación de alta calidad y autoevaluación de los programas a los diez factores y características propuestos por el CNA (2014, citado por Arizabaleta Domínguez y Ochoa Cubillos, 2016), deben:

- Promover la gestión inclusiva desde la misión, la visión y el proyecto educativo universitario - PEU.
- Crear estrategias para ingreso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y graduación de la población diversa.
- Realizar una caracterización de los estudiantes que ingresan para determinar y eliminar barreras físicas, comunicativas, tecnológicas, actitudinales y pedagógicas.
- Contar con profesores inclusivos, con formación disciplinar, pedagógica y didáctica que promuevan una educación inclusiva.
- Fomentar la creación de grupos, líneas de investigación, proyectos de investigación y de desarrollo en diversidad, interculturalidad, inclusión y discapacidad.
- 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.
- Implementar pedagogías, didácticas flexibles y diseño universal de aprendizaje para garantizar ambientes de aprendizaje inclusivos para todos los estudiantes, procurando una evaluación flexible.
- Contar con una instancia institucional que promueva y acompañe procesos de educación inclusiva en la educación superior.

Estos indicadores de gestión inclusiva en la Educación superior promueven el acceso con equidad, calidad y pertinencia en el servicio educativo de grupos de equidad.

En cuanto al fomento de acciones afirmativas en la educación superior a favor de la población con discapacidad, se busca incorporar el fortalecimiento de los recursos didácticos, pedagógicos y tecnológicos apropiados. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramienta para el desarrollo de ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje en las universidades, contribuye a la flexibilidad pedagógica en los programas académicos y a una mayor participación y accesibilidad por parte de los estudiantes.

Como acción inaplazable, la planeación curricular en los programas académicos debe hacerse interdisciplinar y adaptada a las particularidades de los estudiantes y su entorno. En este sentido, es relevante considerar los estilos de enseñanza atendiendo a los estilos cognitivos y estilos y patrones de aprendizaje de los estudiantes.

Por consiguiente, desde las políticas académicas la flexibilidad curricular responde a los estudiantes que requieren ajustes razonables, a la transformación de las prácticas evaluativas desde los estilos de aprendizaje y a la conformación de grupos de apoyo entre estudiantes orientados a favorecer el éxito académico y a la permanencia de quienes pertenecen a grupos de equidad.

### **Equipo interdisciplinario de casos de estudiantes**

A nivel pedagógico, se acoge el Diseño Universal de Aprendizaje - DUA, que, según el Decreto 1421 de 2017:

comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad. Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades. Esta estrategia permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes.

De acuerdo con las características de los estudiantes, se precisan los apoyos educativos requeridos para que puedan realizar sus estudios de manera equitativa en el contexto institucional. Para los estudiantes que presentan demandas diferenciadas, se proyectan los planes educativos individuales, o Planes Individuales de Ajustes Razonables PIAR, que son una propuesta flexible con adaptaciones y adecuaciones que elabora el profesor para el es-

tudiante, donde consigna las variaciones individuales en cuanto a metodologías, materiales alternativos, tiempos de prórroga y modalidad de evaluación de los avances.

Los Ajustes razonables se definen en el Decreto 1421 de 2017, como:

las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante. A través de estas se garantiza que estos estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos.

Las estrategias previstas para atender las barreras de acceso a recursos educativos de acuerdo con las características de la población estudiantil, se enfocan en fomentar metodologías y evaluaciones flexibles; adaptar materiales de estudio; utilización de recursos tecnológicos accesibles y tutorías individuales orientadas por los profesores. De allí se deriva el interés de contar en las universidades con una instancia que promueva y acompañe procesos de educación inclusiva, cuyas funciones se orientan a:

1. Realizar el estudio de caso de estudiantes que lo requieran, según criterio de colectivo docente de los Programas Académicos.
2. Informarse sobre condiciones personales y académicas del estudiante, a través del reporte pedagógico preparado en cada programa académico, que permita identificar características particulares del estudiante y las restricciones para su participación y aprendizaje.
3. Recomendar acompañamiento psicológico y/o social, o de alguna otra atención profesional, de acuerdo con necesidades diferenciales del estudiante, que favorezca su permanencia y progreso.
4. Recomendar acompañamiento académico al estudiante, mediante:
  - Estrategias para atender las barreras de acceso a recursos educativos de acuerdo con las características del estudiante y adaptar materiales de estudio.
  - Ajustes en las metodologías y didácticas de enseñanza, adecuaciones, modificaciones o adaptaciones en contenidos, procesos y productos, acordes con los estilos cognitivos y de aprendizaje del estudiante.
  - Estrategias de evaluación flexible que reconozcan las particularidades, las capacidades, habilidades y potencialidades del estudiante.

- Utilización y adaptación de recursos tecnológicos -TIC (software, hardware, equipos y programas) que faciliten la accesibilidad al conocimiento del estudiante.
  - Realización de tutorías individuales y asignación de par amigo para su acompañamiento.
5. Realizar seguimiento periódico a los planes educativos individualizados o planes individuales de ajustes razonables -PIAR- como herramienta de planeación pedagógica.
  6. Mantener comunicación periódica y oportuna, con director de programa y docentes del estudiante, para realizar seguimiento y acompañamiento del caso.
  7. Elaborar actas de reuniones y de seguimiento del caso del estudiante.

También, se vincula a la familia como actor determinante en el proceso de formación del estudiante.

### **Cultura Inclusiva: formación para la transformación**

La consolidación de una cultura inclusiva requiere la formación de profesores inclusivos, con saber disciplinar, pedagógico y didáctico que fomenten una educación inclusiva y avanzar en la formulación de currículos flexibles que le apuesten al desarrollo de valores, actitudes y capacidades humanas diversas, e integren saberes de diferentes contextos y culturas y promuevan la implementación de pedagogías, didácticas flexibles y el “Diseño Universal de Aprendizaje” – DUA, para garantizar ambientes de aprendizaje inclusivos para todos los estudiantes, procurando una evaluación flexible.

Este componente de formación promueve espacios de reflexión sobre la diversidad humana y sus implicaciones en la generación de procesos formativos incluyentes, que garanticen condiciones educativas a todos los estudiantes atendiendo a las particularidades de su singularidad, mediante la transformación de prácticas de enseñanza y evaluación para la construcción de nuevos escenarios que permitan el desarrollo de currículos flexibles a través de estrategias pedagógicas que estimulen capacidades diferenciales en los estudiantes para el acceso al conocimiento.

Desde los procesos formativos de educación desde la diversidad con el profesorado, se busca favorecer el desarrollo del perfil de un docente inclusivo en las universidades, que valore la diversidad de sus estudiantes como parte del proceso educativo y la construcción de nuevos escenarios en las aulas de clase, al transformar las prácticas pedagógicas en el marco de currículos flexibles.



## Evaluación Flexible y Accesible

La evaluación flexible como elemento regulador del aprendizaje permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente y significativa para el estudiante que interactúa con el conocimiento, logrando identificar el nivel de aprendizaje en el cual se encuentra, qué ha aprendido y qué debe reforzar para lograr cualificarse; utiliza diferentes técnicas de evaluación para emitir valoraciones contextualizadas y centradas en la forma como el estudiante aprende y es una herramienta para promover el aprendizaje efectivo y procesual, la motivación del estudiante y el estilo de enseñanza del profesor, quien asume las evaluaciones que realiza, como punto de partida para su planeación.

Los procesos académicos cuentan con herramientas de evaluación flexible que reconocen las particularidades, las capacidades y las potencialidades de cada estudiante y se orientan en proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje de los estudiantes:

1. **Proporcionar múltiples maneras de expresión y acción de los estudiantes:** evaluación accesible que posibilita que cada estudiante en acuerdo con su profesor, escoja el medio que mejor se adecúa a sus capacidades personales y a la tarea que se debía realizar: texto escrito, expresión oral, movimiento físico, uso de materiales de apoyo adaptados; manejo de múltiples herramientas o apoyos como fichas didácticas, cine, música, arte visual, juegos, crucigramas, organizadores gráficos, dibujos, pinturas, maquetas, planos, mapas, diagramas, tablas, cuadros, resúmenes, ensayos, representación conceptual como mapas conceptuales, cartografías, infografías, entre otros.
2. **Oportunidades de utilizar medios digitales:** adaptación de TIC (software, hardware, equipos y tecnología accesibles, aplicaciones de comunicación y herramientas web interactivas, herramientas gráficas, software de reconocimiento / conversor texto-voz, materiales virtuales y modelos de simulación, Chat, Blog/Wiki, elaboración de trabajos colaborativos en-línea (google docs, aula virtual), exposición/presentación con apoyo multimedia, entre otros.
3. **Brindar retroalimentación y apoyo permanente para demostrar habilidades:** talleres o actividades individuales y colectivas propuestos por el profesor; usar variedad de mentores: compañeros, profesor, tutor de apoyo, que usen distintas estrategias didácticas; extender los plazos para responder preguntas, para entregar tareas, o para resolver exámenes; proporcionar apoyos pedagógicos graduados para alcanzar metas y objetivos, que se pueden retirar gradualmente según aumenta la autonomía del estudiante; retroalimentación formativa que permita implicarse en su aprendizaje,

controlar su progreso, y autorregular su esfuerzo; facilitar trabajos de otros estudiantes evaluados que incluyan comentarios; lecturas de libros, documentos y artículos seleccionados con diferente nivel de complejidad; debates para comentar lecturas, guías de lectura, pruebas de libro abierto; test de autoevaluación o ejercicios prácticos para poner a prueba el aprendizaje, pruebas objetivas, ejercicios de búsqueda de información bibliográfica, observación de hechos en campo; participación en foros, tutorías, entrevistas, puestas en escena, juegos de roles, estudio de caso, laboratorio o clínica de casos, participación en eventos en línea, debates/mini-seminario/tribunal, coloquios y conversatorios, foros de discusión (presencial y/o virtual), portafolio didáctico, planteamiento de ejercicios que promuevan procesos cognitivos de análisis, reflexión y resolución.

#### 4. **Ajustes razonables que deban adaptarse para reducir barreras al reconocer acceder y procesar la información y las propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que el estudiante sabe:**

- Estudiantes con discapacidad auditiva que utilizan Lengua de Señas y se apoyan en un intérprete de lengua de señas para sus evaluaciones.
- Estudiantes con discapacidad visual que utilizan la expresión oral o herramientas tecnológicas para expresarse.
- Estudiantes que tienen alteraciones significativas del movimiento (parálisis cerebral), utilizan aditamentos tecnológicos, prótesis y ortesis adaptadas para mejorar su movilidad.
- 

## Discapacidad Oculta

La discapacidad oculta se conoce también como discapacidad invisible, teniendo en cuenta que incluye trastornos específicos y alteraciones en el desarrollo poco conocidas, difíciles de manifestar o de identificar a simple vista. Debido a estas dificultades de auto reconocimiento, se requieren acciones de sensibilización de diferentes actores comunitarios y sociales, con el fin de promover la inclusión de las personas que presentan una discapacidad oculta o invisible. Además, en el sistema educativo es pertinente la formación tanto de los docentes como de estudiantes con el propósito de impulsar programas y proyectos acordes con los requerimientos de las personas con este tipo de diagnósticos, de manera que se mejore la orientación y apoyo en este proceso.

La sordera es considerada una discapacidad invisible, debido a las dificultades para observarla y reconocerla. El proceso de aceptación de la discapacidad de un hijo es complejo

para los padres y madres, teniendo en cuenta las especificidades de la discapacidad. Los dispositivos auditivos se han convertido en una importante ayuda que facilita su integración social, sin embargo, no son una solución definitiva a la sordera. En este proceso es fundamental el apoyo y la aceptación de los padres y madres hacia los niños y niñas, con el fin de facilitar su adaptación a estos dispositivos.

Una de las grandes barreras de las personas con discapacidad auditiva es lograr comunicarse correctamente con las personas que los rodean. Esto se debe al poco conocimiento del lenguaje de señas por parte de personas oyentes y por casos de analfabetismo. En la actualidad se han involucrado diferentes ayudas tecnológicas para facilitar el proceso de comunicación de personas con discapacidad auditiva. Diversos estudios han demostrado que el lenguaje de signos, al igual que el lenguaje oral, comparte propiedades similares y por tanto descartan la simpleza del lenguaje de signos. También la comunidad sorda se autodenomina como una colectividad bilingüe bicultural que maneja una lengua particular como lo es el Lenguaje de Señas. En este sentido, se consideran que no presentan ninguna discapacidad.

De igual manera, se presenta la sordoceguera que es clasificada como una discapacidad invisible, dado que es muy poco conocida y visibilizada, además se caracteriza por la pérdida total o parcial de ambos sentidos. De acuerdo con las afectaciones de esta discapacidad sobre las personas que la padecen en lo que refiere a sus habilidades individuales y sociales, se requieren emprender acciones para que las personas con este tipo de discapacidad ganen mayores niveles de autonomía y se facilite su integración en el ámbito familiar, educativo y social.

Otro caso es el de los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) que se consideran también una discapacidad escondida o invisible, debido al poco reconocimiento que se traduce a su vez en la poca integración a las políticas y puesta en marcha de proyectos que benefician a personas con esta discapacidad. Por otra parte, el TEL es una discapacidad oculta, debido a que las dificultades que presentan los individuos no son siempre evidentes. Ante esto, se han promovido campañas de información empleando las TIC, con el objetivo de incrementar la conciencia pública sobre los TEL. Estas campañas han aportado herramientas a la vida familiar para la inclusión de niños y niñas con TEL y a los docentes para su oportuna identificación.

## Conclusiones

Es importante diversificar estrategias pedagógicas y didácticas que trasciendan los modelos de enseñanza tradicionales, como una forma de contribuir al fortalecimiento de competencias cognitivas, emocionales, motivacionales y ético/ valores en los estudiantes con discapacidad.

En planes de mejoramiento de programas de educación superior inclusiva: proveer recursos, equipos y espacios de prácticas de estudiantes, adoptando criterios de adaptabilidad y accesibilidad; realizar prácticas académicas o pasantías relacionadas con la Educación Inclusiva y fomentar el uso de las TIC como herramienta para el desarrollo de ambientes virtuales de aprendizaje inclusivos, contribuyendo a la participación y flexibilidad pedagógica en los programas académicos.

**Referencias**

- Arizabaleta Domínguez, S. L. y Ochoa Cubillos, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45), 41-52.
- Decreto 1421 de 2017 [Presidencia de la República de Colombia]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 11(7).
- Gimeno Sacristán, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En Parcerisa, A. (Ed). *Atención a la diversidad. Claves para la innovación educativa* 6. Graó.
- León Vega, E. (2005). *Sentido ajeno. Competencias ontológicas y otredad*. Antropos.
- López Melero, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista electrónica Sinéctica*, (29), 4-18.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva<sup>[1]</sup> y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, (21), 37-54.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). Lineamientos de Política de educación superior inclusiva. MEN. <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Lineamientos.pdf>
- Noguera, M. G. y Pantoja, A. (2015). Imaginarios de la diversidad en contextos locales de la educación. *Plumilla Educativa*, 15(1), 313-328. <https://doi.org/10.30554/plumillae-du.15.846.2015>
- Ortega, P. (2012). Pedagogía y alteridad: Una pedagogía del Nos-Otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 128-146. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194224362008.pdf>
- Restrepo, P. A. (2012). Lenguajes en la educación: una apuesta al reconocimiento de la diversidad. En *Experiencia Caldas Camina hacia la Inclusión 2005-2012* (pp.254-262). Universidad de Manizales / Gobernación de Caldas.
- Santos Guerra, M.A. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 76-80.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Noveduc.
- Vanegas, Y., Ospina, Y. y Restrepo, Á. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos Educativos*, 18(1), 62-75.
- Vásquez, M., Méndez, J. y Mendoza, F. (2015). Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 171-187.



## Relato de la educación inclusiva por sus propios protagonistas en una universidad pública en Perú

Por: Javier Rubén Tovar Brandán

### Introducción

El ejercicio investigativo que se presenta a continuación, parte de los relatos de los protagonistas, alumnos y profesionales que presentan algún tipo de discapacidad, para mostrar cómo fue y es su paso por la universidad. En este sentido, se retoma la forma como afrontaron y superaron las diferentes barreras del sistema educativo y cómo fueron atendidos por parte de los funcionarios, docentes y estudiantes de la universidad y la facultad (Echeita, 2013).

El desarrollo se da en tres momentos: primero, el estado del arte de la Educación Inclusiva en las universidades inicialmente enfocado a la carrera de Medicina Humana, debido al tiempo que implica cursarla en sí y el desarrollo de las habilidades blandas preferentemente para el ejercicio profesional; y durante la investigación se integró un tercer relato de una profesional de la educación. En el segundo momento se ubicaron los profesionales para invitarlos a participar en este estudio inédito en el Perú, y lograr su consentimiento para utilizar sus relatos en la investigación. Por último, en el tercer momento, se organizó la información recolectada en un tiempo de cinco meses a través de entrevista oral en un caso, y en los otros dos casos, por escrito.

Es de resaltar que el último relato presenta el proceso actual de una profesional en la universidad para obtener su grado de Doctor en Administración, quien reclama el lenguaje de señas como un derecho a ser cumplido por las partes en el contexto nacional e internacional (Escudero, 2012).

### Educación Inclusiva Universitaria

La decisión de estudiar una carrera profesional en la universidad implica un periodo de entre tres y nueve años; en el caso del pregrado de medicina, además del com-

promiso y reto que significa, en el siglo pasado llevaba nueve años de estudio, y en la actualidad siete.

Cuando iniciamos la carrera de medicina en el año 1975, compartíamos estudios con alumnos que presentaban discapacidades en el ámbito motriz principalmente, pero había casos muy severos de compromiso sensoriales (habla y audición) o con enfermedades raras en evolución del sistema muscular, las cuales nosotros no entendíamos que se extendían más allá del claustro universitario en lo físico, espiritual y material del estudiante, y a su entorno familiar (Robledo y Nicasio, 2013).

Las autoridades de la universidad y la Facultad de Medicina Humana nunca consideraron las implicaciones de las discapacidades, pues factores como el tiempo para el traslado interno –campus universitario- y la misma llegada a la universidad -algunos vivían a 20 minutos de la universidad y otros tenían que transportarse más de 4 horas entre la ida y la vuelta en transporte público, la mayoría de las veces debido a sus condiciones socioeconómicas- eran concomitantes al rendimiento académico.

De lo anterior no se cuenta con indicadores en las oficinas de Bienestar Universitario ni en la Clínica Universitaria, que permitan un análisis riguroso de la situación de las personas que presentan alguna discapacidad y los factores que inciden en el desarrollo de sus actividades; tal como sí pasa en otras universidades a nivel mundial (Ferreira et al., 2014).

En el presente siglo, a partir de las exigencias de las diferentes organizaciones de pacientes, se ha mejorado la infraestructura en lo que respecta a la accesibilidad; sin embargo, la primera rampa en la Facultad de Medicina, por la cual se accedía al decanato y las oficinas administrativas, fue producto de la exigencia de una trabajadora social y no de un profesional de la salud o las autoridades de su momento. Este asunto refleja la inoperancia de la institución frente a las barreras que existen para las personas con discapacidad, pues si no consideran problemático un factor estrictamente material, mucho menos se enfocan en las dificultades que puedan presentar en la adaptación a la enseñanza en los diferentes contextos educativos de la educación superior, tanto en ambientes presenciales como en los virtuales (Álvarez-Pérez et al., 2012).

Los únicos edificios en la ciudad universitaria que tienen ascensor son el rectorado y la biblioteca central, para las aulas no existe este recurso. Esto para el alumno promedio no representa una dificultad, sin embargo, para aquellos que presentan una discapacidad, sí lo hace y se relaciona con lo que llamamos fatiga integral del paciente con discapacidad motora, que no solo afecta su sistema muscular, sino su calidad de vida y acortamiento de su expectativa de vida.

Las prácticas docentes actuales y la respuesta administrativa a la población con discapacidad poco se centran en un proceso de aprendizaje que contemple la inclusión con igualdad de oportunidades (Sanz-Valero et al., 2014). Lo antes mencionado ante la consideración de que, si bien no es solo responsabilidad de la universidad sino del estado, sí debemos prestar atención en mejorar las condiciones de nuestros alumnos, pues su única motivación es estudiar para superarse y no ser una carga para su familia y sociedad en el futuro, y esa transición del colegio a la universidad influye en su permanencia y logro del reto de ser profesionales (Figuera y Coiduras, 2013).

Ahora bien, no es suficiente con que el estado promulgue políticas de educación inclusiva para que las instituciones las implementen, sino que se requieren hechos concretos en el ámbito de una educación integral inclusiva que garanticen el apoyo económico-financiero y contable para una real atención.

En Perú, la financiación de las universidades públicas se da así: 50 %, por el estado, y 50 % por recursos propios, lo cual cubre los gastos académicos y de investigación, esta última limitada. El financiamiento es para una educación normal y formal en todo el sentido de la palabra y no incluye los aspectos de inclusión de las personas vulnerables a pesar de que en el año 2010 se creó el Ministerio de Inclusión Social, cuya operatividad no articula el sistema como un todo y pareciera que es un Ministerio de Ayuda Social.

Cuando cursé el Experto en Cooperación Internacional de la Universidad de Oviedo, nos dieron los siguientes criterios sobre la Inclusión Social, los cuales se circunscribían en las etapas de vida e integraban toda una política de estado:

1. Hasta los 5 años todo niño debe estar vacunado y controlado en su desarrollo psicomotor.
2. A partir de los 5 años hasta los 15 años deben tener una formación primaria y secundaria completa.
3. De los 15 a los 23 años deben poder acceder y completar una formación técnica o universitaria.
4. Y todos a los 23 deben haber tenido su primer empleo remunerado y estable, con lo cual se insertan en la sociedad como seres humanos psicosociales estables y que podrán formar una familia para continuar con su ciclo de vida, contribuyendo al crecimiento social y económico de un país.

Lamentablemente, el término “inclusión” es usado demagógicamente en las políticas de estado y de manera irresponsable por los políticos de turno; no se tienen en cuenta las connotaciones sociales, económicas y de salud para un país.

Desde que se creó dicho ministerio en el Perú, -de Inclusión Social-, su trabajo está desarticulado del de los demás ministerios: de Economía (financiado), de Salud y de Educación (operativo). Este último, en el año 2018, durante el Primer Congreso Iberoamericano de Inclusión Social: “Visión y perspectiva de las políticas de inclusión social en Iberoamérica”, identificó los factores que se debían tener en cuenta para implementar una educación inclusiva: formación, experiencia docente desde el punto de vista pedagógico – educativo; las características de los estudiantes con discapacidades: visual, auditiva, física-motor, trastorno del espectro autista, sordoceguera, intelectual; y, finalmente, el tiempo y recursos de apoyo.

No se puede fomentar una política de Inclusión Social en la sociedad sin que antes el Estado – Nación no cree las políticas públicas y las operativice en las mejores condiciones para que el gobierno de turno las lleve a cabo y tenga un horizonte claro a seguir.

A lo antes mencionado, tenemos el CEPLAN - Centro Nacional de Planeamiento Estratégico, que es el organismo público encargado de brindar al gobierno de turno la información para acortar las brechas de acceso a los servicios básicos sectorialmente.

**Tabla 1.**

**Discapacidades en la República del Perú**

Discapacitados en las universidades de Perú					
Matriculados	Auditiva	Motora	Visual	Otras	Total
4,674	155	245	3,308	966	4,674

**Fuente:** Defensoría del Pueblo.

La Defensoría del Pueblo del Perú, en la presente emergencia sanitaria por el COVID-19, está supervisando la adaptación de la educación presencial en las universidades públicas y privadas en aplicación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (MICDPD), acción que ha hecho de conocimiento a la Superintendencia Nacional de Educación Superior - SUNEDU.

A continuación, describiremos la realidad de una universidad pública emblemática y una de sus facultades: la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; y, por último, el relato de la vivencia de estudiantes en su recorrido universitario que también son emblemáticos por su esfuerzo para superar la adversidad personal y familiar, sumado a la indolencia de la propia universidad en la representación de sus docentes y funcionarios.

**Formación – Inclusión la Universidad Nacional Mayor de San Marcos**

a). Estadística general

Los siguientes datos provienen del registro estadístico a 2021 realizado por la Oficina de Bienestar de la Universidad – UNMSM, sobre los alumnos con discapacidades o habilidades diferentes.

**Tabla 2.**

**Estudiantes con discapacidad en la Universidad de San Marcos**

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD					
Discapacidad	Auditiva	Mental	Motora	Visual	Total
<b>Facultad</b>					
Administración	1		1		2
Derecho	4	2	7	7	20
Contabilidad		4		1	5
Física	2			1	3
Economía	2	1	1		4
Educación	1			1	2
Ciencias Sociales	2			1	3
Ing. Industrial	9	4	1	12	26
Matemáticas	6		4		10
Medicina Veterinaria	1				1
Psicología			1		1
Ing. Electrónica			1		1
Medicina Humana*			4		4
<b>Total</b>	28	11	20	23	82

**Fuente:** Oficina General de Bienestar Universitario – UNMSM. \*Oficina de Bienestar Facultad de Medicina Humana – UNMSM.

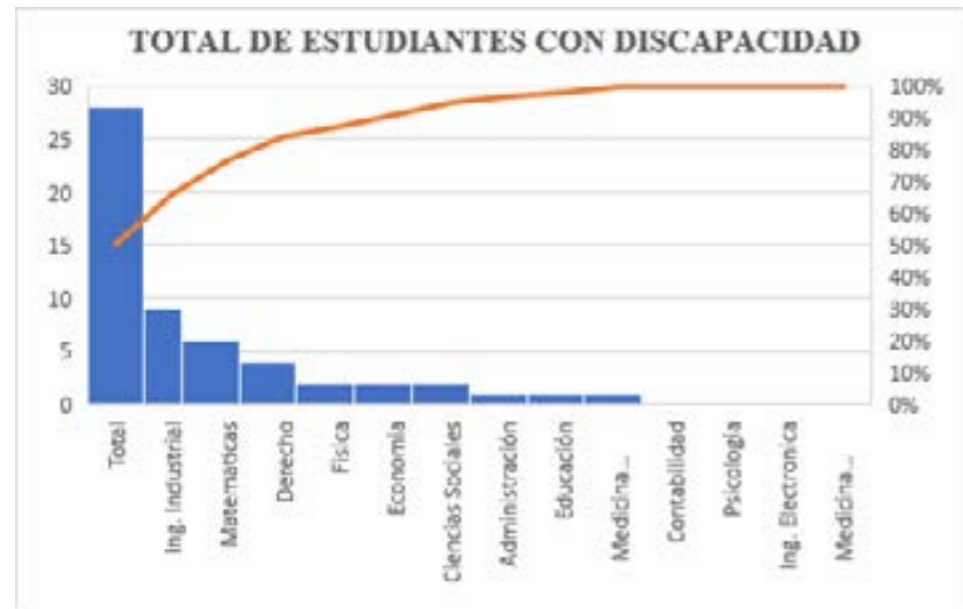


Figura 1. Porcentaje de estudiantes con discapacidad en la Universidad de San Marcos por programas académicos. Elaboración propia con datos a octubre de 2021.

b). Estadística Facultad de Medicina Humana

La Facultad de Medicina Humana está conformada por las siguientes Escuelas:

1. Medicina
2. Enfermería
3. Obstetricia
4. Nutrición
5. Tecnología Médica

De las 5 escuelas solo se identifican alumnos con discapacidad en la Escuela de Medicina Humana, como se muestra a continuación:

Tabla 3. Estudiantes y tipos de discapacidades

Edad	Sexo	Diagnóstico	Apoyo social	Control médico
39	Masculino	Permanencia en silla de ruedas, siempre es apoyado por una persona contratada por su familia.	Por parte de la Facultad, ninguno.	
24	Femenino	Mielomeningocele	Por parte de la Facultad, ninguno.	Una vez al año, acude a su control en el hospital Guillermo Almenara – Sección de Terapia y Rehabilitación; sus zapatos ortopédicos son renovados cada año.
26	Femenino	Displasia de Fémur	Le otorgaron residencia universitaria desde año 2017 hasta la fecha.	Tiene un miembro inferior derecho menos desarrollado que el otro, usa aparatos ortopédicos.
25	Masculinos	Displacia de femur	Le otorgaron residencia universitaria desde año 2016 hasta la fecha. Durante la pandemia ha sido internado en el hospital Hermilio Valdizan en dos oportunidades, por desequilibrio emocional.	Tiene un miembro inferior derecho menos desarrollado que el otro, usa muletas.

Fuente: elaboración propia con información de la Oficina Bienestar Facultad de Medicina Humana – UNMSM, datos a julio de 2021.

Como docente con 40 años en la Facultad de Medicina, he vivido la realidad: las autoridades no tienen en cuenta los aspectos personales de los estudiantes, solo los académicos.

Desde hace quince años, en la universidad se realiza un examen médico anual, el cual se limita a la detección de anemia y tuberculosis pulmonar debido a la alta prevalencia de esta enfermedad en el país. En el 2019, como director de la Clínica Universitaria, ahondé

más en la salud de los estudiantes. Encontré a un estudiante con un cuadro clínico cardíaco severo que era integrante del equipo de Básquet de la universidad. Su patología podría acarrear una muerte súbita en cualquier momento, pero, aun así, querían que lo certificara como paciente normal. Luego de explicar la severidad del diagnóstico, se propuso un reglamento de evaluación para los deportistas a partir de esa fecha en la institución. Así, al estudiante no se le excluyó de sus intereses disciplinares, sino que se puso por encima su integridad física.

## Relatos

Los relatos siguientes graficarán la vivencia de tres personas con discapacidad durante su transcurrir académico en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, dos egresados de la Facultad de Medicina Humana y uno de la Facultad de Educación.

Los tres relatos nos brindan el testimonio real de los propios protagonistas. El último relato es emblemático y está sucediendo en la universidad a la fecha de la presente investigación e intervenido por circunstancias del destino para solucionarlo como director general de estudios de posgrado.

En cada uno de los siguientes relatos se podrá observar que la superación de dificultades se debió al acompañamiento familiar durante todo el proceso formativo (Robledo y Nicasio, 2013), lo que indica que, sin este, probablemente no habría sido posible llegar a los resultados de desarrollo profesional que evidencian los tres protagonistas.

### Relato 1: Dr. Armando Rodríguez Villaizan, médico especialista en neurología

#### Vivencia de pregrado

*Ingresé a la Facultad de medicina con mucho entusiasmo y satisfacción, pues lo logré como premio de excelencia por mis calificaciones en el colegio (primer puesto de méritos en las calificaciones, en los años de secundaria).*

*La adaptación académica no fue difícil, pues ya estaba acostumbrado a la exigencia académica, lo que me distrajo inicialmente fue la actividad política estudiantil que se vivía en aquel entonces en la Universidad de San Marcos, lo que cambió al empezar en la Facultad de San Fernando.*

*La única dificultad fue las barreras arquitectónicas que en ocasiones encontraba (porque tengo secuela de poliomielitis), antiguamente no había tanto reparo como al menos lo hay ahora, para facilitar al acceso a los lugares a personas con discapacidad.*

*Socialmente no fue difícil integrarme al ambiente estudiantil, el tener facilidad de palabra y no tener timidez fue de mucha ayuda para mí.*

*Un problema compartido con la mayoría de los compañeros era la falta de libros en las bibliotecas, afortunadamente había las fotocopias de buenos libros y que estaban al alcance de nuestra economía.*

*Mis estudios universitarios no significaron ningún sacrificio para mis padres (y si así fue en algún momento, no nos hicieron saber), a pesar de que dos de mis hermanos también eran universitarios, uno estudiaba Medicina y mi hermana Obstetricia, en San Marcos. Mi padre era docente y era muy trabajador.*

*Una dificultad inicial fue la distancia, porque vivía distante de la Ciudad Universitaria y la movilidad algo problemática, esto obligó a mis padres a adquirir una casa en Lima, a 10 minutos de la Facultad.*

*Los años transcurrieron sin mayor problema. Paralelamente a mis estudios desarrollé la labor docente, como ayudante de práctica en la misma Facultad de San Fernando, lo que me enseñó a disciplinar mi tiempo para cumplir con eficiencia las dos responsabilidades.*

*En conclusión, fue una etapa muy bonita de mi vida, desde luego, pese a las privaciones que tiene todo estudiante de medicina, en cuanto a la diversión.*

#### Vivencia en la etapa de Residencia Médica

*Inicié mi Residencia en Neurología dos años después de haber concluido el SERUMS, pues había ingresado con nombramiento a EsSalud y debía de cumplir los dos años de rigor para luego acceder al desplazamiento definitivo en el puesto de médico especialista.*

*Volver a la vida académica concomitante con la actividad asistencial fue una grata experiencia, no tuve ningún tipo de inconveniente, me favorecía mi soltería y no tenía mayores responsabilidades, lo que veía que ocurría con muchos de mis contemporáneos que además debían con la carga familiar correspondiente.*

*Fue un periodo grato y de mucha responsabilidad.*

#### Vivencia de postgrado

*Mi nombramiento era en provincia y regresaba como especialista y mi labor fue muy apreciada, rápidamente obtuve el reconocimiento de mis colegas y de la comunidad en la que me desenvuelvo, me casé, establecí mi hogar.*



*Paralela a mi actividad asistencial he desarrollado función administrativa (diferentes jefaturas) y nunca dejé de realizar labor docente hasta la actualidad.*

*Considero muy importante el ejercicio docente, no solo nos mantiene informados, sino nos nutrimos de la juventud y alegría de nuestros alumnos.*

*Gracias a Dios hasta el momento no he tenido problemas significativos hasta esta etapa de mi vida.*

*En el año 2014, concluyó la diplomatura sobre Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad en la Pontificia Universidad Católica del Perú con el auspicio de APRODHE.*

*Inicia su vida profesional trabajando en los policlínicos IPSS del Rímac y Villa María del Triunfo, y en la Maternidad de Lima.*

*Tiene experiencia como capacitadora en temas de salud puesto que, a lo largo de 6 años, trabajó formando promociones de promotoras de salud en la ONG Servicios de Medicina PROVIDA, elaborando material educativo y haciendo accesible los conocimientos médicos a la población; asimismo, participó en las actividades de incidencia y de propuesta de ley que condujeron a garantizar la prescripción y el uso racional de los medicamentos genéricos, iniciativa que tuvo como resultado el instrumento normativo que obliga a los profesionales de la salud a prescribir medicinas en su denominación genérica.*

*Es coautora de varias investigaciones, destacándose la referida al uso de las plantas medicinales en los sectores urbanos marginales de Lima.*

*Entre 2005 y 2007 ejerció la docencia en la facultad de Medicina de la Universidad José Faustino Sánchez Carrión de Huacho.*

*Desde el año 1998 ha laborado en el Hospital Nacional Arzobispo Loayza y, desde el 2005 hasta su cese en el 2021 ocupó el cargo de médica jefe del Servicio de Citología en el departamento de Anatomía Patológica, es miembro del cuerpo médico de este hospital y de la Sociedad Peruana de Citología.*

*En 2007 funda con otras lideresas con discapacidad la Federación Nacional de Mujeres con Discapacidad del Perú FENAMUDIP. A la fecha es ex presidente de dicha institución, donde ha gestionado proyectos para fortalecer el asociacionismo de la mujer con discapacidad y el empoderamiento en la vigilancia del cumplimiento de las atribuciones y las obligaciones de instituciones públicas y privadas respecto de los derechos de las personas con discapacidad, destacándose la reciente ejecución del proyecto “**Fortaleciendo el movimiento de equidad de género y discapacidad en el Perú**”, que se celebró en junio del 2015 durante el I Encuentro Nacional de Mujeres con Discapacidad, donde participaron más de 60 delegadas de distintas organizaciones procedentes de 20 regiones del país; y ha formulado el “Plan estratégico Mujer con Discapacidad 2015- 2024”. En 2010 recibió el reconocimiento que el Colegio Médico del Perú otorga a la mujer médica “Premio Susi Roedenbeck”.*

*Ha ocupado cargos directivos y técnicos como el de secretaria de proyectos en la Asociación de Sordos del Perú, donde formuló y ejecutó dos proyectos auspiciados*

## **Relato 2: Dra. Sonia Malca Silva, médico cirujano especialista en patología**

*Sonia Malca Silva, peruana, identificada con DNI N° 07199146, fecha de nacimiento en 20 de junio de 1951. Viuda. Es una profesional hábil en el Colegio Médico del Perú con CMP N° 16830. RNE 7898. Médica en actividad, con especialidad en anatomía patológica, persona con doble discapacidad: física por displasia congénita bilateral de caderas (portadora de prótesis) y con discapacidad auditiva desde los 6 años: hipoacusia neurosensorial bilateral severa.*

*Natural de la heroica ciudad de Tacna, donde cursó sus estudios primarios en el colegio Santa Ana.*

*Sus estudios secundarios los realizó en el colegio nuestra señora del Rosario de Copacabana ubicado en el distrito del Rímac, Lima.*

*Estudió Medicina Humana en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos graduándose como médico cirujano en 1983, durante su vida universitaria desempeñó diversos roles estudiantiles de compromiso social y político, los primeros años representó a su promoción en calidad de delegada, también se comprometió con un trabajo constante en el Centro de Estudiantes de Medicina por la defensa de los derechos.*

*Realizó el internado médico en el hospital Edgardo Rebagliatti Martins.*

*Prestó su servicio médico rural (SERUM) en el Hospital de la Refinería de Cobre de Ilo - Moquegua.*

*Tiene un postgrado de especialidad en Anatomía patológica en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es egresada de la maestría en Gestión de Alta Dirección, de la Universidad Nacional Federico Villarreal.*

*Tiene formación complementaria en Auditoría y Evaluación de Servicios de Salud, Salud Pública, Gestión Pública de Gobiernos Regionales y Locales en Materia de Discapacidad.*

por la cooperación internacional consistentes en cursos adaptados a la discapacidad auditiva para la formación de facilitadores sordos en la promoción de derechos, quienes a su vez se hicieron cargo de replicar lo aprendido en talleres dirigidos a la comunidad sorda respecto de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aplicando la estrategia de personas sordas y capacitando a personas sordas a través de una metodología gráfica: la Lengua de Señas y los subtítulos.

Se ha desempeñado también como vicepresidenta de la Confederación Nacional de Personas con Discapacidad CONFENADIP, asumiendo la presidencia de esta institución en 2012. Desde esta posición ha promovido diversas iniciativas legales favorables al ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad. El mismo año representó en Ginebra a las Organizaciones de personas con discapacidad de la Sociedad Civil y se hizo cargo de sustentar el “Informe Sombra” respecto del estado de implementación de la Convención ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad ante el comité de seguimiento de este tratado, contribuyendo así a la posterior formulación de las recomendaciones del mencionado comité al estado peruano.

Ha sido protagonista como disertante o representante en múltiples eventos nacionales e internacionales y acciones de incidencia para la promoción de los derechos de las personas con discapacidad, colaborando con diversos organismos internacionales como la Red Iberoamericana de entidades de Personas con Discapacidad Física.

Prestó servicios a la empresa privada: ANGLOLAB y, a Biopaservice, hoy UNILABS, desde diciembre de 2014.

En el año 2015, participó en las diversas iniciativas para promover la reglamentación de la Ley 29535 que reconoce como Oficial la Lengua de Señas Peruana.

Ha recibido en varias oportunidades el reconocimiento a su labor promotora de derechos por parte de diversas instancias e instituciones públicas y privadas, destacándose el reciente homenaje de la Comisión de Inclusión Social y Discapacidad del Congreso de la República el pasado marzo de 2015.

Se desempeñó como coordinadora del comité promotor del “**Colectivo Democracia e Inclusión CDI**”, organización que promueve la participación política y pública de las personas con discapacidad, al cual representó como candidata en las elecciones internas ciudadanas de candidatos al parlamento organizadas por el Frente Amplio. Postuló, aunque sin suerte, logrando visibilizar las demandas de las mujeres con discapacidad.

A la fecha continúa su labor como médico patólogo y mantiene vínculos con las personas con discapacidad, buscando darles orientación, así como relacionándolas con oportunidades para su crecimiento y desarrollo personal.

Puedo terminar mi historia de vida indicando que gracias a la tecnología de las TIC ya está superada la barrera de la falta de audición, me comunico con todos y en especial a diario con mi hija también médico y nieto Raphaelito.

La pandemia me ha puesto una nueva barrera como persona con discapacidad auditiva (sordas) que “oímos” a través de la lectura labial para la comunicación.

Las caretas transparentes en este caso ayudarían mucho para una vida independiente que antes de la pandemia no la teníamos.

### Relato 3: Karin Janet Quijada Lovatón -Licenciada en Educación

En primer lugar, compartiré mis experiencias en la inclusión educativa y laboral como persona con discapacidad auditiva.

Karin Janett Quijada Lovatón nació en la ciudad de Cerro de Pasco; en la tierra del exitoso médico peruano Daniel Alcides Carrión. A los cinco años sufrió un accidente que le causó traumatismo encéfalo craneano (TCE), y le dejó como secuela una sordera en ambos oídos.

Los médicos del hospital de Noguchi les dieron la noticia a mis padres sobre mi discapacidad. Después de muchas evaluaciones audiológicas, me trasladaron a la Clínica San Juan de Dios, donde los especialistas en la audición les sugirieron a mis padres que estudiara en un colegio especial en mi ciudad natal. Sin embargo, en los años 90 en la ciudad de Cerro de Pasco no existía un centro especializado para personas con discapacidad auditiva.

Mis padres desafiaron que mi formación educativa continuara en los centros de educación básica regular con el apoyo de mi hermana melliza Karin Yovana Quijada Lovatón. No obstante, mi ingreso a las aulas de personas oyentes fue un gran obstáculo, en esos tiempos no existía inclusión educativa. Por un lado, los directores y docentes no aceptaban a niños con diversas discapacidades. A pesar de estas barreras y discriminación, mis padres y hermanas me mostraron su apoyo incondicional para seguir luchando en esta batalla.

Ante la falta de especialistas en educación inclusiva en la ciudad de Cerro de Pasco, mis padres emigraron a la capital en busca de una mejor calidad de vida. Es

así, que mi primaria y secundaria los cursé en el Colegio Teresa Gonzales de Fanning, y compartiendo carpeta con mi hermana melliza, quien fue mi traductora para continuar con mis estudios, debido a las barreras de comunicación.

En 2010, obtengo el grado de bachiller en la facultad de educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Luego de un año, logro obtener el grado de Licenciada en Educación Primaria en la especialidad en Audición y Lenguaje en dicha universidad. No ha sido tan fácil continuar con una carrera universitaria, pues en este tiempo no existían leyes a favor de la población con discapacidad.

En 2004, se funda la Asociación de Sordos de Lima - ASSOLI, de la que soy uno de los miembros fundadores con el cargo de directora de cultura, cuyo objetivo es luchar en el reconocimiento legal de la lengua de señas peruana y los derechos de las personas sordas.

En el año 2013, ingreso a trabajar en el Consejo Nacional para la Integración de la persona con discapacidad - CONADIS como intérprete en lengua de señas y apoyo administrativo, luego de dos años ocupé el cargo de especialista en Audición y Lenguaje brindando una atención especializada a las personas sordas.

**Evidencia de superación. Activista de promoción de la Ley de las personas con discapacidad.**



<https://www.youtube.com/playlist?list=PLleXkcc0TF8OwRhvQeiZBnw6SQHQN3F6k>

En el año 2016, es reconocida como la mejor servidora pública con discapacidad publicación en un diario de alcance nacional.



Honor al esfuerzo en el año 2017, sustentó el grado de maestría de manera exitosa, con la tesis titulada “Estrategia de comunicación que emplean las personas con discapacidad auditiva con estudios en educación básica y superior en Lima Metropolitana”, en la Facultad de Educación de la prestigiosa casa superior.



<https://www.youtube.com/watch?v=0cgVgBDu8M4>

**Becaria** en el año 2018, beca de Deaf Legal Advocacy Worlwidwe para realizar estudios de derecho en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas - UPC, para convertirse en la primera abogada sorda del Perú.



## SOBRE NUESTROS BECARIOS

Deaf Legal Advocacy Worldwide se compromete a apoyar a los líderes sordos del todo el mundo que quieren asistir a una facultad de derecho para convertirse en defensores más fuertes de los derechos de las personas sordas. Lea a continuación para aprender sobre lo que nuestro programa de becas ha logrado a lo largo de los años.

### Chile

Wendy Sierra La

### Ghana

Avertus Duorinaa

### India

Sudama Patel

### Nigeria

Quint Prosper Okonata

### Perú

Karin Janett Quijada Lovaton

### República Democrática del Congo

Makoto Rufaburhwa Debby

<http://deaf-law.org/es/becarios/>

## Perú – Karin Janett Quijada Lovaton



*Karin Janett Quijada Lovaton es becaria de DLAW en la Facultad de Derecho de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas – UPC en Lima – Perú.*

*Inició su segunda carrera en el 2019, previamente se graduó de Magister por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – UNMSM.*

*Se desempeñó en la Gestión Pública apoyando a personas sordas en la Lengua de Señas Peruana en una entidad del Estado.*

*Ha participado proactivamente en la comunidad de sordos en Perú. Fue cofundadora de la Asociación de Sordos de Lima – ASSOLI con el objetivo de lograr la mayor inclusión de las personas sordas en la sociedad.*

*Ha colaborado con Asociaciones Nacionales de Sordos para abogar por el reconocimiento legal de la Lengua de Señas Peruana.*

*Cuando sea abogado, sus esfuerzos estarán dedicados a erradicar la discriminación contra las personas sordas y para que tengan las mismas oportunidades que las demás personas sin discapacidad, promoviendo la Lengua de Señas Peruana como un derecho humano y medio para la plena inclusión de las personas sordas en la sociedad peruana.*

*En el año 2020, culminó mis estudios de doctorado en Ciencias Administrativas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, y el trabajo de investigación va dirigido a favor de la comunidad sorda del Perú. Uno de los proyectos es el reconocimiento de la lengua de señas en todos los sectores. En especial, en las universidades públicas y privadas como un derecho fundamental de los estudiantes con discapacidad auditiva.*

Este relato se construye en tiempo real a septiembre 2021 y actualmente encuentra una nueva barrera: para graduarse de doctor en Ciencias Administrativas, debe cumplir con el requisito de acreditar dos idiomas, sin embargo y a pesar de contar con una certificación universitaria, el Centro de Lingüística de la universidad no le quiere reconocer el lenguaje de señas como un idioma.

Paradoja del destino porque la normativa de las personas con discapacidad del estado peruano protege en todos los aspectos y a desconocimiento de la Facultad se tomaron cartas en el asunto por parte del Rectorado y el Vicerrectorado de Investigación y Posgrado, ya que es lo único que le falta para obtener su grado de doctor en la UNMSM, a pesar de demostrar su capacidad y competencia para tal fin.



## Conclusiones

Nuestra universidad y las otras universidades probablemente recién a partir de este hecho tomarán este precedente para la Educación Inclusiva en la teoría, pero que en la práctica no existe actualmente.

La universidad no dispone de políticas, instrumentos, acciones, y/o intervenciones que faciliten o apoyen o evidencien prácticas de una educación inclusiva hacia los alumnos durante toda su formación.

Observamos que en los diferentes relatos se ha graficado lo que a cada uno como estudiante le tocó vivir, contando solo con el acompañamiento de sus padres y hermanos. Así fue que pudieron superar la adversidad del sistema y minimizaron las barreras para su aprendizaje y participación. Es una realidad en el sistema educativo peruano que el ingreso, en el 90 % de los casos, se da en edades entre los 16 y 17 años, cuando las personas todavía están bajo la tutela de sus padres e inclusive después, al cumplir la mayoría de edad que en Perú son los 18 años, continúan con la protección de sus familiares, quienes con o sin medios

económicos suficientes les han brindado todo el apoyo y afecto a su alcance para lograr el reto de ser profesionales y así poder valerse por sí mismos en un futuro.

Como autor, soy consciente de que la investigación realizada representará una parte de la divulgación que en el ámbito de la educación inclusiva corresponde realizar en nuestro país, pues más allá del rastreo bibliográfico necesario, es imprescindible escuchar a los protagonistas de la inclusión.

En cada cambio de gobierno, el ganador que ofreció muchas mejoras en Educación y Salud no las cumple, lo cual se suma la corrupción a todo nivel; durante la pandemia por el COVID-19 se ha revelado con más vehemencia esta situación, un manto de promesas incumplidas que a los más vulnerables les ha comprometido su morbilidad.

Las políticas de estado son, en su mayoría, populistas, carecen de un análisis previo y de una planificación a corto, mediano y largo plazo; además de que no disponen de indicadores que permitan su evaluación para mejorarlas o cambiarlas (Nicolás Jiménez et al., 2014).

Cada estado tiene un reto grande con la educación y salud en la implementación de políticas de inclusión que contemplen los recursos económicos y contables para garantizar su continuidad en el tiempo.

## Referencias

- Álvarez-Pérez, P., Alegre de la Rosa, O. M. y López-Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *RELIEVE*, 18(2), 1–17. <https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.1986>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99–118.
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109–128.
- Ferreira, C., Vieira, M. y Vidal, J. (2014). Sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 363, 412–444.
- Figuera, P. y Coiduras, J. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362, 713–736.
- Nicolás Jiménez, Y., Alvarado Mena, E., Rodríguez Alvarado, J. y Abarca Rodríguez, A. (2014). Las promesas electorales de los candidatos a la presidencia de la República de Costa Rica, divulgadas en medios de prensa escrita, 2014. *Revista de Ciencias Sociales*, 1(147), 15-26. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15341140002.pdf>
- Robledo, P. y Nicasio, J. (2013). La implicación y satisfacción educativa de las familias de alumnado con y sin dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 137–156.
- Sanz-Valero, J., Tomás Casterá, V. y Wanden-Bergue, C. (2014). Estudio bibliométrico de la producción científica publicada por la revista Panamericana de Salud Pública/Pan American Journal of Public Health en el periodo de 1997 a 2012. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 35(2), 81-88. <https://www.scielosp.org/pdf/rpsp/v35n2/a01v35n2.pdf>



## **Efecto positivo del sistema de educación superior a distancia en las metas institucionales de inclusión educativa en tiempos de pandemia: el caso de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica**

**Por: Maynor Barrientos Amador y Adriana Cascante-Gatgens**

### **Introducción**

Los sistemas de educación superior a distancia surgieron a la luz de los conceptos de inclusión educativa, democratización del conocimiento, y el acceso a educación superior de calidad para grupos sociales en peligro de vulnerabilidad (Bozkurt, 2019; de Oliveira et al., 2018; Pregowska et al., 2021; Tait, 2013). Con el auge del uso extensivo de tecnologías educativas y transformación digital, los sistemas de educación superior a distancia se vieron fortalecidos (Tait, 2013) y, en las últimas décadas, han sido tomados como ejemplo por instituciones de sistemas más tradicionales, lo que dio paso a sistemas educativos híbridos, y al crecimiento de la oferta educativa cien por ciento virtual en el mundo (Calvo & Villarreal, 2018).

Para las metas de inclusión educativa de instituciones educativas, la adopción de tecnologías educativas y de servicios generó un positivismo generalizado, evidente incluso en la propuesta de Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente, en el Objetivo 4: Educación de Calidad, cuya meta 4.4 tiene como indicador la proporción de jóvenes y adultos con competencias en tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2019). Como consecuencia de este positivismo, los sistemas de educación superior a distancia se han caracterizado como sistemas con efectos positivos, tanto en relación con poblaciones en riesgos de vulnerabilidad, como en relación con los esfuerzos de equidad de género, la equidad de derechos, la responsabilidad social y las oportunidades de educación a lo largo y ancho de la vida (Collins et al., 2019; Gnanadass & Sanders, 2018; González-Sanmamed et al., 2020; Lambert, 2020).

La pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 golpeó con dureza los sistemas educativos en todo el mundo, particularmente la financiación pública de la educación, el tiempo de

clases, la preparación de docentes y el cierre de instituciones educativas (Schleicher, 2020). En consecuencia, los sistemas de educación superior a distancia tuvieron una prueba de fuego en relación con su resistencia, y con la noción imperante de ser sistemas educativos mejor preparados, tecnológica y procedimentalmente, para hacer frente a la emergencia sanitaria mundial, y enfrentar en mejor grado efectos sobre sus metas de inclusión educativa.

Sin embargo, por lo reciente de los eventos, existe poca evidencia empírica publicada que demuestre que los sistemas educativos a distancia, híbridos y virtuales estaban mejor preparados para hacer frente a la emergencia sanitaria que los modelos educativos más tradicionales. Existe escasa información sobre cómo las metas institucionales de inclusión educativa sufrieron cambios sustanciales, negativos o no, en sistemas educativos a distancia y tradicionales.

En el contexto de la pandemia provocada por el SARS-CoV-2, la Benemérita Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED) promovió una serie de medidas acordes con los lineamientos del Ministerio de Salud del país. Este capítulo pretende ofrecer evidencia empírica que pueda arrojar luz sobre las siguientes preguntas: ¿cuál ha sido el efecto de las consecuentes medidas sanitarias contra la pandemia en el comportamiento de las poblaciones estudiantiles en un sistema de educación superior a distancia como el de la UNED? ¿Cómo pudieron haber afectado las medidas sanitarias contra la pandemia el comportamiento de las poblaciones estudiantiles de un sistema de educación superior a distancia consideradas en las metas de inclusión educativa institucionales? ¿Existe algún efecto de los sistemas de educación superior a distancia que incida positivamente en el comportamiento de las poblaciones estudiantiles, sobre todo aquellas en riesgo de vulnerabilidad a pesar de la pandemia?

Para generar evidencia empírica sobre estas preguntas, examinaremos de cerca el comportamiento de la población estudiantil de la UNED, tomando como indicador principal, el comportamiento de créditos académicos matriculados, el cual es un indicador sensible a efectos y cambios súbitos en comparación con otros indicadores como la cantidad total de matrícula por cuatrimestre. En primera instancia, se presenta un marco general del comportamiento habitual en la UNED de créditos académicos matriculados, con el fin de determinar cambios en este indicador al inicio de la pandemia de la COVID-19 en Costa Rica (marzo, 2020). Una vez determinada dicha afectación, se examina con mayor atención si los cambios de comportamiento se dieron en mayor o menor medida en poblaciones consideradas por la UNED de interés para sus metas de inclusión educativa, a saber, mujeres, estudiantes con necesidades educativas especiales, estudiantes de pueblos originarios y población beca-da. Intentaremos evidenciar si, efectivamente, el sistema educativo a distancia de la UNED ejerció un efecto positivo en el comportamiento de créditos académicos matriculados de sus estudiantes al inicio de la pandemia y, por consiguiente, de la implementación de medidas sanitarias en el país.

A continuación, se presentará un repaso de literatura académica sobre inclusión educativa como marco conceptual general. En las secciones siguientes se presentarán los detalles metodológicos de la investigación realizada, así como los principales resultados, las conclusiones, las recomendaciones y finalmente líneas futuras de investigación.

## Repaso de literatura

### *Inclusión Educativa*

El concepto de inclusión educativa en educación superior se refiere a una serie de políticas y estrategias para el aseguramiento del acceso a educación superior de calidad a grupos sociales poco representados (Lambert, 2020). En términos amplios, dichas políticas y estrategias incluyen acciones para la inclusión de poblaciones con necesidades educativas especiales, al igual que para poblaciones en riesgo de vulnerabilidad social, exclusión o marginalidad (Bennett, et al., 2016).

En el caso de poblaciones con necesidades educativas especiales y de acceso a la educación superior, la literatura académica se organiza alrededor de dos modelos: el modelo médico, enfocado en las problemáticas derivadas de las condiciones de discapacidad de las personas, y, por otro lado, el modelo social, el cual se deshace de la idea de “discapacidad” para insistir en la necesidad de crear espacios y ambientes educativos con métodos y recursos que le permita a toda la comunidad estudiantil y académica tener éxito en sus metas educativas y de aprendizaje (Collins, et al., 2019). En este sentido, desde el modelo social, a través del concepto de inclusión educativa se pretende identificar aquellas barreras y obstáculos que presenta la “arquitectura” de los espacios educativos contemporáneos (incluyendo el diseño de ofertas y servicios), con el fin de garantizar acceso democrático para todas las personas más allá de sus condiciones de desventaja física o cognitiva, y apuntar, de este modo, a la meta mundial de educación como un derecho universal (Collins, et al., 2019; Sánchez, et al., 2019).

En el caso de poblaciones en desventaja social, inclusión educativa incorpora conceptos tales como equidad (Barajas-López & Ishimaru, 2020), participación o acceso ampliado (Robinson & Salvestrini, 2020), acceso justo (Boliver et al., 2021), inclusión social o equidad estudiantil (Lambert, 2020), generalmente referidos a las limitaciones en los derechos de acceso a educación superior de calidad que, aún en el presente, enfrentan grupos sociales que han sido marginalizados por razones étnicas, socioeconómicas, geográficas o etarias.

En particular, los grupos infrarrepresentados en educación superior comprenden poblaciones de pueblos originarios o minorías étnicas en los diferentes países y regiones (Cortina & Earl, 2021), las poblaciones de mujeres (Bhopal, 2020), las poblaciones de los estratos



socioeconómicos más bajos (Webber, 2021; Nunes & Fernández, 2021), poblaciones desplazadas por diferentes motivos (Castiblanco-Castro, 2020), o poblaciones migrantes en general (Ploner & Nada, 2020).

Tanto en casos de poblaciones con necesidades educativas especiales como en los casos de infrarrepresentación, el concepto de inclusión educativa comprende el conjunto de estrategias, políticas y acciones institucionales para eliminar las barreras de acceso a la educación superior de calidad, e incluye los marcos de políticas de inclusión en los países (Moberg, et al., 2020; Paz-Maldonado, 2021; Norwich, 2021; Xue & Li, 2020; Zongozzi, 2020). Consecuentemente, el logro en la implementación de estos marcos de política será proporcional al éxito alcanzado por las poblaciones de interés, tanto en relación con sus posibilidades reales de acceso a educación superior, como con éxito académico alcanzado (Jerónimo & Pinheiro, 2020), de manera que no existan diferencias sustanciales en el comportamiento esperado de la población estudiantil al margen de sus condiciones de acceso.

### ***Efectos de la COVID-19 en educación superior***

La emergencia sanitaria ocasionada por el SARS-CoV-2 afectó severamente todos los niveles de la industria educativa alrededor del mundo. Se estima que el impacto probablemente retrasará el logro de las metas propuestas por las Naciones Unidas para el ODS 4: Educación de Calidad (Naciones Unidas, 2020). Sin duda, los sistemas educativos más afectados fueron los de primaria y secundaria, y aquellos sistemas de educación superior que no hubiesen incorporado tecnologías educativas y de transformación digital. Por otro lado, la pandemia de la COVID-19 reveló importantes brechas de acceso a la educación y que se agravaron en los últimos dos años (Waller et al., 2020). Las poblaciones estudiantiles asociadas con metas de inclusión educativa fueron especialmente afectadas (Petretto et al., 2020).

Sin embargo, a pesar de este panorama, se estima que aquellas instituciones cuyo sistema educativo ya contaba con una integración madura de tecnología educativa y de transformación digital pudieron hacer frente de mejor manera a los efectos de la crisis sanitaria mundial (Williamson et al., 2020). Se puede especular, empero, que, en vista de las brechas en acceso a servicios de Internet y otras variantes, las poblaciones en riesgo de vulnerabilidad se vieron afectadas en mayor grado que las poblaciones con mejores condiciones, sin importar el sistema educativo en el que se encontraban estudiando en el momento de inicio de la pandemia.

En el caso particular de la Benemérita Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), se hizo manifiesta la preocupación por el impacto que pudiese haber tenido la declaración de la emergencia sanitaria en Costa Rica sobre las metas de inclusión educativa de la institución sobre todo en la población estudiantil de mujeres, de menor solvencia socioe-

conómica, con necesidades educativas especiales y de pueblos originarios, y sobre la estabilidad de su comportamiento de matrícula.

Es pertinente, por ello, estimar, con evidencia empírica, los efectos de la llegada de la COVID-19 a Costa Rica sobre el comportamiento de créditos académicos matriculados de las poblaciones de la UNED, por lo que se plantea la siguiente hipótesis de investigación:

*H1: La declaración de emergencia sanitaria en Costa Rica provocada por la COVID-19 tuvo efectos sobre el comportamiento de matrícula de las poblaciones estudiantiles de la UNED.*

### ***Inclusión en la educación superior a distancia***

Los modelos de educación a distancia han sido reconocidos por su función de garantizar una política de inclusión educativa en los sistemas de educación superior de los países (dos Santos, 2017; Lee, 2020). Desde su génesis en los años 70s, las instituciones de educación superior a distancia se concibieron como sistemas abiertos y con mucho mayor alcance territorial y poblacional (Bozkurt, 2019; de Oliveira et al., 2018). Al mismo tiempo, los sistemas de educación superior a distancia han jugado un papel preponderante en las políticas de democratización del acceso a estudios superiores y al conocimiento académico y científico (Bozkurt, 2019), sobre todo a poblaciones o grupos sociales tradicionalmente desprovistos de oportunidades de educación superior (Monge, 2017; Tait, 2013).

Incluso los sistemas de educación superior a distancia han coadyuvado al desarrollo de políticas y acciones en favor del acceso educativo equitativo para poblaciones y grupos sociales que permanecen fuera de las posibilidades de estudio superior a partir de iniciativas de educación no formal accesibles para todos y todas. Por lo tanto, no es extraño encontrar en la literatura la asociación de los sistemas de estudio superior a distancia con los programas educativos vinculados con aprendizaje a lo largo y ancho de la vida (González-Sanmamed et al., 2020; Thuy, 2019).

Esta vocación hacia la inclusión educativa de los modelos de educación superior a distancia ha recibido un mayor impulso a partir de la irrupción del paradigma de las TIC, en primera instancia (Anderson & Rivera-Vargas, 2020), y del paradigma de transformación digital, en los últimos años (Brooks & McCormack, 2020). Se ha reconocido ampliamente en la literatura el efecto positivo del uso de tecnologías educativas y de transformación digital en las políticas, estrategias y acciones de inclusión educativa de las instituciones de educación superior a distancia, y de aquellas instituciones más tradicionales que también han incorporado dichas tecnologías (Olcott, 2020; Williamson et al., 2020).

En definitiva, se puede afirmar que, tanto por su diseño original, como por la extensiva y natural adopción de tecnología educativa y de transformación digital, los sistemas de educación superior a distancia son considerados mayormente inclusivos en comparación con modelos más tradicionales, cuyo diseño los compromete a restricciones de cupos, tamaño, arquitectura, entre otros aspectos.

En el caso particular de la UNED, el concepto de inclusión educativa se encuentra, efectivamente, plasmado desde su ley de creación como parte del sistema de educación superior público del país, y su sistema educativo ha sido caracterizado como motor de inclusión social y democratización en Costa Rica (Monge, 2017).

Sin duda, la capacidad adaptativa de los sistemas de educación superior a distancia ha sido señalada en los últimos meses como clave a la hora de enfrentar los efectos de la emergencia sanitaria mundial desencadenada por la pandemia del virus SARS-CoV-2 y la COVID-19 (Pregowska et al., 2021). En todo el mundo, estas organizaciones y sus redes estuvieron prestos a poner a disposición todos sus recursos y conocimientos al servicio de la comunidad educativa mundial con el fin de ayudar a miles de profesores, profesoras y estudiantes en su acelerado—y muchas veces caótico—proceso de adaptación a modelos educativos para los cuales no estaban preparados (Marabelli et al., 2021; Rodrigues et al., 2020). Sin este movimiento solidario mundial, los efectos de la COVID-19 en la industria educativa hubiesen sido mayor.

Para este estudio, se pretende generar evidencia empírica sobre el posible efecto de los sistemas educativos superiores a distancia sobre las metas de inclusión educativa de instituciones con estos modelos educativos, gracias a su diseño original y a la forma en que estas instituciones han incorporado tecnología educativa de forma más permanente a lo largo del tiempo. Se plantea, por consiguiente, la siguiente hipótesis de investigación:

*H2: El sistema de educación superior a distancia ejerce un efecto sobre el comportamiento de créditos académicos matriculados de la población estudiantil regular ordinaria de la UNED, especialmente, de las poblaciones de inclusión educativa, durante la pandemia de la COVID-19.*

## Métodos y materiales

Este estudio presenta un diseño metodológico en tres etapas. En primera instancia, se llevó a cabo un estudio cuantitativo exploratorio a partir de un análisis de series de tiempo; en segunda instancia, se realiza un estudio experimental comparativo a través de pruebas de hipótesis, análisis de covarianza y regresión lineal. Finalmente, se realiza un análisis de conglomerados adicional.

## *Análisis de series de tiempo*

Con el fin de establecer un marco contextual del comportamiento de créditos académicos matriculados en la UNED, y determinar si la llegada de la COVID-19 a Costa Rica en marzo de 2020 ejerció algún efecto sobre dicho comportamiento, en primera instancia se realizó un estudio exploratorio a través de un análisis univariado de series de tiempo. Esa técnica es adecuada para el propósito de este estudio, ya que ofrece un panorama de cambios y consecuencias de factores dinámicos a lo largo del tiempo (Hamilton, 2020) y su uso se ha multiplicado tanto en estudios econométricos como en ciencias sociales (Shin, 2017). En nuestro caso, utilizamos la metodología de series de tiempo para determinar posibles anomalías o cambios (Saurav et al., 2018) en el comportamiento habitual de créditos académicos matriculados por la población regular activa de la UNED, para mostrar que este indicador es más sensible a cambios externos súbitos que el dato general de matrícula cuatrimestral en la UNED.

La población analizada corresponde a la población estudiantil de matrícula regular ordinaria, excluyendo las poblaciones de primer ingreso, y se estableció el periodo de matrícula cuatrimestral como variable de tiempo.

Se utilizó el Sistema de Información para el Apoyo a la Toma de Decisiones y Gestión Institucional de la UNED (SIATDGI), para el periodo 2012-2021, y el software estadístico STATA16 para el análisis y la sistematización de los resultados.

El análisis de serie de tiempo se efectuó tanto para el indicador crédito académico matriculado (Cantidad Créditos), como para la matrícula general (Cantidad\_Estudiantes) con el fin de comprobar la mayor sensibilidad del primero sobre el segundo.

Además, se incluye el análisis del indicador Cantidad\_Creditos con un letargo de 1, es decir, la diferencia entre la cantidad de créditos matriculados en un cuatrimestre menos la cantidad de créditos matriculados en el siguiente (Cant\_Credito\_Dif), lo que permitió aún mayor sensibilidad del indicador y mayor riqueza estadística.

En las siguientes Tablas 1, 2, 3 se presenta la media de la población estudiantil con matrícula ordinaria, la media de créditos matriculados y la media de créditos matriculados con letargo de 1 para el periodo 2012-2021 respectivamente usadas para en el análisis de series de tiempo.

Tabla 1.

**Media estudiantes con matrícula regular ordinaria de la UNED en el periodo 2012-2021**

Año	Media	p50	Des	iqr	skewness	Kurtosis	cv
2012	14453.67	14157	1905.401	3776	.2791011	1.5	.1318282
2013	14856.33	14604	1749.204	3471	.2595005	1.5	.1177413
2014	15218	14869	1997.499	3949	.31118	1.5	.1312589
2015	14967	14673	1672.494	3306	.3129594	1.5	.1117454
2016	14856.67	14538	1779.53	3516	.3184296	1.5	.1197799
2017	15068.33	14817	1843.892	3662	.2457575	1.5	.1223687
2018	15322.33	15176	1680.286	3351	.1587781	1.5	.1096625
2019	16013.33	15886	1799.382	3592	.1293526	1.5	.1123677
2020	17621.67	17371	1368.33	2702	.3252505	1.5	.0776504
2021	21059	20726	1786.924	3527	.3304645	1.5	.0848532
Total	15943.63	15531	2427.948	2914	.9768358	3.754728	.1522833

Tabla 2.

**Créditos académicos matriculados de la población de la población estudiantil con regular ordinaria de la UNED Periodo 2012-2021**

Año	Media	p50	Des	iqr	skewness	kurtosis	cv
2012	105459	103848	13492.82	26841	.216219	1.5	.1279438
2013	110808.7	108926	14108.53	28028	.2407829	1.5	.1273233
2014	114507	110491	15439.82	30086	.4455175	1.5	.1348373
2015	113483.7	111367	11987.98	23694	.3142596	1.5	.1056362
2016	114963.7	111732	12548.58	24465	.4417389	1.5	.1091526
2017	119346.3	116965	14717.21	29144	.2894741	1.5	.1233151
2018	122370	121041	13246.6	26393	.1824585	1.5	.1082504
2019	127623	125809	15010.43	29856	.2187719	1.5	.1176154
2020	148610	150219	4072.317	7653	-.6125444	1.5	.0274027
2021	185755	185755	13129.56	18568	0	1	.0706821
Total	124242.2	119685	23327.66	26183	1.273682	4.55927	.1877596

Tabla 3.

**Créditos académicos matriculados de la población ordinaria regular de la UNED con letargo 1 Periodo 2012-2021**

Año	Media	p50	Des	Iqr	skewness	kurtosis	Cv
2012	-13420.5	-13420.5	3417.447	4833	0	1	-.2546438
2013	1630.667	-11190	27244.11	49758	.6730716	1.5	16.70735
2014	1245.333	-9019	28848.19	54889	.5709047	1.5	23.16503
2015	407.6667	-8672	21461.85	39939	.6381064	1.5	52.6456
2016	550.6667	-7385	22665.53	43197	.5643646	1.5	41.16017
2017	539.3333	-11000	26416.21	48906	.6493712	1.5	48.97938
2018	1291	-11203	25172.15	45456	.6872023	1.5	19.49818
2019	1254.667	-12207	28160.96	51269	.6775155	1.5	22.44498
2020	10125.67	1413	23385.7	44270	.5894401	1.5	2.309547
2021	16246	16246	49234.43	69628	0	1	3.030557
Total	2028.071	-10009.5	22755.72	43705	.7747099	1.946255	11.22037

***Prueba de hipótesis, análisis de covarianza y regresión lineal.***

Una vez que se realizó el análisis de series de tiempo, se analizó la población con matrícula regular ordinaria de la UNED para los periodos del primer cuatrimestre 2020 y segundo cuatrimestre 2020 (CredI2020, CredII2020), por ser justo en la transición entre ambos cuatrimestres cuando se anunció oficialmente la llegada de la pandemia a Costa Rica y el inicio de las medidas de contención sanitarias por el Ministerio de Salud.

Se trató de conocer, entonces, en qué medida la pandemia tuvo efectos en el comportamiento de la población estudiantil, en general, y en poblaciones específicas con riesgo de vulnerabilidad, en particular. Además, se intentó determinar si el sistema educativo a distancia tuvo efectos positivos en toda la población estudiantil o solo en algunos grupos, y si estos efectos alcanzaron los segmentos de población con mayor riesgo de vulnerabilidad.

Finalmente, se pretendió evaluar la importancia del efecto real de la estrategia de ayuda socioeconómica o beca, la cual ha sido referida como esencial en el sistema educativo de la UNED, y del sistema educativo superior público de Costa Rica para metas de inclusión educativa. Los análisis estadísticos de los datos se realizaron con el software STATA16 de acuerdo con Acock (2014).

Para contrastar las conjeturas anteriores y, principalmente analizar que las variaciones entre las poblaciones observadas no son producto del azar, se realizaron pruebas de hipótesis para muestras pareadas (T-Paired) para los indicadores de créditos académicos matriculados

tanto en el primer cuatrimestre 2020 como en el segundo cuatrimestre 2020. Además, se efectuaron pruebas de hipótesis para muestras independientes (T-Test) para las poblaciones de interés según sexo, población con beca, población con necesidades especiales y población de pueblos originarios.

Posteriormente, con el propósito de examinar el efecto de los programas de ayudas socioeconómicas en las poblaciones de inclusión educativa, se llevaron a cabo análisis de covarianza y de regresión línea, con el fin de determinar el nivel de explicación del efecto beca en el comportamiento de créditos académicos matriculados en las diferentes poblaciones de estudio.

Para efectos de esta investigación se generaron variables dicotómicas (0/1) para cada caso: hombres 0/mujeres 1; población sin necesidad educativa especial 0/población con necesidad educativa especial 1; no aplica 0/población de pueblos originarios 1; población no becada 0/población becada 1. Además, se estableció el indicador de rango de edad para algunos análisis.

La población total del análisis fue de 21,355 estudiantes, de los cuales 14,429 (67 %) fueron mujeres y 6,926 (33 %) fueron hombres (Figura 1). En cuanto a la ayuda económica, se encontró que el (44 %) posee beca (Figura 2). La Tabla 4 muestra que 373 estudiantes presentan alguna necesidad educativa especial y 337 son de pueblos originarios (Tabla 5).

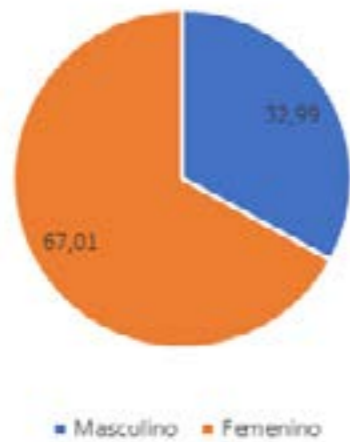


Figura 1. Distribución relativa de población estudiantil según sexo.



Figura 2. Distribución relativa de población estudiantil según ayuda socioeconómica (beca).

Tabla 4.

**Distribución de frecuencias de población estudiantil según necesidades educativas especiales**

Necesidades educativas	Frec.	Porcentaje
Población sin necesidad educativas de aprendizaje	21,160	98.27
Población con necesidad educativa de aprendizaje	373	1.73
Total	21,533	100.00

Tabla 5.

**Distribución de frecuencias de población estudiantil según pueblos originarios**

Grupo étnico	Frec.	Porcentaje
No es de Pueblo Originario	21,196	98.43
Es de Pueblo Originario	337	1.57
Total	21533	100

En la figura 3 los grupos etarios predominantes corresponden a aquellos rangos de 25 a menos de 30 y de 20 a menos de 25. En la figura 4 se observa que aproximadamente el 62 % pertenece a la región Central (Este y Oeste).

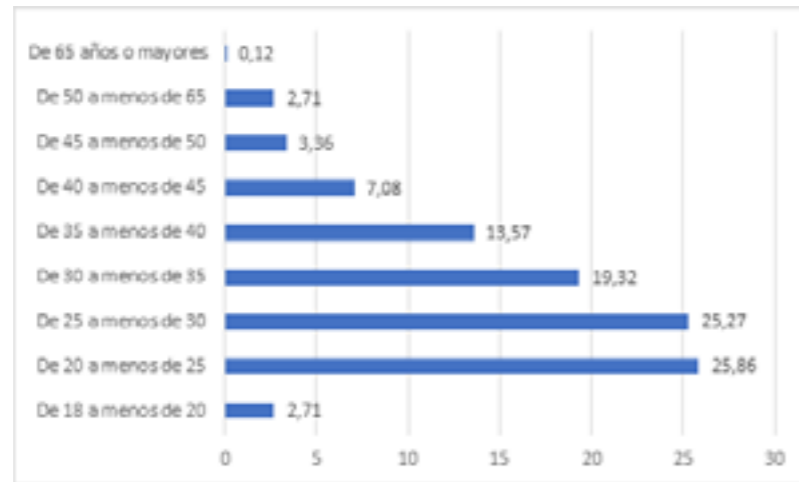


Figura 3. Distribución relativa de población estudiantil según rangos de edad.

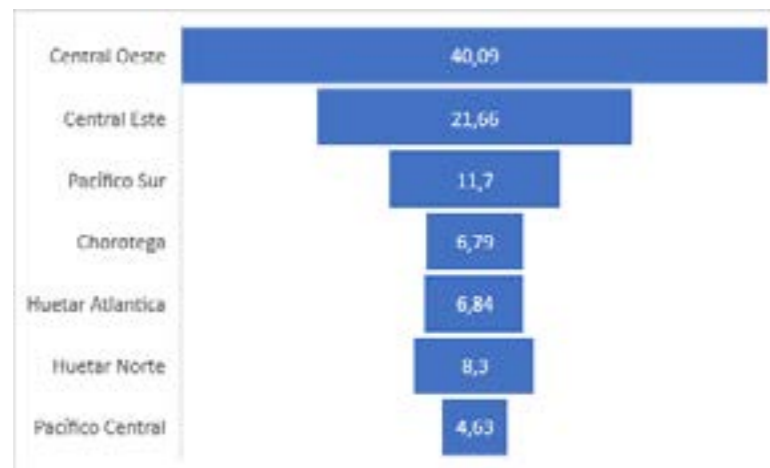


Figura 4. Distribución relativa de población estudiantil según región.

Se presentan, además, las diferencias entre las matrículas de créditos académicos para los periodos del primer y segundo cuatrimestre 2020 en general y de acuerdo con sexo, y entre las poblaciones específicas de interés (mujeres, población con necesidades especiales y

población de pueblos originarios). Luego se contrastan dichas diferencias para poblaciones becadas o no (Figura 8).

Tabla 6.

**Medias de créditos académicos matriculados para primer cuatrimestre 2020 y segundo cuatrimestre 2020 según sexo**

Variable	Obs	Media	Des. Est.	Min	Max
CredI2020	21,533	6.962987	4.174807	0	35
CredII2020	21,533	7.027818	4.881554	0	42
TotalCred	21,533	13.9908	7.70457	0	66

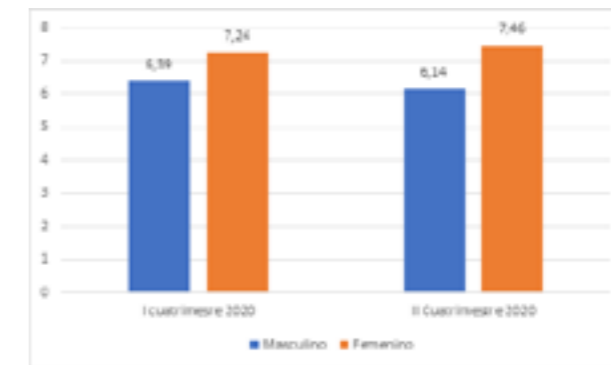


Figura 5. Medias de créditos académicos matriculados para primer cuatrimestre 2020 y segundo cuatrimestre 2020 según sexo.

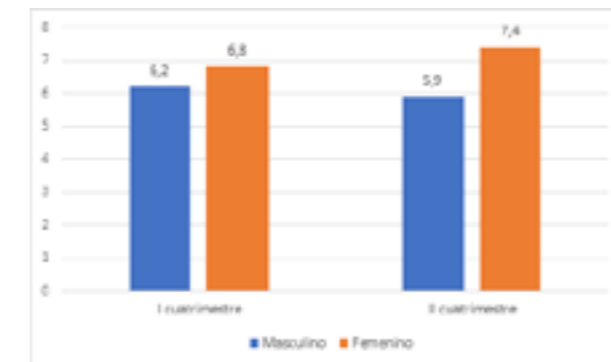


Figura 6. Medias de créditos académicos matriculados para primer cuatrimestre 2020 y segundo cuatrimestre 2020 para población con necesidades educativas especiales según sexo.

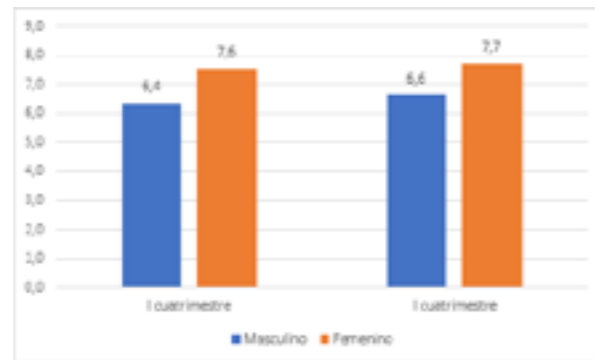


Figura 7. Medias de créditos académicos matriculados para primer cuatrimestre 2020 y segundo cuatrimestre 2020 para población de pueblos originarios según sexo.

Se constata un aumento en la media de créditos académicos matriculados en el segundo cuatrimestre 2020 (0,06 %) en relación con el primer cuatrimestre, tanto en los datos generales (Tabla 6), como en la media de créditos académicos matriculados por mujeres (Figura 5), por mujeres con necesidades educativas especiales (Figura 6) y levemente para mujeres de pueblo originarios (Figura 7). Se observa una reducción en la media de créditos académicos matriculados por hombres en el segundo cuatrimestre 2020 (Figura 5), y una reducción evidente entre hombres con necesidades educativas especiales (Figura 6).



Figura 8. Medias créditos académicos matriculados para primer cuatrimestre 2020 y segundo cuatrimestre 2020 según ayuda socioeconómica y según sexo.

Por otro lado, en la figura 8, si se toman en cuenta las medias de créditos académicos matriculados entre hombres y mujeres con o sin beca, se observa un descenso importante para el segundo cuatrimestre 2020 en el caso de los hombres sin beca, y un descenso muy

leve en las mujeres sin beca; además, se observa un significativo incremento en la media de créditos académicos matriculados de mujeres con beca para el segundo cuatrimestre 2020.

### Análisis de conglomerados

Una vez comprobados los efectos de la llegada de la pandemia a Costa Rica y los efectos positivos o no del sistema educativo a distancia de la UNED, se realizó un análisis de conglomerado sobre una muestra de 10,000 estudiantes de los 21,533 estudiantes participantes en el estudio, con el fin de establecer agrupaciones en conglomerados con características comunes para llevar a cabo estudios posteriores, y profundizar en los efectos de la pandemia y del sistema educación superior a distancia en segmentos poblacionales de interés más pequeños y homogéneos.

### Resultados

#### Efectos de la llegada de la Pandemia de la COVID-19 a Costa Rica sobre el comportamiento de créditos académicos matriculados de la población estudiantil de la UNED

Para el análisis de series de tiempo del comportamiento de créditos académicos matriculados, se tomaron datos del SIADTGI para los indicadores de Cant\_Estudiantes (matrícula), Cant\_Creditos (cantidad de créditos académicos matriculados) y para Cant\_Cred\_Dif (la diferencia entre los créditos académicos matriculados entre un año y otro).

La figura 12 para el indicador Cant\_Estudiantes de la población regular activa de la UNED en el periodo 2012-2021 muestra un comportamiento regular a lo largo del tiempo, y un comportamiento aparentemente estacionario sin tendencia evidente (excepto para los tres últimos años). Sin embargo, la figura 9 correspondiente al factor de autocorrelación de este indicador evidencia poca significancia, lo que indica posible ruido blanco difícil de analizar. Con el fin de establecer un análisis más significativo que compruebe el comportamiento estacionario de matrícula de la población estudiantil regular de la UNED, se utiliza el indicador de créditos académicos matriculados (Cantidad\_Credito), por considerarse un indicador real de comportamiento y más sensible, por lo tanto, a cambios en las condiciones del comportamiento. En primera instancia, la figura 12 para Cantidad\_Credito muestra un comportamiento estacionario y regular en el tiempo similar al indicador Cantidad\_Estudiantes, pero la figura 10 correspondiente al factor de autocorrelación de este indicador muestra mayor significancia. Por lo tanto, se realiza de nuevo el análisis tomando, esta vez, como referencia el indicador Cant\_Cred\_Dif que se refiere al indicador Cantidad\_Credito con letargo 1.

La figura 13 del indicador Cant\_Cred\_Dif, muestra mayor sensibilidad y la figura 11 muestra mayor significancia para el factor de autocorrelación de este indicador. Se comprueba así la característica estacionaria del comportamiento de la población estudiantil regular de la UNED en el tiempo y una reducción de la posibilidad de ruido blanco.

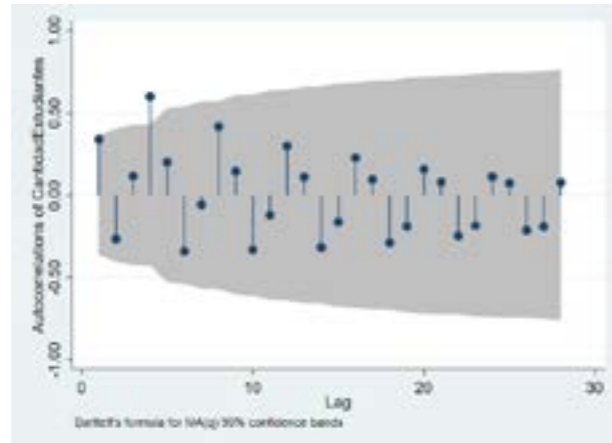


Figura 9. Factor de autocorrelación para indicador de matrícula (Cant\_Estudiantes) periodo 2011-2021.

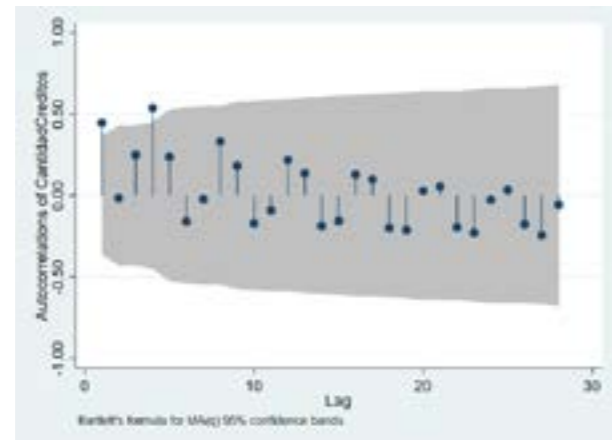


Figura 10. Factor de autocorrelación para indicador de cantidad de créditos académicos matriculados (Cant-Créditos) periodo 2011-2021.

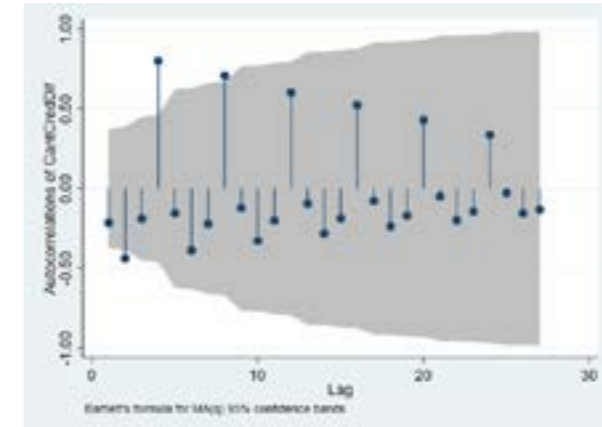


Figura 11. Factor de autocorrelación para indicador de cantidad de créditos académicos matriculados con letargo 1 (Cant\_Cre\_Dif) periodo 2011-2021.

Se toma, por consiguiente, el indicador Cant\_Cred\_Dif como el adecuado para un análisis exploratorio de posibles anomalías en el comportamiento de matrícula de créditos académicos de la población regular de la UNED que pudiera estar relacionado con la declaración de pandemia en Costa Rica durante el primer cuatrimestre 2020 (marzo a mayo). Efectivamente, como lo muestra la figura 13, se observa una variación en la diferencia de créditos académicos matriculados del segundo cuatrimestre de 2020, justo donde se esperaría encontrar dicha anomalía. El segundo cuatrimestre 2020 mostró un incremento en la cantidad de créditos académicos matriculados y no el descenso esperado como se evidencia en todos los periodos anteriores incluidos en el análisis. Esto puede sugerir un efecto de la declaratoria de emergencia nacional en Costa Rica por la COVID-19 en el comportamiento inmediato esperado de la población regular de la UNED, que se tradujo en un incremento en el número de créditos académicos matriculados.

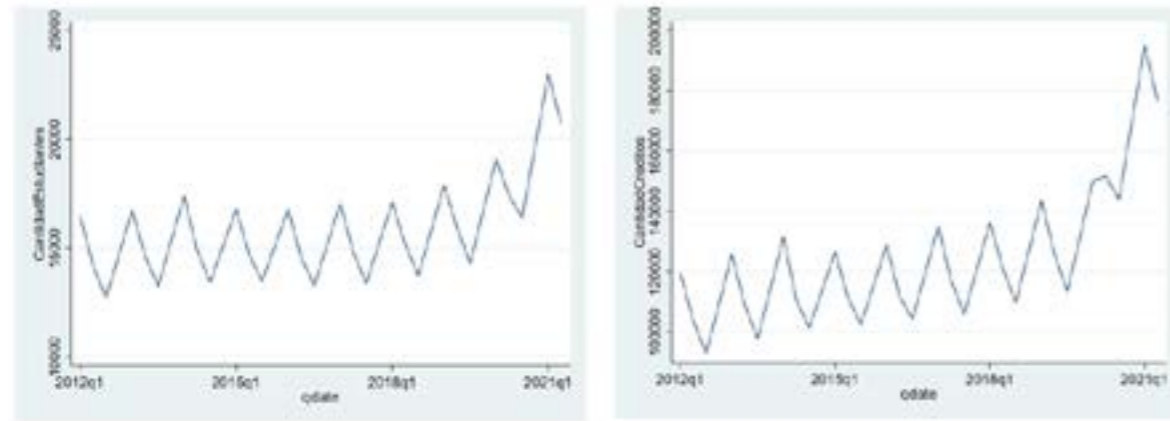


Figura 12. Series de tiempo para indicadores de matrícula y cantidad de créditos académicos matriculados periodo primer cuatrimestre 2012-segundo cuatrimestre 2021.

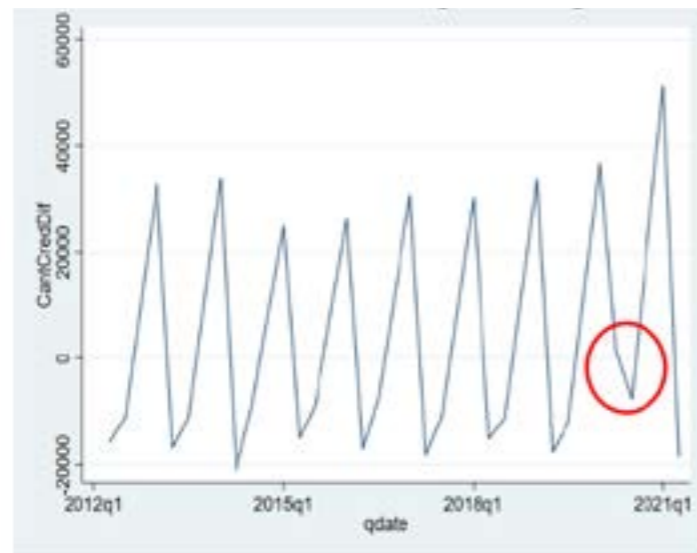


Figura 13. Serie de tiempo para indicador de diferencia de créditos académicos matriculados con letargo 1 periodo primer cuatrimestre 2012-segundo cuatrimestre 2021.

Como se observa en la figura 14, en términos de logaritmo natural, la diferencia entre créditos matriculados en el segundo cuatrimestre 2020 varió casi en tres puntos. Si se compara con la variación en matrícula general en términos de logaritmo natural, la cual varía en un rango de entre 8 y 8.8, el indicador Cant\_Crédito demuestra ser, de nuevo, un indicador mucho más

sensible para determinar cambios en el comportamiento esperado de la población estudiantil ordinaria regular de la UNED a partir del análisis de series de tiempo.

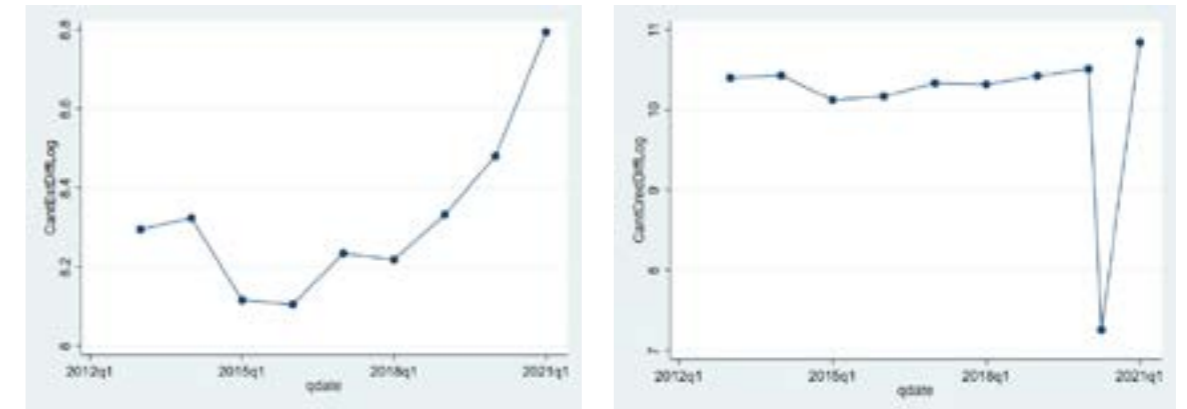


Figura 14. Series de tiempo de indicadores de matrícula y cantidad de créditos académicos matriculados según el logaritmo natural. Periodo primer cuatrimestre 2012-segundo cuatrimestre 2021

Por lo tanto, se acepta H1 ya que, efectivamente, se comprueba un cambio en el comportamiento de créditos académicos matriculados de la población estudiantil de la UNED que coincide con la llegada de la pandemia de la COVID-19 al país y la declaratoria de medidas sanitarias de emergencia.

**Efectos Positivos del Sistema Educativo Superior a Distancia en Inclusión Educativa**

Una vez determinada, de forma exploratoria, la existencia de anomalías en el comportamiento de créditos académicos matriculados esperado de la población regular de la UNED durante el segundo cuatrimestre de 2020, y que, a su vez, esta anomalía coincide con la declaratoria de emergencia sanitaria en Costa Rica por parte del Ministerio de Salud, se realizan análisis específicos de la población regular que matriculó créditos académicos en el primer y segundo cuatrimestre 2020, para determinar diferencias entre grupos de interés relacionadas con metas de inclusión (mujeres, población con necesidades educativas especiales y población de pueblos originarios), con el fin de determinar si la declaratoria de emergencia sanitaria por la COVID-19 tuvo efectos positivos o negativos comparativamente, o, si por el



contrario, se pueden comprobar los efectos positivos del sistema educativo a distancia para todas las poblaciones de interés.

Para comprobar que dichas variaciones no son producto del azar y su posible significancia, se realizaron pruebas de hipótesis usando muestra pareadas (t-paired) para los indicadores de créditos académicos matriculados tanto en el primer cuatrimestre 2020 como en el segundo cuatrimestre 2020, y pruebas de hipótesis para muestras independientes (t-test) para las poblaciones de interés según sexo, población con beca, población con necesidades especiales y población de pueblos originarios.

La prueba t pareada para las medias de créditos académicos matriculados en el primer y el segundo cuatrimestre 2020 muestran un  $t = -1.97$ ,  $p < 0,05$ , justo en el límite de significancia con una diferencia de 0.65 % créditos adicionales en el segundo cuatrimestre 2020. Sin embargo, cuando se compara con la prueba t pareada para las mismas medias, pero específicamente en el caso de hombres, se obtiene un  $t = 4.1721$ ,  $p < 0,001$ , lo que muestra que la media de matrícula de hombres fue significativamente mayor en el primer cuatrimestre 2020 (0.25 %). Contrariamente, en el caso de las mujeres, se obtiene un  $t = -5.6592$ ,  $p < 001$ , lo que indica que la media de matrícula de mujeres fue significativamente mayor en el segundo cuatrimestre 2020 (0.22 %) (Tabla 7).

**Tabla 7.**

**Pruebas t Pareadas para créditos académicos matriculados para primer cuatrimestre 2020 y para segundo cuatrimestre para población general y según sexo**

Características	General	Hombres	Mujeres
Media CredI2020	6,96	6,39	7,24
Media CredII2020	7,02	6,14	7,46
Diferencia	-0,06	0,25	0.22
T	-1,97	4,17	-5,65
p	0,05	0,001	0,001
Observaciones	21,533	7,104	14,429

Para los casos particulares de poblaciones becadas, las pruebas t de muestras independientes señalan un  $t = -6.47$ ,  $p < 001$ , entre mujeres y hombres con beca para el primer cuatrimestre 2021, lo que indica que la media de matrícula de mujeres fue significativamente mayor que la de hombres para ese periodo (0.60 % créditos más). Para el segundo cuatrimestre del 2020, la diferencia entre mujeres y hombres es también significativa, y aumenta, con un  $t = -11.03$ ,  $p < 001$ , lo que indica que la media de matrícula de mujeres fue, también,

significativamente mayor que la de hombres para ese periodo (1.13 % créditos adicionales) (Tabla 8).

Para las poblaciones específicas con necesidades educativas especiales y de pueblos originarios, las pruebas t para muestras independientes muestran valores particulares.

En el caso del primer cuatrimestre 2020, la media de matrícula de hombres y mujeres con necesidades educativas especiales no muestra valores significativos, con un  $t = -1.24$ ,  $p < 0.21$ , con una diferencia de 0.54 % créditos adicionales en el caso de las mujeres. Sin embargo, para el segundo cuatrimestre 2020, la media de matrícula de mujeres con necesidades educativas especiales fue significativamente mayor que la de hombres con un  $t = -2.82$ ,  $p < 0.01$ , y una diferencia de 1,44 % de créditos adicionales (Tabla 9).

Para el caso de población de pueblos originarios, el efecto es algo contrario. Para el primer cuatrimestre 2020, la media de matrícula de créditos académicos de mujeres de pueblos originarios fue significativamente mayor que la de hombres con un  $t = -2.60$ ,  $p < 0.01$  (1.17 % créditos más), mientras que para el segundo cuatrimestre 2020, la media de matrícula de mujeres de pueblos originarios también mostró valores significativos mayores a la de hombres, aunque algo menores que en el primer cuatrimestre 2020, con un  $t = -2.31$ ,  $p < 0.05$ , y una diferencia de 1.07 % de créditos adicionales (Tabla 10).

**Tabla 8.**

**Prueba t para muestras independientes para créditos académicos matriculados primer cuatrimestre 2020 y segundo cuatrimestre 2020 para población becada según sexo**

Características	CredI2020		CredII2020	
	Hombres con beca	Mujeres con beca	Hombres con beca	Mujeres con beca
Media CredI2020	8,21	8,81	8,20	9,33
Diferencia	-0,60		-1,13	
T	-6,47		-11,03	
P	0,001		0,001	
Observaciones	2180	7380	2180	7380

**Tabla 9.**

**Prueba t para muestras independientes para matrícula de créditos académicos primer cuatrimestre 2020 y segundo cuatrimestre 2020 para población con necesidades educativas especiales según sexo.**

Características	CredI2020		CredII2020	
	Hombres con necesidades educativas especiales	Mujeres con necesidades educativas especiales	Hombres con necesidades educativas especiales	Mujeres con necesidades educativas especiales
Media CredI2020	6,25	6,80	5,96	7,40
Diferencia	-0,54		-1,44	
T	-1,24		-2,82	
P	0,214		0,01	
Observaciones	113	260	113	260

**Tabla 10.**

**Prueba t para muestras independientes para matrícula de créditos académicos primer cuatrimestre 2020 y segundo cuatrimestre 2020 para población de pueblos originarios según sexo**

Características	CredI2020		CredII2020	
	Hombres de pueblos originarios	Mujeres de pueblos originarios	Hombres de pueblos originarios	Mujeres de pueblos originarios
Media CredII2020	6,38	7,75	6,64	7,71
Diferencia	-1,17		-1,07	
T	-2,60		-2,31	
P	0,01		0,05	
Observaciones	116	221	116	221

Por otro lado, si consideramos el efecto del apoyo socioeconómico en poblaciones con necesidades educativas especiales y poblaciones de pueblos originarios para el indicador de matrícula de créditos académicos para el primer y segundo cuatrimestre 2020, los resultados muestran valores mucho más significativos.

**Tabla 11.**

**Prueba t para muestras independientes para matrícula de créditos académicos primer cuatrimestre 2020 y segundo cuatrimestre 2020 para población con necesidades educativas especiales según beca**

Características	CredI2020		CredII2020	
	Población con necesidades educativas sin beca	Población con necesidades educativas con beca	Población con necesidades educativas sin beca	Población con necesidades educativas con beca
Media CredII2020	5,17	7,98	5,09	8,70
Diferencia	-2,81		-3,61	
T	-7,48		-8,31	
P	0,001		0,001	
Observaciones	179	194	179	194

**Tabla 12.**

**Prueba t para muestras independientes para matrícula de créditos académicos primer cuatrimestre 2020 y segundo cuatrimestre 2020 para población de pueblos originarios según beca**

Características	CredI2020		CredII2020	
	Población de pueblos originarios sin beca	Población de pueblos originarios con beca	Población de pueblos originarios sin beca	Población de pueblos originarios con beca
Media CredI2020	4,8	7,71	5,07	7,90
Diferencia	-2,91		-2,82	
T	-5,59		-5,27	
P	0,001		0,001	
Observaciones	66	271	66	271

En el caso de poblaciones de pueblos originarios, se obtiene un  $t = -5.59$ ,  $p < 0.001$ , para el primer cuatrimestre 2020, lo que indica que la media de matrícula de créditos académicos de personas becadas de esta población fue significativamente mayor (2,9 % créditos más) que la de personas sin beca. Para el segundo cuatrimestre 2020, se obtiene una diferencia algo menor (2.8 % créditos más), con un  $t = -5.27$ ,  $p < 0.001$ , igualmente significativo (Tabla 12).

En el caso de poblaciones con necesidades educativas especiales, los efectos son aún más significativos. Se obtiene un  $t = -7.48$ ,  $p < 0.001$ , para el primer cuatrimestre 2020, lo que indica que la media de matrícula de créditos académicos de personas becadas de esta población fue significativamente mayor (2.8 % créditos) que la de personas sin beca. Para el segundo cuatrimestre 2020, se obtiene un  $t = -8.31$ ,  $p < 0.001$ , (3.6 % créditos adicionales), lo que muestra la importancia del efecto beca en este periodo para esta población (Tabla 11).

**Efecto Beca en el Sistema de Educación a Distancia de la UNED**

De los resultados anteriores, se desprende que, en general, las poblaciones estudiantiles regulares de metas de inclusión de la UNED no se vieron negativamente afectadas de forma inmediata por el establecimiento de las medidas sanitarias contra la COVID-19 en el país, según su comportamiento de créditos académicos matriculados, y, que, por el contrario, en la mayoría de los casos, la media de matrícula de créditos aumentó. Esto podría sugerir que, efectivamente, el sistema educativo superior a distancia posee efectos positivos, en comparación con otros sistemas. Sin embargo, se destaca, además, la importancia de los programas de ayuda socioeconómica en el sistema de educación superior a distancia de la UNED, y en general, del sistema de educación superior público costarricense, como coadyuvante esencial para las metas de inclusión educativas de la UNED.

Con el fin de examinar con más detalles el efecto de los programas de ayudas socioeconómicas en las poblaciones de inclusión educativa que se han considerado hasta ahora, se llevaron a cabo análisis de covarianza y análisis de regresión línea, con el fin de determinar el nivel de explicación del efecto beca en el comportamiento de créditos académicos matriculados en las diferentes poblaciones de estudio.

En el caso del análisis de covarianza para la población total observada para el primer cuatrimestre 2020, se confirma el efecto significativo de los indicadores de sexo y beca sobre la matrícula de créditos académicos, pero, además, se verifica un efecto adicional significativo en la interacción entre beca y sexo,  $F(1, 21,529) = 24.64$ ,  $p < 0.001$ . Para el segundo cuatrimestre 2020, igualmente se confirma el efecto de los indicadores de sexo y beca, mientras que el efecto de interacción entre beca y sexo es mayor e igualmente muy significativo,  $F(1, 21,529) = 38.72$ ,  $p < 0.001$  (Tabla 13).

**Tabla 13.**

**Análisis de covarianza para créditos académicos matriculados primer cuatrimestres 2020 y segundo cuatrimestre 2020 para población total según sexo, beca e interacción sexo\*beca**

Variable	CredI2020		CredII2020	
	Partial SS	F	Partial SS	F
Sexo	397,03	26,38***	2098,76	103,09***
Beca	36413,05	2416,25***	49460,11	2429,52***
interacción <i>sexo*beca</i>	370,83	24,64***	788,31	38,72***
Modelo	51240,77	1134,80***	74811,13	1224,93***

Nivel de significancia \* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ , \*\*\* $p < 0.001$

Para el caso de la población con necesidades educativa especiales, para el primer cuatrimestre 2020, se confirma solamente el efecto significativo del indicador de beca sobre la matrícula de créditos académicos,  $F(1, 369) = 45.07$ ,  $p < 0.001$ . Para el segundo cuatrimestre 2020, igualmente se confirma el efecto del indicador beca y se agrega el efecto del indicador sexo, pero no el efecto de interacción entre beca y sexo, el cual no presenta significancia:  $F(1, 369) = 0.00$ ,  $p < 0.9814$  (Tabla 14).

**Tabla 14.**

**Análisis de covarianza para créditos académicos matriculados primer cuatrimestres 2020 y segundo cuatrimestre 2020 para población con necesidades educativas especiales según sexo, beca e interacción sexo\*beca**

Variable	Población con necesidades educativas especiales CredI2020		Población con necesidades educativas especiales CredII2020	
	Partial SS	F	Partial SS	F
Sexo	3.10	0.24	78,04	4,48*
Beca	594.50	45.07***	954,91	54.79***
interacción <i>sexo*beca</i>	0.21	0.02	0.00	0.00
Modelo	739.06	18.68***	1292.79	24.73***

Nivel de significancia \* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ , \*\*\* $p < 0.001$

Para el caso de la población de pueblos originarios, se confirma solamente el efecto significativo del indicador de beca sobre la matrícula de créditos académicos tanto para el primer cuatrimestre como para el segundo cuatrimestre 2020 (Tabla 15).

**Tabla 15.**

**Análisis de covarianza para matrícula de créditos académicos primer cuatrimestre 2020 y segundo cuatrimestre 2020 para población de pueblos originarios según sexo, beca e interacción sexo\*beca**

Variable	Población pueblos originarios		Población pueblos originarios	
	CredI2020		CredII2020	
	Partial SS	F	Partial SS	F
Sexo	49,00	3,45	17,35	1,15
Beca	395,77	27,83***	336,59	22,37***
interacción sexo*beca	1,17	0,08	21,77	1,45
Modelo	542,33	12,71***	518,92	11,50***

Nivel de significancia \*p<0.05, \*\*p<0.01, \*\*\*p<0.001

Finalmente, el análisis de regresión lineal explica con mayores detalles el efecto del indicador de beca sobre el comportamiento de créditos académicos matriculados de la población regular de la UNED total y de las poblaciones de inclusión educativa de interés durante el primer y el segundo cuatrimestre 2020 (Tabla 16).

**Tabla 16.**

**Resultados de los análisis de regresión línea para créditos académicos matriculados primer cuatrimestre 2020 y segundo cuatrimestre 2020 según población de interés**

	Población total		Población con necesidades educativas especiales		Población de pueblos originarios	CredII2020
	CredI2020	CredII2020	CredI2020	CredII2020	CredI2020	
Sexo	0.185***	0.549***	0,275	1.101*	1.015*	0,925*
Beca	2.944***	3.489***	2.788***	3.502***	2.663***	2.609***
Rango de Edad	-0.206***	-0.193***	-0.289***	-0.361***	-0.374***	-0.314*
F-test	1230.03***	1317.90***	21.46***	31.28***	17.42***	11.82***
R2	0,14	0,14	0,15	0,19	0,12	0,10
Observaciones	21533	21533	373	373	377	377

Nivel de significancia \*p<0.05, \*\*p<0.01, \*\*\*p<0.001

En el caso del indicador de créditos académicos matriculados para toda la población observada, los resultados del modelo de regresión robusto confirman el efecto positivo y altamente significativo de los indicadores de sexo, beca y rango de edad para el primer cuatrimestre 2020,  $F(3, 21,529) = 1230.03$ ,  $p < 0.001$ , con un  $R^2$  del 14 %. Igualmente, para el segundo cuatrimestre 2020, se confirma el efecto positivo y altamente significativo de los indicadores de sexo, beca y rango de edad para el modelo,  $F(3, 21,529) = 1317.90$ ,  $p < 0.001$ , con un  $R^2$  del 15 %.

En el caso del indicador de créditos académicos matriculados para la población con necesidades educativas especiales, los resultados del modelo de regresión robusto confirman el efecto positivo y altamente significativo de los indicadores de beca y rango de edad para el primer cuatrimestre 2020,  $F(3, 369) = 21.46$ ,  $p < 0.001$ , con un  $R^2$  del 15 %. Igualmente, para el segundo cuatrimestre 2020, se confirman el efecto positivo y altamente significativos de los indicadores de sexo, beca y rango de edad para el modelo,  $F(3, 369) = 31.28$ ,  $p < 0.001$ , con un  $R^2$  del 19 %.

En el caso del indicador de créditos académicos matriculados para la población de pueblos originarios, los resultados del modelo de regresión robusto confirman el efecto positivo y

altamente significativos de los indicadores de sexo, beca y rango de edad para el primer cuatrimestre 2020,  $F(3, 333) = 17.42, p < 0.001$ , con un  $R^2$  del 12 %. Igualmente, para el segundo cuatrimestre 2020, se confirman el efecto positivo y significativos de los indicadores de sexo, beca y rango de edad para el modelo,  $F(3, 333) = 11.82, p < 0.001$ , con un  $R^2$  del 10 %.

Por lo anterior, podemos aceptar la H2 y determinar que el sistema de educación superior a distancia ejerce un efecto positivo en el comportamiento de créditos académicos matriculados de la población regular ordinaria de la UNED, y, en particular, sobre las poblaciones de inclusión educativa becada.

### Análisis de Conglomerados

Con el propósito de profundizar aún más en los efectos positivos del sistema educativo superior a distancia de la UNED, a partir de la evidencia empírica suministrada por los análisis anteriores, se decidió generar un análisis jerárquico de conglomerados por enlace completo a parte de la población estudiada. Se establecieron 4 conglomerados con un total de 10,000 estudiantes, los cuales se agruparon según los porcentajes mostrados en la Tabla 17.

Los conglomerados resultantes corresponden a la población regular de la UNED según los datos de créditos académicos matriculados en el segundo cuatrimestre 2020, y presentan características que se corresponden con los datos observados en los análisis cuantitativos (Tabla 18) lo que podrá permitir la realización de estudios de campo adicionales con otros enfoques complementarios con el fin de conocer la forma en que la COVID-19 en definitiva tuvo efectos sobre el comportamiento de los diferentes grupos. Además, estos estudios adicionales permitirán confirmar la evidencia empírica proporcionada en este estudio en relación con los posibles efectos positivos de los sistemas educativos superiores a distancia.

**Tabla 17.**

#### Resultado de análisis de conglomerados para la población estudiantil regular ordinaria de la UNED periodo 2q2020

Conglomerado	Frecuencia	Porcentaje	Acumulado
1	3612	36,12	36,12
2	2652	26,52	62,64
3	922	9,22	71,86
4	2814	28,14	100

Los cuatro conglomerados resultantes corresponden a: 1. Mujeres no becadas con una media de matrícula de créditos académicos relativamente baja en comparación con la media observada, con un rango de edad mayor a 3,9 (de 25 años a menos de 35 años); 2. Hombres no becados con una media de matrícula de créditos académicos relativamente normal en comparación con la media observada y con rango de edad arriba de 4 (de 30 años a menos de 35 años); 3. Hombres becados con una media de matrícula de créditos académicos alta en comparación con la media observada y con rango de edad arriba de 3.7 (de 25 años a menos de 35 años); y 4. Mujeres becadas con una media de matrícula de créditos académicos alta en comparación con la media observada y con rango de edad arriba de 3.4 (de 25 años a menos de 35 años). En la Tabla 18 se muestran algunas de las estadísticas provistas en el análisis de conglomerados.

**Tabla 18.**

#### Características de conglomerados para la población estudiantil regular ordinaria de la UNED periodo 2q2020 según sexo, rangos de edad y beca

Características	Conglomerado 1	Conglomerado 2	Conglomerado 3	Conglomerado 4
Observaciones	3612	2652	922	2814
Mean	5,5	5,27	8,41	9,36
Sexo	mujer	hombre	hombre	mujer
Ayuda económica	sin beca	sin beca	con beca	con beca
Edad	de 25 años a menos de 35 años	de 30 años a menos de 35 años	de 25 años a menos de 35 años	de 25 años a menos de 35 años

### Conclusiones

La crisis provocada por la emergencia sanitaria a raíz de la COVID-19 impactó los sistemas educativos del mundo, afectando el comportamiento habitual de millones de estudiantes y personal docente de las organizaciones educativas de todos los niveles. En el caso de las instituciones con sistemas de educación a distancia, que habían ya integrado procesos de incorporación de tecnología de la información y la comunicación y de transformación digital, la adaptación a las nuevas condiciones durante la pandemia pudo haber resultado más sencilla y veloz. Sin embargo, es importante comenzar a generar evidencia empírica que permita pensar que los sistemas de educación superior a distancia ofrecieron efectos positivos ante la pandemia. En el caso de las poblaciones en riesgo de vulnerabilidad y las metas de inclusión educativas de las instituciones de educación superior, esta evidencia es aún más significativa.

Para la Benemérita Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, su ley constitutiva y su vocación histórica, el poder mantener su función como institución democratizadora y motora de inclusión social es una prioridad, sobre todo en tiempos de crisis, es primordial.

El propósito de este estudio ha sido evidenciar si, efectivamente, el sistema educativo a distancia de la UNED ejerció un efecto positivo en el comportamiento de créditos académicos matriculados de sus estudiantes al inicio de la pandemia y de la implementación de medidas sanitarias en el país, en especial, en aquellas poblaciones que constituyen las metas de inclusión educativa de la institución. Por los resultados observados, se puede concluir que, aun cuando la llegada de la COVID-19 a Costa Rica causó cambios en el comportamiento de créditos académicos matriculados en la población regular de la UNED y en la de poblaciones de interés de inclusión educativa, este efecto positivo significó un aumento en la media de créditos académicos matriculado y no al contrario, por lo que, no solamente el sistema educativo de la UNED resistió el inicio de la pandemia, sino que ejerció un efecto positivo.

Esto confirma las afirmaciones en estudios que señalan la mejor adaptación de sistemas educativos superiores a distancia y virtuales en la actualidad y la importancia de la integración de tecnologías educativas y de transformación digital para la inclusión educativa (Anderson et al., 2020; Bozkurt, 2019; Brooks & McCormack, 2020; Calvo & Villarreal, 2018; de Oliveira et al., 2018; Lambert, 2020; Lee, 2020, Tait, 2013).

Los resultados permiten, además, abrir la posibilidad de estudios adicionales desde enfoques variados para profundizar, verificar y mejorar el estudio propuesto.

### ***Limitaciones y líneas futuras de investigación***

Este estudio presenta al menos tres limitaciones que podrían ser retomadas en estudios posteriores. En primera instancia, las observaciones efectuadas sobre el comportamiento de créditos académicos matriculados, a partir de la metodología de series de tiempo, se limitó al periodo 2012-2021, lo que corresponde solamente a datos de una década, y no a la totalidad de años de la UNED desde su fundación en 1978. En estudios posteriores, se puede incluir un mayor número de datos para comprobar o mejorar la precisión de estos resultados. Igualmente, por razones de conveniencia metodológica, se excluyeron los datos del indicador de estudiantes de primer ingreso de la UNED, con el fin de reducir el efecto de población flotante en el sistema, que pudiese evidenciar comportamientos de matrícula diferentes.

En segunda instancia, por razones de tiempo y conveniencia, se excluyeron otras poblaciones que para la UNED son parte de sus metas de inclusión educativa, tales como poblaciones con condiciones de discapacidad más específicas o la población estudiantil privada

de libertad. En estudios posteriores, se puede ampliar la población de estudio para considerar la totalidad de las poblaciones meta de inclusión educativa. Además, no se incluyen análisis a partir de los resultados del análisis de conglomerados. Se sugiere que estudios posteriores puedan profundizar más a partir de estos conglomerados.

Finalmente, el presente estudio se limitó al análisis de los dos primeros cuatrimestres 2020 en la UNED. Se recomienda realizar nuevos análisis tomando en cuenta la información existente sobre el comportamiento de las poblaciones de interés durante todo el año 2021 y el inicio de 2022 para tener una perspectiva más longitudinal.

## Referencias

- Acock, A. (2014). *A gentle introduction to Stata*. Stata press.
- Anderson, T. & Rivera-Vargas, P. (2020). A critical look at educational technology from a distance education perspective. *Digital Education Review*, (37), 208-229.
- Barajas-López, F. & Ishimaru, A. M. (2020). “Darles el lugar”: A place for nondominant family knowing in educational equity. *Urban Education*, 55(1), 38-65.
- Bennett, A., Southgate, E. & Shah, M. (2016). Global perspectives on widening participation: Approaches and concepts. In *Widening Higher Education Participation* (pp. 241-253). Chandos Publishing.
- Bhopal, K. (2020). Gender, ethnicity and career progression in UK higher education: a case study analysis. *Research Papers in Education*, 35(6), 706-721.
- Boliver, V., Banerjee, P., Gorard, S. & Powell, M. (2021). Reconceptualising fair access to highly academically selective universities. *Higher Education*, 1-16.
- Bozkurt, A. (2019). From distance education to open and distance learning: A holistic evaluation of history, definitions, and theories. In *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 252-273). IGI Global.
- Bozkurt, A. (2019). Intellectual roots of distance education: a progressive knowledge domain analysis. *Distance Education*, 40(4), 497-514.
- Brooks, C. & McCormack, M. (2020). *Driving Digital Transformation in Higher Education. ECAR research report*. ECAR.
- Calvo, N. & Villarreal, Ó. (2018). Analysis of the growth of the e-learning industry through sustainable business model archetypes: A case study. *Journal of cleaner production*, 191, 26-39.
- Castiblanco-Castro, C. A. (2020). Efectos del desplazamiento forzado sobre el acceso a la educación en Colombia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 297-310.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2019). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales*. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf)
- Collins, A., Azmat, F. & Rentschler, R. (2019). ‘Bringing everyone on the same journey’: revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475-1487.
- Cortina, R. & Earl, A. (2021). Embracing interculturality and Indigenous knowledge in Latin American higher education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(8), 1208-1225.
- de Oliveira, M. M. S., Penedo, A. S. T. & Pereira, V. S. (2018). Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, (29), 139-152.
- dos Santos, A. I. (2017). *Going Open: Policy Recommendations on Open Education in Europe (OpenEdu Policies)* (No. JRC107708). Joint Research Centre (Seville site).
- Gnanadass, E. & Sanders, A. Y. (2018). Gender still matters in distance education. *Handbook of Distance Education*, 79-91.
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. & Estévez, I. (2020). Learning ecologies in the digital era: challenges for higher education. *Publicaciones*, 50(1), 83-102.
- Hamilton, J. D. (2020). *Time series analysis*. Princeton university press.
- Jerónimo, M. & Pinheiro, F. P. (2020). Good Practices and Experiences for Inclusion in Portugal. In *The Social Dimension of Higher Education in Europe* (pp. 104-115). Brill Sense.
- Lambert, S. R. (2020). Do MOOCs contribute to student equity and social inclusion? A systematic review 2014–18. *Computers & Education*, 145. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103693>
- Lee, K. (2020). Who opens online distance education, to whom, and for what? *Distance Education*, 41(2), 186-200.
- Marabelli, M., Vaast, E. & Li, J. L. (2021). Preventing the digital scars of COVID-19. *European Journal of Information Systems*, 30(2), 176-192.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M. & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers’ attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100-114.
- Monge, E. C. (2017). La educación a distancia como factor de inclusión social: UNED, 40 años democratizando la educación en Costa Rica. *Revista Espiga*, 16(1), 8-39.

- Naciones Unidas. (2021). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2021*. Naciones Unidas.
- Norwich, B. (2020). Transitions for students with special educational needs: implications for inclusion policy and practice. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 478-484. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1780070>
- Nunes, A. P. & Fernández, A. P. O. S. (2021). Políticas públicas de acción afirmativa en la educación superior en Brasil. *DIDAC*, (77), 81-90.
- Olcott Jr, D. (2020). Going Online: Life in the Online Fast Lane or so the Story Goes. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 180-184.
- Paz-Maldonado, E. (2021). La inclusión educativa del estudiantado universitario en situación de discapacidad en Honduras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(12). <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902767>
- Petretto, D. R., Masala, I., & Masala, C. (2020). Special Educational Needs, Distance Learning, Inclusion and COVID-19. *Education Sciences*, 10(6).
- Ploner, J. & Nada, C. (2020). International student migration and the postcolonial heritage of European higher education: Perspectives from Portugal and the UK. *Higher Education*, 80(2), 373-389.
- Pregowska, A., Masztalerz, K., Garlińska, M. & Osial, M. (2021). A Worldwide Journey through Distance Education—From the Post Office to Virtual, Augmented and Mixed Realities, and Education during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 11(3), 118.
- Robinson, D. & Salvestrini, V. (2020). The impact of interventions for widening access to higher education: A review of the evidence. Education Policy Institute, 58.
- Rodrigues, M., Franco, M. & Silva, R. (2020). COVID-19 and disruption in management and education academics: Bibliometric mapping and analysis. *Sustainability*, 12(18), 7362.
- Sánchez, P. A., de Haro-Rodríguez, R. & Martínez, R. M. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 8(1), 18-24.
- Saurav, S., Malhotra, P., TV, V., Gugulothu, N., Vig, L., Agarwal, P. & Shroff, G. (2018). Online anomaly detection with concept drift adaptation using recurrent neural networks. In *Proceedings of the ACM India joint international conference on data science and management of data*. (pp. 78-87). Association for Computing Machinery.
- Schleicher, A. (2020). The impact of COVID-19 on education insights from education at a glance 2020. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Shin, Y. (2017). *Time Series Analysis in the Social Sciences*. University of California Press.
- Tait, A. (2013). Distance and e-learning, social justice, and development: The relevance of capability approaches to the mission of open universities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(4).
- Thuy, H. N. (2019). Towards 21st century assessment in open and distance education: A case study at Hanoi Open University. In *International Conference on Education 2019 conference proceedings* (pp. 238-243). ICEHawaii2019.
- Waller, R., Hodge, S., Holford, J., Milana, M., & Webb, S. (2020). Lifelong education, social inequality and the COVID-19 health pandemic. *International journal of lifelong education*, 39(3), 243-246.
- Webber, D. A. (2021). A growing divide: The promise and pitfalls of higher education for the working class. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 695(1), 94-106.
- Williamson, B., Eynon, R. & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.
- Xue, E., & Li, J. (2020). Top-down education policy on the inclusion of ethnic minority population in China: A perspective of policy analysis. *Educational Philosophy and Theory*, 52(3), 227-239.
- Zongozzi, J. N. (2020). Accessible quality higher education for students with disabilities in a South African open distance and e-learning institution: Challenges. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-13.





## Las mujeres le apuestan a la inclusión social como medio para superar las brechas de inequidad

Por: Teresa Alvarado Lancheros

### Introducción

La reflexión aquí expuesta tiene como propósito presentar algunas evidencias de la inequidad que enfrentan las mujeres, principalmente en el sector rural en Colombia y el Meta, en los ámbitos socio económico y socio político, y cuya problemática repercute en el acceso a educación y bienestar de las mujeres. Esta es una realidad que aún persiste en sus vidas, y que cuestiona el acceso a la justicia social en términos de procurar bienestar económico y social con amplias implicaciones en la democratización para la participación política. Las mujeres proyectan desde estas realidades las motivaciones para asumir el apostarle a la inclusión como un acto político, un camino que propicie la igualdad junto con acciones que favorezcan el cierre de estas brechas.

En Colombia, desde los centros académicos, las feministas han desarrollado una ingente tarea en la visibilidad, reflexividad y abordaje de las diversas situaciones que viven las mujeres, para contribuir con propuestas de ampliación de los enfoques teóricos. Señalar la necesidad de continuar este ejercicio de discusión, -hasta lograr respuestas desde las políticas sociales que se traduzcan en acciones conducentes al bienestar de las mujeres, pues no se evidencia la erradicación de estas problemáticas-, implica continuar abordando y discutiendo las realidades de las mujeres, con aportes éticos y políticos para avanzar en las respuestas a las demandas de las mujeres y lograr la satisfacción y goce de sus derechos.

Haciendo memoria de la ruta creada por las mujeres que han ido abriendo trocha con propuestas feministas en Colombia, tenemos para decir que, desde la implementación del año internacional de la mujer en 1975 y la declaración de la década de la mujer, se ha venido ampliando la base de la discusión acerca de los derechos de las mujeres, con miras a crear, ampliar y fortalecer espacios de participación de las mujeres para la expresión de sus sentires,

inconformidades y apuestas; pasar de la integración en la economía y el desarrollo; alcanzar y potenciar sus capacidades como productoras, a ser consideradas como sujeto de derechos y, por tanto, a ser incluidas como actor de desarrollo en las políticas públicas y en las acciones de gobierno (Leon, 1997).

Superar la integración para alcanzar la inclusión, nos devuelve a entender los acontecimientos y transformaciones vividas a lo largo del siglo XX y cómo estas políticas globales han participado en la construcción del concepto de “*la feminización de la pobreza*”, el cual emerge en la década de los 70 en los Estados Unidos y se expande por América Latina a lo largo de los años 90, como método para identificar la situación de las mujeres; y es adoptado finalmente por las Naciones Unidas para indicar la situación de la pobreza de las mujeres (cada vez crece más el número de mujeres pobres), el impacto de esta en sus vidas, los sesgos de género cuando se identifican las causas de la pobreza y la representación de las mujeres (Aguilar, 2011).

La inclusión reconoce la pluralidad y la diversidad; promueve la democratización social y económica de los sujetos sociales, y las metas de cohesión propias de las sociedades democráticas. Por el contrario, la integración responde a las circunstancias y a las necesidades del modelo político y económico orientado a potenciar las capacidades del sujeto para que responda eficientemente a las necesidades externas del sujeto; así fue reconocida a lo largo de la década de los noventa, cuando las políticas públicas dejaron por fuera a las mujeres y las personas con discapacidad.

Las políticas económicas y sociales de la última década han hecho poco por mejorar la vida de los discapacitados, y mucho por empeorada. A pesar de la retórica de proteger a los que más lo -merecen-, a los -vulnerables- o -necesitados-, gran parte de esa protección ha sido ilusoria. (Glendinning, 1991, p. 16, citado en Echeita y Sandoval, 2002)

La dinámica de los conceptos ayuda a entender e identificar las brechas y cómo evolucionan los problemas. Así pues, el concepto de integración facilitó a finales del siglo XX el abordaje de planteamientos sobre la naturaleza de lo social, laboral y escolar, convirtiéndose en referente clave para entender la situación de las personas con discapacidad a nivel individual y a lograr discusiones que llevaran a buscar estrategias para superar la falta de acceso de las personas con discapacidad a los ámbitos educativos (Oliver, 1996, citado en Echeita y Sandoval, 2002), y a la par se resalta que las mujeres son parte activa los temas del desarrollo en los ámbitos locales.

Al mismo tiempo, teniendo en cuenta el importante papel que juegan las mujeres en el ámbito local, es factible pensar que la perspectiva de género en las políticas públicas puede introducirse también en contextos históricos y sociales más con-

cretos y determinados. La integración a nivel local se ha planteado como la que se produce a partir de la base. Impulsar este tipo de integración significa impulsar metodologías participativas que hagan posible la autodeterminación, la iniciativa y la creatividad. Para lograrlo se requiere la capacidad de las mujeres para tener presencia y negociar la inclusión de sus intereses en las instancias de planificación local locales. (León, 1997, p. 21)

La descentralización político-administrativa, cuya finalidad era ampliar la democracia de la vida pública y política, configura relaciones y redes de poder en los espacios locales, que afectan negativamente la participación de las mujeres, pues difícilmente han logrado superar el promedio de 13 % en las elecciones locales y regionales. Ahora bien, si el poder es un proceso de la sociedad, lleva implícito valoraciones sociales que configuran formas de relacionamiento entre hombres y mujeres; y desde esta perspectiva, las mujeres en nuestro contexto social viven la permanente estigmatización y cuestionamiento a sus capacidades para el manejo de lo público.

Así pues, el entender el poder como una capacidad relacional “permite a un actor social influir de forma asimétrica en las decisiones de otros actores sociales de modo que se favorezcan la voluntad, los intereses y los valores del actor que tiene el poder” (Castells, 2009, p. 33); por lo que buena parte de las luchas feministas desde el siglo XIX parten del reconocimiento de los derechos civiles y políticos, reconocidos durante el siglo XX por las Naciones Unidas (Resolución 640 de 1953) y adoptados en Colombia por la Asamblea Nacional Constituyente con el Acto Legislativo 03 del 25 de agosto de 1954.

Como parte del desarrollo político del siglo XX, se promueve la descentralización política administrativa y financiera en Colombia, cuya finalidad era ampliar la autonomía de las entidades territoriales y favorecer la democracia; lo cual tuvo implicaciones favorables para el avance en la construcción de políticas públicas en los ámbitos departamentales. Por ejemplo, en el departamento del Meta bajo la Ordenanza No. 786 de 2012 se da respuesta en teoría a los intereses y problemas de las mujeres con la creación de la Política Pública para la Equidad de las Mujeres del Meta (PPEGMM); sin embargo, las soluciones deben continuar la marcha mientras persistan la desigualdad, las violencias, el desempleo, las demandas en el acceso a tierra y servicios de bienestar de las mujeres rurales.

Hablar de inclusión para lograr la equidad en la vida socio – económica y política de las mujeres, es evidenciar algunas problemáticas en estos ámbitos, que se traducen en brechas que afectan los derechos de las mujeres tanto del área rural como de la urbana. Las brechas en la participación en el empleo a nivel de país se convierten en una situación que señala, de un lado, la progresividad de las mujeres en la participación activa en la vida productiva del país y del departamento del Meta; y por otro, la necesidad de continuar con-

versando acerca de las problemáticas que limitan el goce de sus derechos en lo económico y político.

Colombia cuenta en la actualidad, según el censo de población del 2018, con el 51,2 %, de participación femenina y el 48,8 % masculina, de una población proyectada para el 2020 de 48.258.494 personas (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2020). En el sector rural, la relación se invierte: el 48 % corresponde a mujeres y el 52 % a hombres; las mujeres representan el 23,1 % de las mujeres del país, es decir, 5.707.629 mujeres, que atienden a su vez múltiples actividades productivas (agricultura, ganadería, caza, silvicultura, pesca, explotación de minas y canteras, industria manufacturera, construcción, comercio, entre otros) (Observatorio de Mujeres, 2020), además de las labores de la casa y el cuidado de la familia.

Demos un vistazo al sector rural, con la finalidad de contar con algún referente sobre la vida productiva de este. El Censo Nacional Agropecuario (CNA) de 2014, indica una participación de 329 Unidades Productivas Agropecuarias (UPA), en la cual las mujeres deciden sobre las actividades a realizar y representan el 24 % de estas. Las decisiones compartidas entre mujeres y hombres en la vida productiva actúan sobre 226 mil UPA, equivalente al 16,5 % del total, las decisiones como productores tomados únicamente por hombres equivalen a 817 mil UPA, con el 59,9 % (DANE, 2015). Esto significa una transformación en el rol de las mujeres en el ámbito rural en cuanto a las decisiones en la producción y un mayor empoderamiento de su rol como mujeres en el ámbito socioeconómico.

Las mujeres rurales, en su rol frente de la economía del cuidado, previo a la preparación y suministro de alimentos, evalúan la oferta y disponibilidad de estos, para luego pasar al momento de la preparación y suministro, en este caso, para las mujeres rurales la oferta de productos alimenticios es el resultado de la práctica de las labores que se han realizado en el establecimiento de cultivos de pan coger en los predios, de tal manera que puedan tener la garantía de acceso a alimentos. Las mujeres representan el 41 % en cultivos de frutales, el 43 % producen entre hombres y mujeres y el 62 %, solo hombres, en cuanto a la ganadería, el 25 % liderado por mujeres, el 31 % por mujeres y hombres, el 35 % solo hombres. Se resaltan estas dos líneas productivas por el aporte a la seguridad alimentaria de la familia del país (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO] y Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, 2018, p. 24).

En Colombia, el liderazgo femenino en la vida productiva lo tiene el departamento de Boyacá, con el 18 %; y el departamento del Meta se encuentra en el puesto 17, con una participación femenina del 1,3 %. De acuerdo con el CNA - 2014, el departamento del Meta cuenta con un total de 41.837 UPA, son lideradas por mujeres 6.487, que corresponden al 15,5 % y lideradas por mujeres y hombres, 5.302, equivalentes al 12,6 %, es decir,

son el 29,18 % y lideran el porcentaje restante los hombres con el 71,82 % (DANE, 2015). Lo anterior indica que las mujeres han venido incrementando su participación en las decisiones productivas en el Meta, independiente de la situación de conflicto armado y de la alta dispersión de las economías campesinas en el departamento.

Con respecto a la jefatura de hogar femenino, se identifica que se ha incrementado significativamente entre los años 2005 y 2014, pasando del 18 % al 27,4 % en el área rural. Otro dato significativo tiene que ver con la distribución porcentual de UPA, según el tamaño del predio en hectáreas, así: las mujeres ocupan un mayor porcentaje en UPA, con área menor de 5 hectáreas, con el 78 %, sobre el 66,8 % de los hombres. En la medida que se va incrementado el área, la participación de las mujeres va disminuyendo. De otro lado, la participación en las decisiones productivas no es tan homogénea y varía, por ejemplo, se identifica un porcentaje menor de participación de las mujeres en las UPA, superiores a 1000 ha, entre 100 y 500 y menores de 50 hectáreas (DANE, 2015). Las economías de mayor dinámica productiva femenina se encuentran en los departamentos de Nariño, Cauca, Boyacá y Caldas, y los departamentos con mayores UPA, menores de 5 ha, son Nariño y Boyacá.

Ahora bien, sobre la situación laboral de las mujeres en áreas urbanas y cabeceras municipales, la encuesta nacional de hogares indica para el acceso al mercado laboral que

[...] tres quintas partes de la población ocupada están en la informalidad (59,7 %): en las mujeres el 60,0 % y en los hombres el 59,3 %. La proporción en las áreas rurales es 1,5 veces mayor que en las urbanas: 82,4 % de las personas ocupadas en los centros poblados y rural disperso se encuentran en la informalidad, mientras que en las cabeceras la proporción es del 53,4 %. (DANE, 2020)

Como se resalta en este CNA, las mujeres rurales presentan mayores brechas y, por supuesto, más desventaja para lograr oportunidades de inclusión en la vida productiva y laboral que las mujeres urbanas, y es marcada la dificultad de acceso a un empleo digno y a que su trabajo resulte bien remunerado. La marginalidad del sector rural ha llevado a que las mujeres jóvenes sean las mayores migrantes a centros poblados, cabeceras municipales o ciudades intermedias, buscando alcanzar metas propias de su condición etaria y de su proyecto de vida y porque el campo no representa para ellas oportunidades reales de inclusión política y socioeconómica.

La situación para las mujeres durante la pandemia de la COVID-19, no resultó gratificante y propositiva, los problemas asociados a la violencia se incrementaron, y dentro de los datos a resaltar se evidencia que, según la gran encuesta integral de hogares realizada por el DANE (2020), 3,4 millones de personas quedaron inactivas, de las cuales el 57 % corresponde a las mujeres, esto a junio de 2020, la mayor tasa de desocupación estuvo entre la pobla-

ción de 25 a 54 años. En esta misma dirección se identificó que el 65 % de los profesionales del sector de la salud correspondía a mujeres.

En cuanto a la participación política en Colombia, la mujer no ha logrado superar las barreras de los techos de cristal, pues la discriminación, las brechas salariales, la mayor carga de trabajo y la inexistencia de ingresos propios se identificó en el 13.5 %, y aquellas que asumen solo tareas del hogar, en el 18.9 %. Se evidencian situaciones como que las mujeres menores de 19 años presentan la edad de mayores nacimientos con un 26,9 %, reduciendo así la capacidad de superar las dificultades económicas, a la vez, un obstáculo para el acceso a la vida laboral, pues este grupo de mujeres cuenta con un bajo nivel educativo. Por otro lado, las ganancias son inestables, mayor exposición a vulneración de sus derechos y dificultades para conseguir empleo, pues carecen de ingresos propios y representan el 26.5 % de las mujeres, reconocidas como “las mujeres de las escaleras rotas” (ONU Mujeres, 2017).

La participación política de las mujeres en Colombia indica que, en la contienda electoral del año 2019, el número de candidatas que fueron electas alcaldesas fue de 32 mujeres, que equivale al 12,0 % de las 1.099 alcaldías, de los 32 gobernadores electos, solo se cuenta con dos gobernadoras, en los departamentos del Valle y Atlántico; en el Congreso de la República, el 19,7 % son mujeres en el senado y el 18,7 % mujeres en la Cámara de Representantes; el 44 % de cargos directivos son ocupados por mujeres (DANE, 2020); es decir, en el ámbito local, se expresan las brechas de tipo político que son una limitante para la democratización de la participación con acceso en igualdad de oportunidades de las mujeres.

Con respecto a problemas sociales que afectan a la mujer tenemos la violencia contra la mujer, que se suma a las brechas ya expuestas en el ámbito socio económico y político. Se identifica un incremento de las llamadas por violencia intrafamiliar en un 123,1 %, con respecto al año 2019, un promedio de 85 llamadas por día, al pasar de 5.132 en el año 2019 a 11.448 en el año 2020; de las agresiones en la relación de pareja se encuentra el 44,4 % por parte de su compañero permanente, el 32,5 % de su excompañero, 11,1 % de su esposo y el 8,5 % de su exnovio (DANE, 2020).

En suma, las mujeres han acumulado conocimientos, experiencias y prácticas que las ubican como dinamizadoras de las transformaciones sociales. Las reflexiones de las corrientes feministas, los análisis de la situación de la mujer con respecto al empleo y la pobreza, las coyunturas políticas y el seguimiento a las acciones que se desprenden de las normas que procuran bienestar a las mujeres, como la Ley 1257 de 2008<sup>10</sup>, son herramientas que orientan

<sup>10</sup> Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley

la reflexividad y la participación de las mujeres y una puerta para su persistencia en la inclusión como una estrategia para lograr la igualdad social y la paridad política.

## Metodología

Respetando los enfoques de la metodologías cualitativas, con significativa prudencia y consideración, me acojo al respeto por los conocimientos del conjunto de la población femenina, conocimientos que van emergiendo como parte de las experiencias de vida de quienes participan en la construcción de ideas, sentidos y discursos para indicar sus apuestas de bienestar; y que indican igualmente, los aportes reflexivos de las corrientes feministas que han aportado en conceptos, métodos y técnicas para tratar las problemáticas de las mujeres en perspectiva de derechos.

La finalidad de estos avances reflexivos en torno a los temas de género, es continuar las búsquedas, las reflexiones y el planteamiento de interrogantes, de tal manera que se puedan ir encontrando soluciones, pues la ciencia con todo su reconocimiento, no ha logrado dar respuesta a problemas sociales tan serios que viven las mujeres como “la pobreza, la miseria, el hambre, la violencia” (De Sousa, 2007, p. 7), e incluso encontrar respuestas a partir de la incertidumbre de una época que nos mueve con frecuencia los paradigmas de la estabilidad en lo emocional, económico y social, como las explicaciones de la realidad social.

Las consideraciones metodológicas generales expuestas para la realización del presente texto hacen parte de los siguientes elementos:

a. **Reflexividad desde la praxis social**, entendida desde las apuestas de transformación social desarrolladas por Freire como pedagogo social, en tanto el rol del educador es ser un actor de transformación social y desde su práctica lograr la transformación individual y colectiva, un “proceso dialéctico, de naturaleza política de la educación, praxis, educación liberadora, fueron elementos fundantes de una opción ideológica-política, y en consecuencia también fue una elección de vida” (Masi, 2008, p. 3).

El ejercicio de reflexividad desde la praxis social viene acompañado de la participación de la autora en las organizaciones de mujeres antes de la implementación del Laboratorio de paz III, la construcción de la Política Pública de Equidad de Género de las Mujeres del Meta -PPEGMM, el encuentro con la voz de las mujeres regionales previo a los acuerdos de paz en el año 2014 y finalmente, el diálogo permanente con las organizaciones de mujeres en el departamento del Meta.

b. **Consulta documental**. Lectura permanente de literatura asociada a los te-  
294 de 1996 y se dictan otras disposiciones.

mas de género que manifiestan y reflexionan sobre las diversas problemáticas de las mujeres de fuentes oficiales, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, comunidad internacional y los institutos de género de los sectores académicos de la Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia y Universidad del Valle.

c. **Diálogo con las organizaciones de mujeres.** La plataforma de Mujeres EICOS, consultada de manera permanente por la autora y considerada como la fuente de referencia de las acciones feministas en el departamento del Meta, ha realizado con las mujeres diversas acciones de control social y seguimiento a las políticas públicas del departamento, produciendo información importante a la cual se ha tenido acceso; adicionalmente, es considerada como uno de los procesos autónomos de las mujeres en el ámbito regional, con la construcción de sus propias agendas locales y regionales.

Otras organizaciones de mujeres presentes en el departamento igualmente realizan acciones de paz, de control a las políticas de las violencias contra las mujeres y de seguimiento a los acuerdos de paz, apoyadas por organizaciones sombrilla que proceden bien del ámbito institucional o de organizaciones nacionales, y desarrollan procesos femeninos siguiendo agendas de orden nacional, entre estas organizaciones nacional se encuentra La Liga Internacional de Mujeres por la Paz -Limpal.

d. **Observación no participante.** Como un medio para seguir a los actores sociales, en este caso, las líderes de las organizaciones de mujeres con presencia en el departamento del Meta, facilita las acciones y contenidos que desarrollan las organizaciones de mujeres en diferentes procesos de interacción entre las mujeres y la institucionalidad, a nivel municipal y departamental.

## Discusión

La Política Pública de Equidad de Género de las Mujeres del Meta (PPEGMM) se emitió en diciembre de 2012, y está próxima a cumplir su ciclo de vida, en una proyección de 10 años. En el Meta como en algunas regiones de Colombia, las mujeres han visto de manera silenciosa el paso de tiempo, el discurrir de los problemas atravesados por el conflicto armado, la ausencia de acciones afirmativas consideradas en estas políticas públicas, que respondieran o apoyaran las iniciativas y la satisfacción de sus derechos. Las mujeres de estos territorios han estado distantes del bullicio de los debates académicos sobre el feminismo y las teorías de género, no han participado activamente en los cuestionamientos de los avances de los marcos normativos, de tal forma que se masifique la construcción de pensamiento y discurso feminista para articular las voces de las mujeres en torno a sus sentimientos y realidades de orden regional (Plataforma de Mujeres EICOS, 2018).

Esta política, la PPEGMM, fue el resultado de una amplia discusión por las diferentes organizaciones de mujeres que hoy integran la plataforma de mujeres; expresa desde el punto de vista interseccional la participación de mujeres campesinas, afro metenses, jóvenes, ambientalistas, víctimas, indígenas, desplazadas y constructoras de paz (EICOS, 2020), quienes en los años 2009 y 2010, leían la realidad de las violencias, los vacíos de desarrollo económico de las mujeres, la debilidad en la participación política de las mujeres, salud y bienestar, educación con equidad, la construcción de paz y justicia, vivienda y medio ambiente (Ordenanza No. 786, 2012).

Como antesala a la construcción de la PPEGMM, es preciso manifestar la ausencia de reflexividad en el departamento del Meta, sobre los derechos humanos y la carta internacional de los derechos de las mujeres. Los lenguajes asociados a los derechos humanos y los derechos de las mujeres y los sectores sociales sonaban subversivos si cuestionaban las desigualdades sociales, el conflicto armado y el acceso a tierras a principios del siglo XXI; esto debido a que a finales de la década de los 90 y los primeros años del milenio se presentaba un escalamiento del conflicto armado (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2016, p. 108), cuyo impacto fue más fuerte en el área rural, causando que el daño a las economías agrarias afectara seriamente el proyecto de vida de las mujeres rurales (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2011).

La situación de crisis humanitaria generada por el desplazamiento forzado, debido a las incursiones guerrilleras en los municipios de Mitú, Vaupés, en 1998 y Puerto Rico, Meta, en 1999, evidenció la ausencia de protección por parte de la seguridad nacional en el Meta durante esos años (también se vieron seriamente afectados por la inexistencia del Estado los municipios de San Juanito, el Calvario, Lejanías, Mapiripán, Puerto Concordia, Puerto Rico, Puerto Lleras, Mesetas, Vistahermosa y la Macarena) (CNMH, 2016), y la delicada situación que vivía el departamento. Es a partir de la participación de la comunidad internacional en el departamento con el III Laboratorio de Paz en el año de 2006, que las mujeres empiezan a romper los silencios y sus voces quebrantadas por el dolor y las huellas del conflicto armado, empiezan a expresar sus preocupaciones y se gestan procesos organizativos de mujeres como las mujeres víctimas, las mujeres campesinas y la Red de Mujeres Desplazadas (EICOS, 2020).

El III Laboratorio de Paz comparte estrategias en dos territorios fuertemente afectados por el conflicto armado, los Montes de María y el departamento del Meta, con la inclusión de los municipios del sur del Meta, a partir de tres componentes o ejes temáticos: a. geográfico (departamento del Meta y Montes de María -departamentos de Bolívar y Sucre-); b. temático, incluye los grupos poblacionales etnias, afro y mujeres y jóvenes, apoyando las iniciativas de desarrollo y paz; y c. político, orientado a la política pública de desarrollo y paz para apoyar a la sociedad civil a un desarrollo con equidad (Acción Social y Unión Europea, 2006).

Con la firma del acuerdo de paz, se incluyen el enfoque de género y 100 medidas que favorecen a las mujeres y que reflejan los procesos de inclusión de las mujeres en la construcción de paz. Estas medidas atraviesan los seis puntos de la agenda del acuerdo. El punto uno, que referencia la reforma rural integral, cuenta con 27 medidas; el punto dos de la participación política, tiene 17 medidas; el fin del conflicto armado, 16; la solución al problema de las drogas, 17; el punto cinco de las víctimas incluye 15 medidas; y la implementación del acuerdo de paz, 8 (ONU Mujeres, 2018, p. 5); asunto que repercute positivamente en las acciones organizativas de las mujeres, incluidas las mujeres firmantes de los acuerdos de paz y excombatientes.

### *El ímpetu feminista se desplaza del centro a la periferia*

La Agencia de Renovación del Territorio inicia la construcción de los Planes de Desarrollo Territorial (PDTs) en el año 2017, como parte de la respuesta a las acciones del punto uno del acuerdo (Reforma agraria y desarrollo rural), pero, debido a la debilidad en el abordaje del enfoque de género, recibe observaciones críticas de las organizaciones de mujeres del Meta, quienes no tuvieron una significativa participación en estas apuestas de discusión local (Moreno, M. Comunicación personal, 2019). Por su parte, las organizaciones nacionales de mujeres hacen igualmente despliegues a nivel territorial para dinamizar las agendas de las mujeres en los temas del acuerdo de paz, con la intención de visibilizar los problemas de las mujeres en el seguimiento a este y en los temas de violencias, actividades que realiza, por ejemplo, la Liga de Mujeres por la Paz -Limpal.

En la sesión del Comité descentralizado al seguimiento a la Ley 1257/2008, realizado en el departamento del Meta el 20 de junio de 2020, se dio un acto de inclusión promovido por las organizaciones de mujeres, en tanto se hacen parte activa del ejercicio de seguimiento a la Ley 1257. Por primera vez, se presentaron propuestas desde diversos sectores de mujeres (Plataformas y Organizaciones de mujeres: EICOS, 2020), y expusieron un conjunto de problemas sobre las violencias; las mujeres son críticas ante las débiles respuestas a las demandas en las rutas de atención a las violencias, la ausencia de propuestas que transformen las situaciones de las mujeres y que no están incluidas en los planes de desarrollo departamental y municipal.

La política de juventud de la Consejería Presidencial para la Juventud, con el impulso a la organización de los y las jóvenes, tiene el

propósito de fortalecer el ejercicio de la ciudadanía de los jóvenes, a través de herramientas que promuevan el desarrollo de talentos, habilidades y competencias para la consolidación de espacios de participación (...) y fortalecer, articular y evitar la

dispersión de ofertas y programas de las entidades nacionales y territoriales; potenciar y dinamizar las acciones orientadas al mejoramiento de la situación de los jóvenes. (Consejería Presidencial para la Juventud, 2020)

Esta se ha convertido en una herramienta muy valiosa para promover la participación de las mujeres jóvenes en los consejos de juventud en el departamento del Meta. Actualmente, las jóvenes que han estado vinculadas a las organizaciones de mujeres cumplen un rol importante, son las gestoras y promotoras de diversas jornadas de activismo como socialización de los consejos de juventud, conversatorios y orientación a las jóvenes, para darle visibilidad a las apuestas de los y las jóvenes, jornadas que realizan a través de redes sociales y plataformas digitales. Desde el movimiento social de mujeres, se nutren ideas que movilizan a las mujeres en espacios de participación como los Consejos Territoriales de Participación (CTP), para el seguimiento a los planes de desarrollo territorial y las mujeres jóvenes en los consejos de juventud.

Las mujeres promotoras del activismo social realizado durante la protesta del año 2020 en Colombia, reclaman apertura en los derechos políticos, el derecho a la protesta social y garantías para las mujeres en los espacios de la calle, que las mujeres sean reconocidas como actores legítimos en la protesta social; se plantean retos frente al tema del desarrollo, el Estado, la vida en el ámbito de lo público. Resalta entonces, la actualización de los discursos feministas, que inician reflexión y construcción en la década de los 80 y 90, y convocan a retomar una profunda reflexividad en torno a la “promoción de una política de protección a las mujeres, así como la planeación del desarrollo con perspectiva de género, la cual implica reconocerle a las mujeres su liderazgo en la gestión de la calidad de vida” (Estrada, 1997, p. 14), como reto del presente.

Para cerrar esta disertación, es importante reconocer el rol jugado por las mujeres senior (mayores 50 años), en tanto se han convertido en las cuidadoras de los nietos, dando de su tiempo y cuidados a las generaciones jóvenes (hijas e hijos). Estas mujeres han sido las mayores aportantes a la economía del cuidado, no se detienen, asumen con decoro su rol de abuelas cuidadoras y también están en el activismo social y maternal, expresan en el optimismo y la vitalidad las ganancias aprendidas desde la experiencia y el conocimiento acumulado; son la generación que le ha apostado a la paz, al perdón, al reencuentro con la vida y la reconciliación de cuyas experiencias aprenden todas y reciben de todas (Ruta Pacífica de las Mujeres, 2014).

## Conclusiones

Las brechas sociales que experimentan las mujeres y los sectores sociales vulnerables expresan la exclusión y las dificultades para lograr sociedades más justas y equitativas; se manifiestan en las desigualdades sociales, que niegan el acceso, permanencia y graduación de quienes ingresan a la educación superior. La apuesta por la inclusión incluye actos políticos y, a su vez, asigna retos a los gobiernos y a los gobernantes en la generación de acciones hacia las mujeres, que garanticen políticas públicas de carácter amplio, con indicadores claros y periodos de tiempo definidos.

La inclusión desde el punto de vista social compromete el acompañamiento a las mujeres que organizadas o individualmente trabajan para romper los círculos viciosos de la estigmatización y los estereotipos de género.

La inclusión social se distingue de, y complementa el concepto de igualdad, debido a que ésta explica la existencia y durabilidad de determinadas desigualdades (Tylly, 1999). Como es sugerido por Warschauer (2003), individuos en el extremo superior de la escala de distribución de los ingresos también pueden estar sujetos a la exclusión social, de incurrir persecuciones políticas o ser sujetos de discriminación por causa de edad, género. (Muñoz-Pogossian y Barrantes, 2016, p. 18)

En Colombia y el Meta, las mujeres buscan de manera incansable acciones de inclusión desde diversos horizontes, le dejan a la academia la creatividad para el tratamiento y abordaje de las especificidades de los movimientos y organizaciones de mujeres, que colectiva o individualmente promueven la visibilidad y reconocimiento como sujetos de derechos y actoras sociales. La cohesión social, el entendimiento social, la construcción de confianzas para transformar la realidad parten de la flexibilidad de la propia realidad y del reconocimiento de la pluralidad de pensamientos frente a temáticas que están en los discursos cotidianos de las mujeres.

Los derechos sexuales y reproductivos, el aborto, el acceso a empleo, educación, financiación para los emprendimientos juveniles, la economía del cuidado, expresan la multiplicidad de intereses y expectativas de las mujeres, sin dejar de lado la participación política, el arte, la música como tendencias de las expresiones juveniles. Estos son temas que se proyectan como retos en el conocimiento y la indagación de los movimientos de mujeres y de las nuevas generaciones, y llevan, sin duda, actos de rebeldía y de búsqueda de reconocimiento de singularidad y subjetividad.

La inclusión cuestiona y promueve la igualdad en campos sensibles y con mayores brechas para las mujeres que representan un obstáculo para el bienestar, como el acceso a salud para las mujeres rurales, a empleo digno para las jóvenes en las áreas urbanas, cuya

brecha se encuentra en el 23 % para el departamento del Meta (ONU Mujeres y Secretaría de la Mujer, 2020, p. 27); y desde el punto de vista etario, son las mujeres jóvenes y adultas jóvenes las más afectadas, ello implica la necesidad de estudios que den cuenta del empleo y el empoderamiento de las mujeres y el impacto en su proyecto de vida personal y de su familia.

Desde el punto de vista organizativo, los retos tienen una doble implicación. Por un lado, la profundización en el rol de las organizaciones de mujeres en la democratización de la inversión, en la medida que las mujeres participan haciendo control social. Esto ante el poco o nulo conocimiento de estas acciones políticas de las mujeres (Plataforma de Mujeres EICOS et al., 2020) en el seguimiento a los recursos públicos y los precedentes de las regalías. Tal incursión orienta acciones para las mujeres rurales, que procuran para otras mujeres el disfrute de la riqueza procedente de los recursos naturales y el petróleo.

Y, por otro lado, aportar desde la reflexividad, la investigación y la proyección social en perspectiva de responsabilidad social y aporte misional de la academia a las organizaciones de mujeres, con herramientas conceptuales que contribuyan al análisis de los contextos socio políticos y socio económicos y el impacto en la vida de las mujeres. Así, se procura nutrir y fortalecer las acciones y actos políticos que realizan las mujeres, en regiones que aún no han logrado superar la huella del conflicto armado. Es significativo aportar a la construcción de tejidos y cohesión social; y también un acto que enriquece la convivencia social de quienes por naturaleza aportan al conocimiento y la transformación de la realidad; por eso, es allí donde la universidad universaliza los conocimientos y contribuye al ejercicio de la democratización de estos.

Finalmente, continuar la discusión y animar las reflexiones feministas como apuestas políticas por la inclusión y la equidad de las mujeres, invita por supuesto a seguir con el abordaje de las epistemologías feministas, que cuestionan los paradigmas patriarcales y los discursos tradicionales, niegan la pluralidad del sujeto cognoscente y se oponen a la argumentación del universo de las pluralidades femeninas y diversidad social. Es preciso romper las parcelas del conocimiento y de las prácticas sociales negadoras, para proyectar análisis con alteridad y fundamentar los conocimientos que aportan a las prácticas pedagógicas y los proyectos que se vivencian en las aulas (Rodríguez Pizarro y Ibarra Melo, 2013), para lograr en el tiempo una productiva y comprometida inclusión social y educativa.

## Referencias

- Acción Social y Unión Europea. (2006). *El tercer laboratorio de paz y la población afrocolombiana*. [https://eeas.europa.eu/archives/delegations/colombia/documents/projects/cartilla\\_afro\\_lab\\_paz\\_iii\\_es.pdf](https://eeas.europa.eu/archives/delegations/colombia/documents/projects/cartilla_afro_lab_paz_iii_es.pdf)
- Acto Legislativo No. 03. de 1954 [Asamblea Nacional Constituyente]. Por el cual se modifican los artículos 14, 15 y 171 de la Constitución Nacional. 25 de agosto de 1954. D. O. No. 28649. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1825652>
- Aguilar, P. L. (2011). La feminización de la pobreza: conceptualizaciones actuales y potencialidades analíticas. *Universidad de Buenos Aires de Argentina - UBA*, 126 - 133. <https://www.scielo.br/j/rk/a/M7zzFssbz6WFhLhTbPpB6DH/?lang=es&format=pdf>
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH]. (2016). *Tomas y ataques guerrilleros (1965 - 2013)*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Consejería Presidencial para la Juventud. (2020). *Política de juventud*. <http://www.colombiajoven.gov.co/prensa/politica-publica>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2015). *Censo Nacional Agropecuario 2014. Mujeres en el área rural dispersa colombiana*. [https://www.dane.gov.co/files/CensoAgropecuario/avanceCNA/PPT7-Boletin7\\_0.pdf](https://www.dane.gov.co/files/CensoAgropecuario/avanceCNA/PPT7-Boletin7_0.pdf)
- DANE. (2015). *3er Censo Nacional Agropecuario*. <https://www.dane.gov.co/files/CensoAgropecuario/avanceCNA/Boletin%20tecnico-13-de-October.pdf>
- DANE. (2020). *¿Cuántos somos?* <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/cuantos-somos>
- DANE. (2020). *Mujeres y hombres: brechas de género en Colombia*. ONU Mujeres. [https://oig.cepal.org/sites/default/files/mujeres\\_y\\_hombres\\_brechas\\_de\\_genero.pdf](https://oig.cepal.org/sites/default/files/mujeres_y_hombres_brechas_de_genero.pdf)
- De Sousa, M. C. (2007). *Investigación Social, teoría, método y creatividad*. Lugar Editorial.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, (327), 31- 48. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7cd26a0f-0950-4b6f-8078-15aa6cd58b35/re3270310520-pdf.pdf>
- EICOS. (2020). *Línea de tiempo “Espacio de Interlocución, Concertación y Seguimiento – EICOS- de la PPEGMM*. Villavicencio.
- Estrada, A. M. (1997). Los estudios de género en Colombia: entre los límites y las posibilidades. *Nómadas*, (6). <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118999004.pdf>
- León, M. (1997). *Mujer, género y desarrollo*. CIDH. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/a11997.pdf>
- Masi, A. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En M. Godotti, M. Gómez, J. Mafra, A. Fernandes de Alencar. (Comps.). *Contribuciones para la la pedagogía* (págs. 75 - 82). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720022755/6Masi.pdf>
- Muñoz-Pogossian, B. y Barrantes, A. (Eds.). (2016). *Superando las desigualdades hacia sociedades mas inclusivas*. OEA.
- Naciones Unidas. (1953). *Convención sobre los derechos políticos de la mujer*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0019.pdf?file=fileadmin/Doc#:~:text=Las%20mujeres%20tendr%C3%A1n%20derecho%20a,los%20hombres%2C%20sin%20discriminaci%C3%B3n%20alguna.&text=Las%20mujeres%20ser%C3%A1n%20elegibles%20para,los%20hombres%2C%20sin%20discriminaci%C3%B3n%20alguna>.
- Observatorio de Mujeres. (2020). *Información día de la mujer rural*. [https://observatoriomujeres.gov.co/archivos/publicaciones/Publicacion\\_67.pdf](https://observatoriomujeres.gov.co/archivos/publicaciones/Publicacion_67.pdf)
- ONU Mujeres - Secretaría de la Mujer. (2020). *Mujeres y hombres: Brechas de Género en el Meta 2020*. Villavicencio.
- ONU Mujeres. (2017). *El progreso de las mujeres en America Latina y el Caribe*. [https://www2.unwomen.org/-/media/field%20office%20americas/documentos/publicaciones/2017/07/un16017\\_web.pdf?la=es&vs=4654](https://www2.unwomen.org/-/media/field%20office%20americas/documentos/publicaciones/2017/07/un16017_web.pdf?la=es&vs=4654)
- ONU Mujeres. (2018). *100 Medidas que incorporan la perspectiva de género en el acuerdo de paz entre el gobierno de Colombia y las Farc-EP para terminar el conflicto y construir una paz estable y duradera*. Acento Editorial. <https://www2.unwomen.org/-/media/field%20office%20colombia/documentos/publicaciones/2017/10/interinas%20farc-ep.pdf?la=es&vs=4845>
- Ordenanza No. 786 de 2012 [Asamblea del Meta]. Por medio de la cual se adopta la Política Pública de Equidad de Género para las Mujeres del Meta 2012-2023, y se dictan disposiciones generales para su implementación. 3 de diciembre de 2012. [https://asambleameta.micolombiadigital.gov.co/sites/asambleameta/content/files/000027/1311\\_20121128-adm--ordenanza-786-de-2012.pdf](https://asambleameta.micolombiadigital.gov.co/sites/asambleameta/content/files/000027/1311_20121128-adm--ordenanza-786-de-2012.pdf)



Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO] y Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. (2018). *Situación de las mujeres rurales en Colombia 2010 - 2018*. Grupo de Comunicaciones. <https://nacionesunidas.org.co/Publicaciones-FAO/Situacio%CC%81n-Mujeres-Rurales-2010-2018.pdf>

Plataforma de Mujeres EICOS. (2018). *Evaluación de la PPEGMM*.

Plataforma de Mujeres EICOS, Foro por Colombia y Transparencia por Colombia. (2020). *Resultados del ejercicio de control ciudadano realizado por foro capítulo región central y la plataforma EICOS*. Villavicencio.

Plataformas y organizaciones de mujeres: EICOS. (2020). *Violencias: mirada de las organizaciones mujeres, defensoras de DDHH, veedurías ciudadanas, población étnica, afro y OSIGD, frente a las medidas y acciones de la ley 1257/2008 y 1719/2014*. Villavicencio.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2003). *El conflicto armado, callejón con salida. Informe Nacional de Desarrollo Humano Colombia*. PNUD. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2007/5626.pdf>

PNUD. (2011). *Colombia rural. razones para la esperanza*. INDH-PNUD.

Registraduría del Estado Civil. (2017). El voto femenino en Colombia: Primer logro en la búsqueda de equidad de género. *Revista Huellas*.

Rodríguez Pizarro, A. y Ibarra Melo, M. (2013). Los estudios de género en Colombia. Una discusión preliminar. *Sociedad y Economía*, (24), 15 - 46. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-63572013000100002&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-63572013000100002&script=sci_abstract&tlng=es)

Ruta Pacífica de las mujeres. (2014). *¿Quiénes somos?* <https://rutapacifica.org.co/wp/589/>



## SORORIDAD, El Poder de ELLAS

Por: Viviana Arias Jiménez

### Introducción

Encontramos en la Sororidad un estilo de vida que ofrece a las mujeres apoyo mutuo dentro del género unido a la empatía, generosidad, humildad, resiliencia, pero, sobre todo, la solidaridad de mujeres a mujeres. Hace 7 años llegó a mi vida esta palabra como *sisterhood*, significado en habla inglesa, y donde el enfoque de hermandad llama la atención al ver al ser humano como individualista y, en el caso específico de Latinoamérica, mujeres que viven en una competencia constante donde el ser aliadas no nos es algo particularmente común. Desde la proyección de mujeres a nivel político, iniciamos incluyendo en nuestros procesos asesorados electorales, de gobierno y de emprendimiento este vocablo, que al ser llevado a las bases y estructuras territoriales nos dio como resultado equipos más engranados, trabajando en armonía y en general proyectos que generaron aliadas estratégicas para sacar adelante proyectos en común.

La sororidad aunque como término aún es desconocido para un gran número de la población, podemos decir que en el accionar nuestras niñas en sus primeros años de edad lo practican y a esto me refiero que una niña al llegar a algún lugar ve a las demás niñas como iguales y en su entorno busca hacer amistad sin importar su posición en la sociedad, religión o gustos; simplemente una niña ve a otra niña como igual, algo que va cambiando en el paso de la niñez a la adolescencia, donde la información cultural juega un papel importante y donde los estándares de belleza, estereotipos y visión social, activan en la mujeres el querer ser una mejor que la otra, buscando una competencia no sana sino de rumores, bullying, señalamientos y en un vocabulario coloquial el querer sobresalir a costa de “pordebajear” (despreciar, hacer valer menos) a otra mujer. Esta situación la vemos reflejada a nivel público y privado, algo que con el tiempo nos permitió ver que al llevar la información de sororidad

las mujeres de cada sector se comenzaron a ver como aliadas estratégicas y entendieron que no hay que apagar la luz de otra mujer para brillar, sino, al contrario, que al unirse empezaban a tener resultados extraordinarios.

Hablar de sororidad o investigar sobre este término, nos remite directamente a la palabra feminismo y cómo desde los años 1800 las mujeres se unían en pro de la participación al voto femenino en urnas y desde allí la evocación a la participación de la mujer en cargos políticos y públicos de poder, no solo como bases de campañas o en oficios de gobierno limitados a secretariados u asistentes de oficina. El feminismo como movimiento también tiene una gran diversidad de tendencias, de pensamientos y focos de interés. Por mi profesión y metodología aplicada a los proyectos electorales y de gobierno asesorados, aplicamos la sororidad desde el feminismo liberal, aquel que, a través de la promoción de leyes de inclusión que favorezcan la igualdad de oportunidades, trabaja por el reconocimiento y la aceptación de las capacidades de las mujeres en actividades y trabajos que se han asociado históricamente a los hombres.

Por esto, al aplicar la sororidad aumenta el trabajo mancomunado entre los equipos y permite que mujeres que desean participar activamente en política sean reconocidas y apoyadas por las mismas mujeres; y en el caso de campañas de hombres, la participación de las mujeres dentro de lo electoral ya no solo en bases territoriales, sino en mesas de decisión y posiciones desde lo programático para generar planes de desarrollo incluyentes y con un compromiso de igualdad y equidad.

Son más de 60 campañas electorales asesoradas en Latinoamérica y Estados Unidos con un resultado de éxito del 87 % en los procesos ganadores, donde la Sororidad ha jugado un papel elemental y donde hemos buscado que las mujeres no participen en política de relleno, sino activamente en decisión y acción. Debido al cambio en la reforma nacional en Colombia, que exige por partido tener en sus listas el 50 % de las mujeres, vemos que la credibilidad de la misma mujer se ve al momento de hacer las listas por partido, ya que no se sienten las mismas garantías y apoyo que un hombre podría tener al participar, por ende, aunque a nivel estatutario está el espacio, las mujeres que están allí desafortunadamente son mujeres cercanas al partido, a candidatos hombres que prestan sus cédulas simplemente para que se cumpla la ley.

### **Hay que cambiar la historia y hacer parte de ella**

Las líneas del tiempo en el mundo nos muestran mujeres extraordinarias que en fechas diferentes dejaron huella a través de sus acciones en diferentes ámbitos profesionales, políticos, científicos y de emprendimiento en cada nación. Al verificar su historia muchas de

ellas creyeron en la sororidad y en el apoyo de mujeres a mujeres, como las sufragistas de cada país que lucharon no solo para que las mujeres votaran, sino también para que participaran en puestos políticos. Hoy vemos gracias a esos hechos históricos que la sororidad no es solo una palabra, es un estilo de vida, es querer aplicarlo y llevar el mensaje a más mujeres, que han creído en no confiar en su propio género y, en consecuencia, se cierran a la posibilidad de seguir ocupando los lugares que por capacidad tenemos merecidos. Aclaro no es por el hecho de ser mujer. Nuestro género tiene las mismas facultades mentales para lograr alcanzar lo inimaginable, solo es cuestión primero de creerlo y de creer en nosotras mismas y luego el aplicar el reconocimiento, la empatía y el solidaridad de unas a otras; es fácil de escribir, pero muchas veces difícil de practicar cuando no todas tenemos la información, por eso la clave de masificar la información en teoría y práctica de la sororidad en todas las etapas de nuestra vida y que la tenga cada mujer de nuestro entorno.

Sororidad como significado de la RAE nos menciona una relación de solidaridad entre mujeres, especialmente en la lucha por su empoderamiento. Sororidad es un concepto derivado del latín *soror* que significa hermana, así que se refiere a vernos como hermanas, como iguales, y, por ende, nos invita a unirnos y a trabajar juntas. Yo lo llamo feminidad en acción conjunta, porque en ella se encuentra la posibilidad de eliminar la enemistad histórica entre las mujeres y con acciones contundentes cambiar la historia de nuestros países.

A través de nuestra labor buscamos hacer embajadoras de sororidad a más mujeres; hemos construido entrenamientos virtuales y presenciales para que las mujeres encuentren afinidades que las lleven a unirse, como por ejemplo el construir proyectos productivos auto-sostenibles, los cuales son claves, ya que nos llevan de la idea de un tema específico a construirlo desde la agrupación para la constitución de fundaciones, asociaciones o corporaciones que concreten una realidad palpable para cada idea. La parte autosostenible es vital, pues les permite a las mujeres colocarse metas de alcance y que tanto el tiempo como la construcción del producto o servicio tengan sostenibilidad en los años, allí también se busca la independencia económica de cada una de ellas y el apoyo en común ha permitido que estos procesos pasen de ser de emprendedoras a hoy en día empresarias que apoyan y generan empleo a más mujeres, sabiendo que todo esto puede ser real al implementar la sororidad como el estilo de vida que la mujer desconocía, pero que hoy nos coloca como un grupo que no solo en población somos un poco más de la mitad, sino que nuestra participación se hace más fuerte en cada ámbito de la sociedad.

El Poder de ellas como marca surge bajo la visión de poner a disposición un proyecto en todos los ámbitos: político, de participación activa, de emprendimiento y empresarial; su base fundamental es la sororidad, llevar a cabo una frase que se vuelve una marca de entrenamiento, material didáctico, marca de emprendimientos y participación política; busca entrelazar más mujeres dentro de este movimiento de sororidad con hechos reales y éxitos por

contar; es ser una mujer sorora empática, resiliente, humilde, generosa, creyente, comprometida y, sobre todo, solidaria con las demás mujeres; es ver el brillo de cada mujer a nuestro alrededor; es apoyar iniciativas y también al no compartir los mismos ideales o pensamiento con otra mujer, es respetarla y no permitir que la violencia la alcance, con esto me refiero a comentarios u ofensas que pasan de ser comentarios a chismes, señalamientos y rumores que lo único que hacen es dañar la integridad de una mujer.

Soy fiel creyente que podemos unirnos y entretejer lazos fuertes entre las mujeres y que nuestro tema no solo debe sobresalir en noticias por temas de feminicidios o maltrato intrafamiliar, la mujer debe sobresalir por ser una fuerza que mueve la economía, que hace parte de proyectos científicos o de impacto mundial; que nos llena de inspiración a más mujeres. Es tiempo de vernos como iguales, cada una con capacidades distintas y vivencias diferentes, pero al final, mujeres dispuestas a recuperar espacios que no habíamos visto para nosotras, y que es tiempo de ocupar.

Dentro de este proceso de continuar llevando la bandera de Sororidad y de conocer la visión de las mujeres colombianas, nos unimos un equipo de profesionales y realizamos una investigación en Colombia frente a la percepción de liderazgo y la participación de las mujeres en los espacios de decisión, ya que vemos con gran interés el hecho de que en el buscador más común la palabra líder está 554.000.000 y la palabra lideresa está 1.640.000, algo que nos muestra con un 0.2 % el interés de catalogar por género el liderazgo. Ahora, desde el humor social y la percepción de las mujeres llegamos a 515 participantes, 79 % profesionales, 23 departamentos de Colombia, 3 meses, involucradas en el proceso 7 consultoras y 1 solo resultado.

Para las mujeres colombianas el género no se relaciona con la capacidad de asumir liderazgo; se percibe como “quien fomenta en otras alcanzar las metas” (Figuras 1 y 2).



Figuras 1 y 2. Resultado estudio de percepción.

Según los resultados presentados en las figuras 1 y 2, para el 67 % de las mujeres que respondieron a esta encuesta, es mejor líder quien fomenta alcanzar las metas. Y frente a quién asume un mejor liderazgo entre hombres y mujeres, el 72 % contestó que en el liderazgo no tiene importancia el género.

La intención de liderazgo político es percibida como “posibilidades de mejorar el país y las comunidades, cambiar la sociedad, servir y transformar”. La interpretación femenina de la política es más idealista y menos instrumentalista (Figuras 3 y 4).



Figuras 3 y 4. Resultado estudio de percepción.

Al analizar cómo ven el proceso colectivo de trabajar entre mujeres y empoderarlas, no se percibe como una COMPETENCIA, sino en ampliar escenarios de participación, esto nos quiere decir que las mujeres estamos listas para apoyarnos las unas a las otras y ven en las mujeres cualidades de gran importancia para desarrollar procesos donde uno de los más importantes, y con un 30 % de resultado, es la capacidad que tiene la mujer para concretar resultados (Figuras 5 y 6).



Figuras 5 y 6. Resultado estudio de percepción.

La limitación para la participación política de las mujeres colombianas se fundamenta en la ausencia y garantía de recursos, y la mayor forma de participación es de manera comunitaria. Desafortunadamente, lo que vemos es un gran trabajo de las mujeres como estructura en lo social dentro de sus comunidades, mal remuneradas y utilizadas simplemente en tiempo electoral. La falta de garantías económicas para participar en política nos lleva a ratificar la realidad de ver como obligación de los partidos políticos el integrar a sus listas la participación de mujeres, que al final son solamente relleno de lista para cumplir la ley (Figuras 7 y 8).



Figuras 7 y 8. Resultado estudio de percepción.

Entonces, podríamos hablar de la Sororidad aplicada para el fortalecimiento de las mujeres que quieren participar y tomar lugar de decisión y poder. Hay mucho por trabajar aun y el liderazgo entre las mujeres es visible, pero quienes debemos creernos eso antes somos nosotras mismas. Por conclusión damos como entendido que:

- El liderazgo es percibido como un proceso, es decir, se planea, se prepara, se ejerce trabajo comunitario, social, con resultados tangibles como la forma natural para ejercer el liderazgo.
- Un liderazgo político es percibido como una oportunidad para mejorar la sociedad.
- No hay estilos únicos de liderazgo ni de arquetipos políticos para mujeres. Mujeres jóvenes y niñas son receptoras de formación y entrenamiento en liderazgo estratégico, situacional y sistémico.
- Las mujeres tenemos equipo de respaldo – ese sistema de apoyo para mantenernos a flote: Sororidad.
- Si nos criticamos nosotras mismas, matamos la génesis de una transformación.
- Somos más críticas hacia nosotras mismas que hacia otros.



## Conclusiones generales

Sin lugar a duda, el I Simposio Internacional de Educación Inclusiva “Viviendo la Inclusión” dejó valiosos conocimientos y experiencias que contribuyen a nutrir los procesos académicos de las instituciones participantes, los cuales nos llevan a reafirmar la importancia de mantener una visión crítica sobre la sociedad, pues al abordar la educación inclusiva nacen reflexiones en torno a la educación, la pedagogía, lo social y la condición económica de la población estudiantil. Para concluir esta compilación, queremos hacer énfasis en los siguientes retos que como comunidad académica tendremos que asumir en la búsqueda de una verdadera educación inclusiva:

### **Fortalecer las prácticas inclusivas en las instituciones educativas para aportar a una educación con calidad**

Siguiendo las apuestas del simposio y atendiendo los lineamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], es importante continuar pensando en el “desafío que enfrentan los actores de la educación, ya que exige cambios sustantivos en las concepciones, actitudes, el currículo, las prácticas pedagógicas, la formación, los sistemas de evaluación y la organización de las escuelas” (UNESCO, 2008); esto, además, alineado con el Foro Mundial de educación del año 2015 y cuya agenda a 2030 proyecta acciones que invitan a las instituciones educativas para que promuevan condiciones que favorezcan el aprendizaje para todos los grupos poblacionales.

Esta acción aporta en la sensibilización y respuesta a la inclusión educativa en la región de los llanos orientales y el Meta, procurando la flexibilidad desde los enfoques pedagógicos. En la Corporación Universitaria del Meta – UNIMETA se encuentran vinculados estudiantes de las comunidades indígenas de la etnia Sikuani de los municipios de Cumaribo y Puerto Gaitán, quienes conservan su lengua materna como hablantes y practicantes de ésta en sus comunidades; lo que implica, entonces, que se deben fortalecer los procesos de interculturalidad en la práctica docente para que las capacidades asociadas a las cosmovisiones de estas comunidades permitan pensar y materializar una escuela que sea verdaderamente

para todos. Lo anterior, a manera de ejemplo para que todas las instituciones de educación superior consideren la necesidad de reconocer los diferentes paradigmas y esquemas de pensamiento que ofrece la diversidad cultural y social, que albergan en sus aulas de clase.

La calidad de la educación se propone también desde los currículos educativos y en la interacción entre estudiantes para reconocer la diversidad de conocimientos y las diversas estrategias para los aprendizajes de la población indígena, como de las personas con alguna discapacidad física o cognoscitiva. Esta población, igual que las comunidades indígenas, ha venido ingresando a la educación superior, buscando reconocimiento y visibilidad en los espacios educativos.

Tal como se evidenció en las ponencias de los derechos, el derecho a la educación, como las políticas públicas en educación inclusiva, la calidad de la educación propende por el reconocimiento de la diversidad y el facilitar que, con pedagogías flexibles, currículos inclusivos y la evaluación integral, se apoye el progreso de los estudiantes frente a sus logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo.

### **Docentes y aprendizajes, conocimientos situados en los contextos sociales de la población estudiantil**

La formación inclusiva y con calidad también debe potenciar la calidad del talento humano, fundamental para enriquecerlo de nuevas experiencias de vida como resultado de su práctica social, personal y profesional. Las prácticas pedagógicas bien pueden incluir o excluir, toda vez que los lenguajes interfieren esta relación armónica con la diferencia y la diversidad, relaciones que se pueden ver como una oportunidad para que el docente logre los aprendizajes en poblaciones étnicas y personas con capacidades especiales.

Superar la educación que homogeneiza y reafirma la diversidad y la acción de discriminación en el aula, potencia conocimientos en el docente y en sus estudiantes, las actitudes éticas llevan a “valorar la diversidad, donde la diferencia sea vista como una oportunidad para enriquecer los aprendizajes y explorar nuevas formas de relación que posibiliten la convivencia democrática, pacífica y solidaria” (Organización de Estados Iberoamericanos, 2015).

De esta apuesta, el Simposio ofreció significativas experiencias que desde la práctica docente han realizado experiencias colombianas para vincular a los estudiantes con discapacidad auditiva en el aprendizaje, convocando desde estas experiencias, conocimientos acumulados para superar las dificultades y las barreras en el ejercicio docente. Se resalta el valor y el compromiso asumido por los docentes que deja huella en las didácticas inclusivas

utilizando recursos como el lenguaje de señas para la enseñanza de una segunda lengua, u otros recursos como las tecnologías y aplicativos que apoyan la labor docente.

### **Formar comunidades tolerantes para construir sociedades democráticas**

La educación inclusiva por sí misma no actúa, requiere compromiso para asumir los retos de superar los modelos sociales fetichistas e instrumentalistas, sustentados en la razón como única herramienta para su medición; ello requiere hacer cierta oposición y presentar alternativas de pensamiento y discernimiento a la tecnocracia (Contreras, 2006) que sintetiza la razón de los expertos y se impone generando una cultura de una sola dimensión, de un solo pensamiento, que le resta posibilidades a la diversidad para tomar sus propias decisiones.

Las posturas fundamentalistas en la educación inclusiva no fortalecen la inclusión, se convierten en un dogma que no permite el diálogo de las pluralidades desde los enfoques pedagógicos. El simposio abrió discusiones interesantes en torno a la urgencia de reconceptualizar la inclusión, más allá del campo pedagógico, situarla en una apuesta política para democratizar y pluralizar la humanidad, que permita la conversación entre distintas responsabilidades sociales y en distintos escenarios, así, por ejemplo, la distribución de responsabilidades en la inclusión incluye a la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad. La familia como espacio de protección y diálogo afectivo; la escuela por su naturaleza cultural de contribuir en la construcción de justicia social y desarrollo cultural; la comunidad, por cuanto es el espacio más cercano a las personas con discapacidad, población diversa o étnica; y desde la comunidad se amplifican los estereotipos, la estigmatización y la negación de la otredad y la alteridad, es decir, urge desde la educación inclusiva propugnar por el reconocimiento de la presencia del otro diferente y el reconocimiento del otro en su propia condición humana.

### **Tolerancia, igualdad de género y convivencia: un reto para la inclusión en la sociedad colombiana**

La educación inclusiva le coloca un reto a la sociedad colombiana frente a la construcción de paz: desarrollar competencias para la resolución de conflictos y construir una sociedad amigable, justa, generosa y equitativa, donde primen los valores sociales. No significa solo contar con una política pública en educación inclusiva, el mayor desafío está en la pedagogía, la didáctica y la formación docente, para buscar el desarrollo de las competencias socioafectivas o blandas como factor decisivo hacia el desarrollo humano y socioeconómico.

La capacidad de relacionamiento y construcción de amistad, afecto y canales de comunicación, son parte de los aprendizajes de una educación inclusiva, respondiendo a la pluralidad de actores que se vinculan al ámbito educativo. Reforzar las metodologías para mitigar los conflictos sociales, reducir las violencias contra la mujer, apoyar en los aprendizajes a las etnias y personas con discapacidad, son roles fundamentales de la educación, los docentes y los estudiantes. La población estudiantil y demás integrantes de la comunidad educativa, que se encuentran en las aulas de clase, hacen parte de modelos sociales excluyentes, sexistas, segregacionistas y patriarcales; esta condición convoca a la educación en la misión educadora de deconstrucción de estos paradigmas que niegan al otro como sujeto de derechos.

Finalmente, el I Simposio Internacional de Educación Inclusiva “Viviendo la inclusión”, facilitó el encuentro académico de investigadores iberoamericanos, que, con el apoyo del grupo de Universidades de la Rábida, pusieron en común reflexiones sobre las temáticas de la política de educación inclusiva, el derecho a la educación, las estrategias pedagógicas frente a los enfoques con la población diversa, las etnias y la discapacidad, para enriquecer la visión educadora, sentir de cerca las experiencias vividas en tiempos de pandemia de la COVID-19 y abrir diálogos que enriquecen el horizonte de la política educativa inclusiva en las instituciones de educación superior, en la práctica docente y adicionalmente, llevar en el corazón y en la memoria de los participantes, nuevos conocimientos para impulsar otros diálogos que favorezcan el reto de educar con calidad, sin excluir los enfoques de género y de interculturalidad.

## Referencias

- Contreras, F. (2006). Estudio crítico de la razón instrumental totalitaria en Adorno y Horkheimer. *Revista Científica de Información y Comunicación*(3), 63-84. <http://institucional.us.es/revistas/comunicacion/3/art5.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2015). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en iberoamerica*. Bravo Murillo. [http://files.matices-ugc.webnode.es/200000041-a4669a6898/Metas\\_inclusiva.pdf](http://files.matices-ugc.webnode.es/200000041-a4669a6898/Metas_inclusiva.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantía de una educación de calidad inclusiva y equitativa para promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)





## Resúmenes

## Derechos, Inclusión y Educación

Por: **María Noelia Cano**

### Resumen

El presente trabajo tiene como punto de partida el concepto de “Educación” como derecho humano fundamental consagrado en los diferentes instrumentos internacionales de DD. HH., para analizar de qué manera la contingencia sanitaria a nivel mundial ha puesto en evidencia las desigualdades existentes al momento de acceder a ese derecho humano, lo que nos marca la necesidad de reinventarnos (trascender los métodos, modos de enseñanzas utilizados hasta el momento) y ser resilientes, toda vez que ante la adversidad se debe iniciar un proceso dinámico de adaptación positiva consistente en la creación de nuevos e innovadores métodos de transferencia de conocimientos con los recursos tecnológicos y/o pedagógicos adecuados para afrontar esta imperante modalidad de vinculación remota (virtualidad). Este proyecto se ha desarrollado tomando como muestra los alumnos ingresantes en la carrera de abogacía de la UNCA en los años 2019, 2020 y 2021 y una entrevista semi estructurada, abordando como dimensión el conocimiento y la comprensión del derecho a la educación en un contexto de virtualidad. Del análisis de las respuestas obtenidas por los estudiantes, se evidenció la preocupación y/o frustración en la continuidad de sus estudios, por no poder acceder a los contenidos virtuales por ausencia o deficiencia de los recursos materiales necesarios y excluyentes; lo que manifiesta que el contexto de pandemia nos embarca en una nueva realidad, excepcional, que ha venido a alterar de modo exponencial la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de la implementación y/o creación de nuevas bases para una continuidad pedagógica bimodal, ya que las denominadas aulas híbridas se presentan como el actual desafío al que debe adaptarse el sistema educativo integral.

**Palabras clave:** educación, virtualidad, derechos humanos, pandemia.

## Rights, Inclusion and Education

### Summary

This paper takes as its starting point the concept of “Education” as a fundamental human right enshrined in the various international human rights instruments, to analyze how the global health contingency has highlighted the existing inequalities at the time of access to this human right, which marks the need to reinvent ourselves (transcend the methods and teaching methods used so far) and be resilient, since in the face of adversity we must initiate a dynamic process of positive adaptation consisting in the creation of new and innovative methods of knowledge transfer with the appropriate technological and/or pedagogical resources to face this prevailing modality of remote linkage (virtuality). This project has been developed taking as a sample the students entering the career of law at UNCA in the years 2019, 2020 and 2021 and a semi-structured interview, addressing as a dimension the knowledge and understanding of the right to education in a context of virtuality. From the analysis of the answers obtained by the students, it was evidenced the concern and/or frustration in the continuity of their studies, for not being able to access the virtual contents due to the absence or deficiency of the necessary and excluding material resources; This shows that the context of pandemic embarks us in a new, exceptional reality, which has come to alter exponentially the dynamics of the teaching-learning processes, through the implementation and/or creation of new bases for a bimodal pedagogical continuity, since the so-called hybrid classrooms are presented as the current challenge to which the comprehensive educational system must adapt.

**Keywords:** education, virtuality, human rights, pandemic.

## Políticas públicas en educación inclusiva en contextos de innovación e internacionalización

Por: Mayka García García y Manuel Cotrina García

### Resumen

Este trabajo parte de la premisa de que la educación inclusiva, que pone en el centro a las personas y que aspira a desarmar la arquitectura de la exclusión, se define por su naturaleza política, puesta en juego a un nivel macro (políticas públicas) y micro (centros, aulas). Desde esta mirada, orientada desde la educación crítica, se abordarán, en primer lugar, las claves consensuadas internacionalmente que han de definir una política pública en educación inclusiva. Estas, necesariamente, nos conducen a reflexionar acerca de en qué medida y cómo - a través de estas - se contempla la presencia y ausencia de niñas, niñas y jóvenes en las distintas etapas del sistema educativo, qué influencia tiene la cuestión económica en ello, el papel del currículum sostenido y/o promovido políticamente o el propio sentido público de la educación inclusiva. Desde este escenario, transitaremos al nivel micro donde se articulan las prácticas que vivencian la inclusión, y donde la innovación educativa juega un papel decisivo en el desarrollo de la educación inclusiva.

**Palabras clave:** inclusión, educación inclusiva, política pública, sistema educativo.

## Public policies in inclusive education in contexts of innovation and internationalization.

### Summary

This paper starts from the premise that inclusive education, which puts people at the center and aims at dismantling the architecture of exclusion, is defined by its political nature, put into play at the macro (public policies) and micro (centers, classrooms) levels. From this point of view, oriented from critical education, we will first address the internationally agreed keys that must define a public policy on inclusive education. These necessarily lead us to reflect on to what extent and how - through these - the presence and absence of girls, boys and young people in the different stages of the educational system is contemplated, what influence the economic issue has on it, the role of the curriculum supported and/or promoted politically or the very public meaning of inclusive education. From this scenario, we will move to the micro level where the practices that experience inclusion are articulated, and where educational innovation plays a decisive role in the development of inclusive education.

**Key words:** inclusion, inclusive education, public policy, educational system.

## Estado del arte normativo y teórico-conceptual sobre la educación inclusiva en Colombia

Por: Sandra Lucía Aguirre Franco y Lizeth Ramos Acosta

### Resumen

Este documento presenta el resultado de un rastreo histórico-documental de las normas y políticas públicas sobre la educación inclusiva en Colombia, así como también del concepto mismo. Los resultados muestran que el estado del arte normativo y teórico-conceptual en el país está asociado directamente a las orientaciones de agencias y organismos internacionales. Además, se evidencia que la educación inclusiva como concepto se ha venido transformando y configurando en los discursos y acciones en el aula, toda vez que, la inclusión no solo es aplicable a los niños y niñas, adolescentes o adultos que presentan algún problema de aprendizaje, sino para todas las personas sin distinción de raza, edad, sexo, religión, entre otras, para acceder a una educación de calidad, así como también igualdad de condiciones para aprovechar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo humano en cualquiera de las etapas de la vida, en el marco de las políticas internacionales sobre los derechos humanos.

**Palabras clave:** educación, educación superior, inclusión, normatividad, políticas públicas.

## State of the art of the normative and theoretical-conceptual framework for inclusive education in Colombia

### Abstract

This document presents the result of a historical-documentary study of the norms and public policies on inclusive education in Colombia, as well as of the concept itself. The results show that the normative and theoretical-conceptual state of the art in the country is directly associated with the orientations of international agencies and organizations. In addition, it is evident that inclusive education as a concept has been transforming and being configured in the discourses and actions in the classroom since inclusion is not only applicable to children, adolescents or adults with learning disabilities, but to all people regardless of race, age, sex, religion, among others, in order to have access to quality education, as well as equal conditions to take advantage of learning opportunities and human development at any stage of life, within the framework of international policies on human rights.

**Key words:** education, higher education, inclusion, regulations, public policies.

## Aprendizajes: estrategias metodológicas para la población con Discapacidad en Educación Superior

Por: Sulay Rocío Echeverry Mejía

### Resumen

El enfoque de la educación superior inclusiva, asociado a la atención a la diversidad humana, cultural y social, sugiere políticas, culturas y prácticas inclusivas que incorporan a los procesos académicos, los apoyos educativos requeridos para que la población estudiantil universitaria pueda realizar sus estudios de manera equitativa en el contexto institucional. A nivel pedagógico, se determinan y eliminan barreras para el aprendizaje y la participación en entornos, programas, currículos y servicios educativos, diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje a partir de reconocer y valorar la individualidad. Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones, formulados partiendo de sus capacidades y realidades, mediante estrategias que permiten al profesor transformar el aula, la práctica pedagógica y facilitar la evaluación y seguimiento a los aprendizajes.

Para los estudiantes que presentan demandas diferenciadas, entre ellos los estudiantes con discapacidad, se proyectan los planes de trabajo que el profesor elabora, donde se describen los requerimientos educativos, las estrategias que se implementan como ayuda personal, los materiales en formato alternativo, los tiempos de prórroga de exámenes y ejercicios académicos, y los métodos con los que se evaluará su progreso.

El acompañamiento académico se realiza mediante estrategias de apoyo al aprendizaje del estudiante para atender las barreras de acceso a recursos educativos de acuerdo con sus características y adaptación de materiales de estudio; ajustes en las metodologías y didácticas de enseñanza, adecuaciones, modificaciones y adaptaciones en contenidos, procesos y productos, afines a los patrones de aprendizaje, estilos cognitivos y de aprendizaje; estrategias de evaluación flexible que reconocen las particularidades, las capacidades, habilidades y potencialidades del estudiante; la utilización y adaptación de recursos tecnológicos -TIC (software, hardware, equipos y programas) que faciliten la accesibilidad al conocimiento y la realización de tutorías individuales y asignación de par amigo para su acompañamiento, entre otras.

**Palabras clave:** aprendizaje, discapacidad, educación superior.

## Learning: methodological strategies for the population with disabilities in Higher Education

### Summary

The approach of inclusive higher education, associated with attention to human, cultural and social diversity, suggests inclusive policies, cultures and practices that incorporate into academic processes, the educational support required so that the university student population can carry out their studies in an equitable manner in the institutional context. At the pedagogical level, barriers to learning and participation are determined and eliminated in environments, programs, curricula and educational services, designed to make learning experiences accessible and meaningful by recognizing and valuing individuality. It is a pedagogical proposal that facilitates a curricular design in which all students have a place, through objectives, methods, materials, supports and evaluations, formulated based on their capacities and realities, through strategies that allow the teacher to transform the classroom, the pedagogical practice and facilitate the evaluation and monitoring of learning.

For students who present differentiated demands, among them students with disabilities, the work plans that the teacher prepares are projected, where the educational requirements are described, the strategies that are implemented as personal assistance, the materials in alternative format, the extension times for exams and academic exercises, and the methods with which their progress will be evaluated.

Academic support is provided through strategies to support student learning to address barriers to access to educational resources according to their characteristics and adaptation of study materials; adjustments in teaching methodologies and didactics, adaptations, modifications and adaptations in content, processes and products, related to learning patterns, cognitive and learning styles; flexible evaluation strategies that recognize the particularities, abilities, skills and potential of the student; the use and adaptation of technological resources - ICT (software, hardware, equipment and programs) that facilitate accessibility to knowledge and the realization of individual tutorials and the assignment of a peer friend to accompany them, among others.

**Key words:** learning, disability, higher education.

## Relato de la educación inclusiva por sus propios protagonistas en una universidad pública en Perú

Por: Javier Rubén Tovar Brandán

### Resumen

La educación inclusiva en el ámbito universitario es un reto nuevo para el contexto actual, más aún en la presente pandemia del COVID-19. La información es significativa a nivel mundial en lo teórico y práctico, pero escasa en relación a la universidad en su identificación plena a los propios protagonistas que de una u otra manera son invisibilizados o no tenidos en cuenta por representar un reducido número de afectados que llegan a la educación superior con el gran reto de graduarse a pesar de presentar alguna discapacidad y las dificultades que esta representa.

El objetivo principal de la presente investigación fue obtener los relatos inéditos de sus propios protagonistas en su vivencia real y la existencia estadística del número de alumnos con discapacidad en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Para lo cual se estableció una metodología cualitativa de carácter empírico-práctico y se utilizó la entrevista como instrumento para recuperar datos y relatos a lo largo de cinco meses, durante el año 2021.

Los resultados obtenidos evidencian una desarticulación de las políticas públicas para la educación inclusiva con su materialización en la institución de educación superior estudiada, toda vez que los protagonistas de los relatos sustentan su éxito profesional en su propio esfuerzo y el acompañamiento familiar, mas no en la eliminación de barreras institucionales.

**Palabras clave:** educación, educación inclusiva, política pública, discapacidad.

## An account of inclusive education by its own protagonists at a public university in Peru

### Summary

Inclusive education in the university environment is a new challenge for the current context, even more so in the present COVID-19 pandemic. The information is significant worldwide in theory and practice, but scarce in relation to the university in its full identification of the protagonists themselves, who in one way or another are invisible or not taken into account because they represent a small number of those affected who arrive at higher education with the great challenge of graduating despite having a disability and the difficulties it represents.

The main objective of this research was to obtain the unpublished accounts of its own protagonists in their real experience and the statistical existence of the number of students with disabilities at the Universidad Nacional Mayor de San Marcos. For which a qualitative methodology of empirical-practical character was established and the interview was used as an instrument to recover data and stories throughout five months, during the year 2021.

The results obtained show a disarticulation of public policies for inclusive education with their materialization in the higher education institution studied, since the protagonists of the stories base their professional success on their own efforts and family support, but not on the elimination of institutional barriers.

**Key words:** education, inclusive education, public policy, disability.

## **Efecto positivo del sistema de educación superior a distancia en las metas institucionales de inclusión educativa en tiempos de pandemia: el caso de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica**

**Por: Maynor Barrientos Amador y Adriana Cascante-Gatgens**

### **Resumen**

El propósito de esta investigación es mostrar evidencia empírica sobre los efectos positivos de los sistemas de educación superior a distancia en las metas de inclusión educativa, especialmente, en tiempos de crisis como los provocados por la COVID-19. Se presenta el caso de la Benemérita Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica en relación con el comportamiento de créditos académicos matriculados de la población activa regular de la universidad durante el segundo cuatrimestre del 2020, con especial atención a poblaciones de inclusión educativa, después del inicio de las medidas sanitarias en Costa Rica. Se observó el comportamiento de 23,533 estudiantes regulares y se hicieron comparaciones entre los datos del primer cuatrimestre 2020 (enero-mayo) y el segundo cuatrimestre 2020 (mayo, septiembre). Se comprueba la afectación de las medidas sanitarias en el comportamiento de créditos académicos matriculados de esta población y se encontró evidencia de los efectos positivos del sistema educativo superior a distancia de la UNED. Dichos efectos se contextualizaron, además, en relación con el comportamiento general de créditos académicos matriculados en la institución en el periodo 2012-2021. Se concluye que los sistemas de educación superior a distancia ejercen efectos positivos para las metas de inclusión educativa de las instituciones, aun en tiempos de crisis.

**Palabras clave:** educación superior a distancia, efectos positivos, pandemia, COVID-19, inclusión educativa.

## **Distance Higher Education System's Positive Effect on the Institutional Goals of Educational Inclusion in Pandemic Times: The case of the Costa Rican State University of Distance Education**

### **Abstract**

The purpose of this research is to provide empirical evidence on the positive effects of distance higher education systems on educational inclusion goals, especially in times of crisis such as those caused by COVID-19. The case of the Costa Rican State University of Distance Education is presented in relation to the behaviour of academic credits registered by the regular student population of the university during the second term 2020, with special attention to populations of educational inclusion, right after the start of sanitary measures in Costa Rica. The behaviour of 23,533 regular students was observed and comparisons were made between the data for the first term 2020 (January-May) and the second term 2020 (May, September). The impact of COVID-19 on the behaviour of academic credits registered by this population is verified and evidence of the positive effects of the distance higher education system of UNED was found. These effects were also contextualized in relation to the general behaviour of academic credits registered in the institution in the period 2012-2021. It is concluded that distance higher education systems exert positive effects on the educational inclusion goals of institutions, even in times of crisis.

**Keywords:** distance education, positive effects, pandemic COVID-19, educational inclusion.

## Las mujeres le apuestan a la inclusión social como medio para superar las brechas de inequidad

**Por: Teresa Alvarado Lancheros**

Sin agotar la inclusión como una posibilidad de pensar la realidad social de las mujeres en ámbitos rurales y urbanos, sí representa una oportunidad para recordar y hacer memoria de las brechas que enfrentan las mujeres para lograr un goce efectivo de sus derechos y lograr una vida con mayor justicia e igualdad social, situación que, a su vez, limita las posibilidades de las mujeres de acceso y permanencia en la educación superior. Se resalta, así mismo, cómo las agendas académicas feministas en nuestro país han contribuido significativamente a generar debates que han permeado los movimientos de mujeres y han enriquecido sus discursos con lenguajes que convocan la reflexividad y el análisis de la situación de las mujeres. De otro lado, los movimientos regionales de mujeres representan una gama de posibilidades en la medida que se han ido configurando a través de la vida organizativa con enfoques de género. El propósito de esta reflexión va orientado a promover una lectura de estos contextos y la oportunidad de profundizar en estas realidades socio económicas y socio políticas de las mujeres en Colombia y el departamento del Meta.

**Palabras clave:** inclusión, derechos, brechas, políticas públicas.

## Women bet on social inclusion as a means to overcome inequity gaps

Without exhausting inclusion as a possibility to think about the social reality of women in rural and urban areas, it does represent an opportunity to remember and recall the gaps that women face to achieve an effective enjoyment of their rights and to achieve a life with greater social justice and equality, a situation that, in turn, limits women's possibilities of access to and permanence in higher education. It also highlights how feminist academic agendas in our country have contributed significantly to generate debates that have permeated women's movements and have enriched their discourses with languages that call for reflexivity and analysis of the situation of women. On the other hand, regional women's movements represent a range of possibilities to the extent that they have been configured through organizational life with a gender focus. The purpose of this reflection is oriented to promote a reading of these contexts and the opportunity to deepen in these socio-economic and sociopolitical realities of women in Colombia and the department of Meta.

**Key words:** inclusion, rights, gaps, public policies.



## SORORIDAD, El Poder de ELLAS

**Por: Viviana Arias Jiménez**

Encontramos en la Sororidad un estilo de vida que ofrece a las mujeres apoyo mutuo dentro del género unido a la empatía, generosidad, humildad, resiliencia, pero, sobre todo, la solidaridad de mujeres a mujeres. Hace 7 años llegó a mi vida esta palabra como *sisterhood*, significado en habla inglesa, y donde el enfoque de hermandad llama la atención al ver al ser humano como individualista y, en el caso específico de Latinoamérica, mujeres que viven en una competencia constante donde el ser aliadas no nos es algo particularmente común. Desde la proyección de mujeres a nivel político, iniciamos incluyendo en nuestros procesos asesorados electorales, de gobierno y de emprendimiento este vocablo, que al ser llevado a las bases y estructuras territoriales nos dio como resultado equipos más engranados, trabajando en armonía y en general proyectos que generaron aliadas estratégicas para sacar adelante proyectos en común.

Por esto, al aplicar la sororidad aumenta el trabajo mancomunado entre los equipos y permite que mujeres que desean participar activamente en política sean reconocidas y apoyadas por las mismas mujeres; y en el caso de campañas de hombres, la participación de las mujeres dentro de lo electoral ya no solo en bases territoriales, sino en mesas de decisión y posiciones desde lo programático para generar planes de desarrollo incluyentes y con un compromiso de igualdad y equidad.

**Palabras clave:** sororidad, participación política, inclusión.

## SORORITY, The Power of THEM

We find in Sisterhood a lifestyle that offers women mutual support within gender coupled with empathy, generosity, humility, resilience, but above all, solidarity of women to women. Seven years ago this word came to my life as *sisterhood*, meaning in English, and where the focus of sisterhood draws attention to see the human being as individualistic and, in the specific case of Latin America, women living in a constant competition where being allies is not something particularly common. From the projection of women at the political level, we began to include this word in our electoral, government and entrepreneurial processes, which when taken to the grassroots and territorial structures resulted in more integrated teams, working in harmony and in general projects that generated strategic allies to move forward common projects.

Therefore, applying sorority increases the joint work between the teams and allows women who wish to actively participate in politics to be recognized and supported by the women themselves; and in the case of men's campaigns, the participation of women in the electoral process, not only in territorial bases, but also in decision-making tables and programmatic positions to generate inclusive development plans with a commitment to equality and equity.

**Key words:** sorority, political participation, inclusion.

## Sobre los autores





**María Noelia Cano.**

Abogada y escribana adscrita a la Facultad de Derecho Universidad Nacional de Catamarca. Asesora jurídica del Ministerio de Seguridad – Catamarca, Argentina desde 2012 hasta la fecha. Secretaria de Gestión Académica de la Facultad de Derecho de la UNCA, en la actualidad. Asesora de la Secretaría Académica General de UNCA. Jefa de trabajos prácticos concursada -"Derecho civil II" Facultad de Derecho, UNCA. Jefa de trabajos prácticos Ad Honorem (Simple) - "Derecho de Daños". UNCA. Jefa de trabajos prácticos Ad Honorem (Simple) - "Derecho del Consumidor y del Usuario" UNCA. Jefa de trabajos prácticos Rentado (Simple) – "Derecho de las obligaciones" Facultad de Derecho, UNCA. Investigadora en el proyecto de vinculación: "La mediación como instrumento efectivo de acceso a justicia al alcance de todos los ciudadanos. Estudio sobre las necesidades jurídicas insatisfechas en la provincia de Catamarca". Administrativa en "Desarrollo, coordinación y seguimiento" en el área de Secretaría Académica, Facultad de Derecho, UNCA. Adscrita en la cátedra Derecho Civil II, Facultad de Derecho, UNCA. Ayudante de segunda Ad Honorem (Simple) - "Derecho Civil I", Facultad de Derecho, UNCA.

Correo electrónico: noeliacano83@hotmail.com



**Mayka García García.**

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Es profesora titular del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz, en el área de Didáctica y Organización Escolar y directora del Grupo de Investigación HUM 230 Eduardo Benot, donde se adscribe a las líneas de investigación en Educación Inclusiva, Inclusión Social, Equidad, Aprendizaje y Servicio, y Políticas y Prácticas Inclusivas. Representa a la Universidad de Cádiz en la red Internacional de Educación en Derechos Humanos y Ciudadanía Inclusiva de la Organización de Estados Iberoamericanos. Desarrolla proyectos en el ámbito de la responsabilidad social, entre los que destacan: "Mentoría Social Inclusiva" y "Voces y Vida Independiente: Apoyos a la Inclusión Social de Jóvenes con capacidades diversas". Actualmente es delegada del Rector para las Políticas de Igualdad e Inclusión de la UCA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1711-6785>

Correo electrónico: delegada.igualdadinclusion@uca.es



**Manuel Joaquín Cotrina García.**

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Es profesor contratado doctor en el Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz, en el área de Didáctica y Organización Escolar. Es miembro del Grupo de Investigación HUM 230 Eduardo Benot, en el que ha participado en distintos proyectos de investigación nacionales e internacionales; y donde se adscribe a las líneas de investigación en Educación Inclusiva, Equidad, Compensación Educativa, Grupos Vulnerables y Fracaso Escolar. Actualmente es el director del Máster en Investigación para el Desarrollo Profesional del Docente de la Universidad de Cádiz.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8761-0308>

Correo electrónico: [Manuel.cotrina@uca.es](mailto:Manuel.cotrina@uca.es)



**Sandra Lucía Aguirre Franco.**

Administradora en Empresas, egresada de la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales; especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia; especialista en Administración de Empresas de la Universidad Antonio Nariño; magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales; magíster en Administración de Empresas, con especialidad en gestión integrada de la calidad, seguridad y medio ambiente de la Universidad Viña del Mar en Chile y doctoranda de UNINI de México en Proyectos, línea de investigación en Gestión Empresarial. Investigadora en temas administrativos – organizacionales en diversos sectores empresariales. Directora de trabajos de grado en áreas relacionadas con la gestión empresarial.

ORCID: [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000443557](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000443557)

Correo electrónico: [saguirre@uceva.edu.co](mailto:saguirre@uceva.edu.co)



**Lizeth Ramos Acosta.**

Mg. en Educación Superior, Universidad Santiago de Cali. Especialista en Docencia para la Educación Superior, Universidad Santiago de Cali. Licenciada en Lenguas Modernas, Universidad del Valle. Docente Tiempo Completo de la Unidad Central del Valle del Cauca y Coordinadora del Comité de Aseguramiento de la Calidad y Autoevaluación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Investigadora, coautora de textos para la enseñanza del inglés, par evaluadora de semilleros de investigación (RedCOLSI y RedSI), directora y jurado de trabajos de grado y par académica SACES y CNA en Colombia. Profesional altamente cualificada en procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras con experiencia en coordinación de programas académicos de pregrado y posgrado.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9035-1992>

Correo electrónico: [lramos@uceva.edu.co](mailto:lramos@uceva.edu.co)



**Sulay Rocío Echeverry Mejía.**

Fonoaudióloga; magíster en Educación y Desarrollo Comunitario; doctora en Educación. Integrante del Grupo de Investigación ALFA de la Universidad Católica de Manizales. Docente de Maestría en Educación, Maestría en Pedagogía y Doctorado en Educación de la UCM. Docente de la Maestría en Discapacidad de la Universidad Autónoma de Manizales. Par evaluador del Consejo Nacional de Acreditación. Integrante del Comité municipal de Discapacidad. Profesional de apoyo en Educación Inclusiva de la Secretaría de Educación de Manizales con experiencia en educación inclusiva en niveles inicial, básica, media y superior. Ponente del II Simposio Latinoamericano y Caribeño de Investigación sobre Educación Inclusiva y del Congreso Universidad y Discapacidad (2021). Publicaciones: La formación ciudadana en estudiantes de pregrado de la Universidad Católica de Manizales (2020) y Public Policy on Disability, Manizales 2021.

ORCID: 0000-0001-8110-638

Correo electrónico: [sulayro@ucm.edu.co](mailto:sulayro@ucm.edu.co)



**Javier Rubén Tovar Brandán.**

Doctor en Salud Pública, Universidad Autónoma de Ica – Perú. Máster en Administración y Gestión Pública, Universidad Castilla La Mancha – España. Máster en Derecho Sanitario y Bioética, Universidad Castilla La Mancha – España. Máster en Enfermedades Raras, Universidad de Valencia – España. Profesor Principal de la Facultad de Medicina Humana y Miembro del Instituto de Ética en Salud Humana Universidad Nacional Mayor de San Marcos – Perú. Médico Cirujano Especialista del Seguro Social de Salud – EsSalud en Cuidados Críticos con 30 años de experiencia en el área antes mencionada y 40 años en la docencia universitaria. Su formación y profesional está enfocada a la docencia e investigación en la Farmacología Clínica en pregrado, especialmente en el estudio de Seguridad del Medicamento y Farmacovigilancia, en la formación de Estudiantes de Medicina, Enfermería, Obstetricia, Nutrición y Tecnología y en Cuidados del Paciente Crítico en posgrado.

Así mismo, en los últimos 10 años ha participado en la gestión de la Enfermedades Raras y la gestión universitaria en la integridad e inclusión académica en la Facultad de Medicina Humana y como director de la Clínica Universitaria.

Ha ocupado diversos cargos en la Administración Pública a nivel de Gerencia y Dirección General. Altamente competitivo y comprometido con su trabajo, empático, creativo y humanista. Gestor de los siguientes emprendimientos: “Primera Farmacia Universitaria en el Perú”, Convenio de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Ministerio de Salud – DIGEMID – 2019. “Instituto de la Calidad – INACA.L Primeras normas de equipos médicos en el país, 2020”. Coordinador – Docente en el Convenio de Cooperación Interinstitucional entre Royal College International de Canadá y el Ministerio de Salud del Perú, 2021.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4711-6601>

Correo electrónico: [jtovarb@unmsm.edu.pe](mailto:jtovarb@unmsm.edu.pe)



**Maynor Barrientos Amador.**

ML, MTh. Máster en Teología Católica y Máster en Literatura en inglés. Investigador de la Dirección de Internacionalización y Cooperación de la Vicerrectoría de Planificación de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Investigador del Observatorio Estudiantil UNED de la Vicerrectoría de Investigación de la UNED. Miembro fundador de la Red Internacional de Investigación en Educación a Distancia, en Línea y Abierta, REDIC, y miembro de la Red Internacional Red DigiTech. Líder de la iniciativa UNED Internacional e integrante del grupo de investigación sobre *Machine Learning* de la UNED. Escritor, conferencista internacional y polemista en temas tan variados como la historia de las ideas, transformación digital y el futuro de las organizaciones de educación superior.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5346-3274>

Correo electrónico: [mbarrientos@uned.ac.cr](mailto:mbarrientos@uned.ac.cr)



**Adriana Cascante-Gatgens.**

Estudiante de doctorado en Administración de Empresas en el Tecnológico de Costa Rica; máster en Investigación Empresarial del Tecnológico de Costa Rica; bachiller en Administración de Empresas con énfasis en Banca y Finanzas de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Actualmente se desempeña como investigadora en el Centro de Investigación y Evaluación Institucional (CIEI) de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Coordina del proyecto Observatorio Estudiantil de la UNED. Ha sido docente-facilitadora en el Centro de Formación en Educación a Distancia (CECED) de la UNED de cursos sobre competencias para la investigación académica. Miembro fundador de la Red Internacional de Investigación en Educación en Línea y a Distancia Abie

rta (REDIC). Temas de investigación: formación profesional en investigación e investigación formativa; unidades de investigación e internacionalización empresarial; poblaciones estudiantiles universitarias y COVID-19; competencias digitales y mediáticas; y emprendimiento universitario.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7722-0595>

Correo electrónico: [acascanteg@uned.ac.cr](mailto:acascanteg@uned.ac.cr)



**Blanca Teresa Alvarado Lancheros.**

Socióloga (Universidad Cooperativa de Colombia), magíster en Desarrollo Educativo y Social (Universidad Pedagógica Nacional). Docente en la Corporación Universitaria del Meta-UNIMETA. Aporta a la reflexividad y la praxis social, desde las líneas de investigación conflicto y sociedad, justicia, género y equidad, pedagogías propias e interculturalidad. Ponente en espacios académicos nacionales e internacionales sobre temas de género, comunidades campesinas y paz, interculturalidad, memoria e inclusión educativa. Líder de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Tierra, Derecho, Sociedad e Inclusión (RIITDSI). Integrante de la Mesa de género y sociedad y Universidades por la paz. Con un reconocimiento por parte de Señal Colombia en el año 2014 por un documental sobre las mujeres anónimas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2293-1610>

Correo electrónico: [teresa.alvarado@unimeta.edu.co](mailto:teresa.alvarado@unimeta.edu.co), [therasia70@gmail.com](mailto:therasia70@gmail.com)



**Viviana Arias Jiménez.**

Posicionada dentro de las 12 mujeres influyentes de la política latinoamericana y los 100 consultores sobresalientes del mundo por los premios Napolitan Victory Awards, los Oscar en Política de Estados Unidos. Actualmente, es reconocida por la Asociación latinoamericana de consultores políticos ALACOP como una de las consultoras latinas más destacadas. Obtuvo el galardón de campaña digital del año y su empresa Politics180 fue nominada a campaña del año independiente, movilización de bases y campaña del año en tierra y activismo. Lleva más de 10 años asesorando campañas electorales y procesos gubernamentales en Latinoamérica y Estados Unidos, liderando con éxito proyectos de impacto y transformación de candidatos con altas votaciones y resultado de gobiernos efectivos. Conferencista internacional en entrenamiento de equipos electorales y de gobierno, es directora del libro EL PODER DE ELLAS, Sororidad Política, una visión de la participación activa de las mujeres en todos los ámbitos tanto públicos como privados. Es presidente asesora política con su marca Politics180 para Estados Unidos y Latinoamérica. Representante en su país de la organización mundial de mujeres de la política y miembro de la junta directiva de Acopol (Asociación Colombiana de Consultores Políticos). Profesional en Mercadeo y publicidad, especialista en Marketing, cursó Maestría en Neuromarketing, estudios en Gerencia de campañas electorales y procesos gubernamentales en the George Washington University.

Correo electrónico: [viviarisj@gmail.com](mailto:viviarisj@gmail.com)



# **Teresa Alvarado Lancheros (Compiladora)**

Jefe Oficina Responsabilidad Social

Profesora tiempo completo dedicación exclusiva - UNIMETA

Entidades financiadoras:

