

Capítulo

VII

Simposio Inmigrantes

Inclusión de alumnos inmigrantes en
las universidades

Fabio Dovigo (Coordinador)

Università degli Studi di Bérghamo, Italia

Ana València Veloso

Programa de Dinamización comunitaria, UAB, España

Joaquín Gairín Sallán

Dpto Pedagogía Aplicada, UAB, España

Wilfrido Hernández

Instituto Tecnológico de Santo Domingo,
República Dominicana

7.1. INTRODUCCIÓN

Fabio Dovigo

Università degli Studi di Bérghamo, Italia

La presencia de estudiantes extranjeros en las universidades atraídos por las ofertas que exhiben las instituciones es un fenómeno que no para de crecer; lo que sí está claro es que nunca será fácil estudiar fuera de su país de origen por más entusiasmo y ganas que se tengan, los requisitos que exigen las universidades suelen ser demasiados, el tiempo, la incertidumbre sobre los permisos de residencia, y muchas veces la falta de conocimiento de la lengua, son obstáculos que ha de vencer el estudiante que aspira a realizar cursos en el extranjero.

La progresiva internacionalización de los estudios y el aumento de la movilidad estudiantil se consideran factores positivos para la formación de los estudiantes universitarios y para la integración de las sociedades. De todas formas, los procesos a realizar no deberían de obviar las problemáticas que acompañan la adaptación de los estudiantes a culturas y manera de organización diferentes a las de su país de origen, que pueden mermar el aprovechamiento personal y profesional positivo de su estancia internacional.

Pero no sólo se habla de estudiantes que provienen de otro país, sino también pueden ser de una región o de una ciudad a otra. A continuación se presentarán las experiencias de tres universidades en diferentes latitudes geográficas, dos de ellas europeas que reciben frecuentemente un flujo de estudiantes internacionales procurando en lo posible crear programas de acogida que facilite la ya de por sí ríspida adaptación a un nuevo entorno cultural, y una institución del Caribe, que recibe alumnos de diferentes provincias y que también requieren de un plan de intervención.

7.2. PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS EN DIVERSAS UNIVERSIDADES

1 LA INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES EN LAS UNIVERSIDADES ITALIANAS: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE BÉRGAMO

Fabio Dovigo

Università degli Studi di Bérgamo, Italia

1.1 INTRODUCCIÓN

La presencia de estudiantes extranjeros en las escuelas italianas es cada vez más numerosa y variada en su origen. Los alumnos provienen, de hecho, de 200 diferentes países.

Sin embargo en Italia, la incidencia de los extranjeros en la población total de la universidad es limitada en comparación con otros países europeos: 1 extranjero por cada 22 matriculados, y 1 de cada 34 graduados (más de 8.000 al año). Una tercera parte de los estudiantes internacionales se concentra en el centro de Italia, en las universidades de Roma, Florencia, Pisa, así como en las universidades para extranjeros de Perugia y Siena.

Una encuesta reciente de la ISS muestra que la mayoría de los estudiantes extranjeros piensan que venir a Italia para estudiar sea una opción que ofrece buenas perspectivas de carrera (24.5%), tanto en el hogar y en otros países. El número limitado de estudiantes internacionales en Italia se debe atribuir, en lugar de los problemas inherentes en el sistema universitario, el hecho de que las oportunidades de empleo para los graduados en Italia son limitadas.

En los últimos años la Universidad de Bérgamo ha empezado la experimentación de nuevas prácticas destinadas no sólo a ofrecer servicios a los estudiantes, sino también para involucrar a más personas con el fin de crear una sinergia de las intervenciones diseñadas en relación a una visión de comunidad. En 2013, como parte del proyecto Accedes, se realizó una búsqueda que constituyó el punto de partida de un debate institucional dentro de la Universidad de Bérgamo con respecto a los problemas identificados y la capacidad de detectar posibles cambios

de la organización académica con el fin de eliminar o al menos reducir las barreras que se interponen a la plena participación de los estudiantes extranjeros a la vida universitaria. Los temas que han aparecido más inmediatamente relevante eran los relativos a lengua y cultura, capital cultural y redes sociales.

Con respecto al acceso a la universidad, recientemente se realizó una caída de las matriculaciones por el grupo demográfico que no depende de la demografía – porque en este sentido tendría que experimentar un crecimiento de estudiantes de primer año - pero podría ser causada por el aumento del número de extranjeros que dejan definitivamente la escuela a diecinueve años.

Una encuesta reciente de la ISS (*International Student Survey*) muestra que la mayoría de los estudiantes extranjeros piensan que venir a Italia para estudiar sea una opción que ofrece buenas perspectivas de carrera (24.5%), tanto en el hogar y en otros países. El número limitado de estudiantes internacionales en Italia se debe atribuir, en lugar de los problemas inherentes en el sistema universitario, a la falta de oportunidades de empleo, que para los graduados en Italia son limitadas.

En la Universidad de Bérgamo, el número de extranjeros registrados en los programas de Licenciatura es relativamente bajo (161 de un total de 2.807 inscritos en el 2011/2012). 83% de las matriculas, aunque de nacionalidad extranjera, son residentes en Italia y, por tanto, inmigrantes extranjeros de primera o segunda generación.

En los últimos años la Universidad de Bérgamo ha favorecido la experimentación de nuevas prácticas destinadas no sólo a ofrecer servicios a los estudiantes, sino también a involucrar a más personas con el fin de crear una sinergia de las intervenciones diseñadas en relación a una visión de comunidad. En 2013, como parte del proyecto Accedes, se realizó una búsqueda que constituyó el punto de partida de un debate institucional dentro de la Universidad de Bérgamo con respecto a los problemas identificados y la capacidad de detectar posibles cambios de la organización académica con el fin de eliminar o al menos reducir las barreras que se interponen a la plena participación de los estudiantes extranjeros a la vida universitaria. Los temas que han aparecido más inmediatamente relevante eran los relativos a lengua y cultura, capital cultural y redes sociales.

En esta comunicación describimos la estrategia perseguida por la Universidad de Bérgamo, o sea la creación de pequeños cambios para mejorar la condición de la inclusión de los estudiantes extranjeros a través de una serie de acciones sobre la base de un impacto no sólo cuantitativo sino también cualitativo y altamente simbólico, capaz de seguir una enraizamiento lento pero al mismo tiempo visible y permanente con referencia a la sensibilidad a este asunto.

1.2 ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN ITALIA: UN CRECIMIENTO CONTINUADO PERO A UN RITMO MÁS LENTO

La presencia de estudiantes extranjeros en las escuelas italianas es cada vez más numerosa y variada en su origen. Los alumnos provienen, de hecho, de 200 diferentes países. En el año escolar 2012/2013 el número de alumnos de nacionalidad no italiana fue 786.630, 30.691 más que en el año escolar anterior. Sin embargo, si el número de estudiantes extranjeros ha aumentado de forma constante durante los últimos años, este incremento ha registrado un ligero descenso respecto al año anterior. Aparte del curso académico 2011/2012 (1,0%) la disminución año a año es constante.

El informe de la Comisión Europea “Progress towards the common European objectives in education and training” monitorea cada año la capacidad de los sistemas educativos para ofrecer igual oportunidades a los estudiantes extranjeros y nos permite profundizar en los resultados educativos de estos alumnos. Con la excepción de los países anglosajones, su desventaja en términos de rendimiento escolar es evidente, tanto en las habilidades del lenguaje cuanto en términos de abandono escolar prematuro. Italia se encuentra por debajo de la media europea. En cuanto a la alfabetización, la puntuación media en la escuela primaria es inferior al 5% de los italianos, y no se recupera en la escuela secundaria, en la cual la disparidad se eleva al 15%. En cuanto a la deserción escolar, en la media europea el fenómeno presenta un valor doble para los hijos de los inmigrantes, mientras que en Italia estamos en 40% contra 17% de los nativos. La distancia de la media de la UE es aún mayor con respecto a la participación en el aprendizaje permanente: la participación total es baja (6,3%), y muy baja (3,4%) ella de los extranjeros adultos.

1.3 LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN LAS UNIVERSIDADES ITALIANAS

En Italia, la incidencia de los extranjeros en la población total de la universidad es limitada en comparación con otros países europeos: 1 extranjero por cada 22 matriculados, y 1 de cada 34 graduados (más de 8.000 al año). Hay muchos estudiantes de fuera de la UE, pero no siempre las comunidades de inmigrantes más significativas (Marruecos y Filipinas) tienen el mayor número de estudiantes. Sin embargo, hay algunas excepciones, como Albania y Camerún, que siguen siendo en la parte superior de la lista.

En el período 2004-2012, gracias a la introducción en 2001 de la enseñanza superior en tres años (licenciatura), los estudiantes extranjeros no comunitarios han pasado de 22.951 a 51.947. En el año académico 2011-2012, los estudiantes extranjeros son principalmente de Europa y Asia, con una prevalencia de las siguientes comunidades: Albania 11.802, China 6.161, Camerún 2.612, Irán 2.271, Perú 1.929, Marruecos 1.831, Moldova 1.794, Ucrania 1.559, Israel 1.586 y Rusia 1.404.

Para dibujar el panorama general de la presencia de estudiantes universitarios es necesario tener en cuenta que en el año académico 2011-2012, a 51.947 estudiantes extranjeros matriculados en las universidades italianas para la formación de primer y segundo ciclo hay que sumar los 5.980 matriculados en el posgrado y 4.380 matriculados en la educación superior (arte, música y danza), un total de 62.307 estudiantes no comunitarios.

1.4. LA DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA

Una tercera parte de los estudiantes internacionales se concentra en el centro de Italia, en las universidades de Roma, Florencia, Pisa, así como en las universidades para extranjeros de Perugia y Siena. La Universidad de Bolonia es la universidad que cuenta con el mayor número de miembros extra-UE. El Politecnico di Torino registra la mayor proporción de la población total de estudiantes (12,7%), junto con el Politecnico di Milano (8,2%) y de la Universidad de Génova (6,2%). La Universidad “La Sapienza” de Roma y la Universidad Politécnica de Turín y Milán acogen a 20% de los estudiantes no comunitarios en Italia. También la Universidad de Florencia, con más de 3.000 miembros, ejerce una fuerte atracción.

Los estudiantes extranjeros representan más del 5% de los matriculados en Arquitectura y Lenguas y Literaturas Extranjeras, y también supera el 4% en la Facultad de Ciencias Políticas, Economía, Ingeniería y Medicina facultades, por un total de casi la mitad de los estudiantes. En cuarto lugar se encuentra, con un valor de 8%, de la Facultad de Letras y Filosofía.

El acceso a estudios de postgrado presenta dificultades considerables, tales como las escuelas de medicina, lo que para su admisión se exija la posesión de la nacionalidad italiana. Este obstáculo también es válido para los hijos de los inmigrantes que residen en Italia.

1.5. LAS DIFICULTADES PARA LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS

Con respecto al acceso a la universidad, recientemente se realizó una caída de las matriculaciones por el grupo demográfico que no depende de la demografía - en este sentido tendría que experimentar un crecimiento de estudiantes de primer año - pero podría ser causada por el aumento del número de extranjeros que dejan la escuela a diecinueve años. De este fenómeno poco se sabe, pero sabemos de las opciones en la educación superior. En comparación con un italiano, un estudiante extranjero tiene la mitad de probabilidades de asistir a una escuela secundaria, y tiene el doble de probabilidades de ir a una escuela vocacional. Dadas estas condiciones iniciales, es difícil que la propensión a continuar sus estudios por los jóvenes extranjeros pueden tener proporciones similares a las de los italianos.

En general, hay varios factores que impiden una mayor presencia de estudiantes extranjeros en las universidades: las dificultades relacionadas con la programación de los flujos y la incertidumbre sobre los permisos de residencia por motivos de estudio; dificultades burocráticas para obtener visados para entrar en Italia; el complejo mecanismo para el reconocimiento de los títulos obtenidos en el extranjero; el limitado número de becas otorgadas; la escasez de residencias universitarias (el número de camas disponibles es igual al 2,8% de la población universitaria); la falta de conocimiento de la lengua italiana antes de venir a Italia.

1.6. EL PUNTO DE VISTA DE LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS

Una encuesta reciente de la ISS (*International Student Survey*) muestra que la mayoría de los estudiantes extranjeros piensan que venir a Italia para estudiar sea una opción que ofrece buenas perspectivas de carrera (24.5%), tanto en el hogar y en otros países. La encuesta también pone de relieve una inserción positiva sustancial en la sociedad italiana (66,1% buena o excelente, el 23,9% suficiente), sobre todo entre aquellos que vienen de países europeos no comunitarios (respectivamente 77,0% y el 17,5%), y la satisfacción general con su experiencia de estudiar en Italia (47,3%).

Un tercio de los estudiantes encuestados (y la mitad de los que viven en el norte) tienen un trabajo. Es un dispositivo muy utilizado para hacer frente a la falta de recursos financieros, en ausencia de una beca. La encuesta muestra que 75% de los encuestados creen satisfactorio su desempeño en los estudios, el 15% excelente, mientras que aproximadamente el 10% habla de insuficiencia. Las evaluaciones

más positivas son los africanos y americanos, la más negativa por los asiáticos. La sentencia también se expresa en la relación con los profesores (excelente por 7 de cada 10) y en su nivel de integración (4 de cada 10 tienen la intención de permanecer en Italia, sobre todo cuando son hijos de inmigrantes en el país).

Los estudiantes de doctorado de origen extranjero en Italia son alrededor de 3000. Entre las principales razones que llevaron a elegir a Italia como un objetivo de los estudios es la disponibilidad de una beca (47% de lo entrevistados) y la buena reputación de la investigación en nuestro país (43%). Al mismo tiempo, los estudiantes extranjeros tienen dificultades para interactuar con oficinas de la universidad y las autoridades fiscales italianas. El peso de la burocracia sigue siendo, en general, el problema más oído.

En resumen, el número limitado de estudiantes internacionales en Italia se debe atribuir, en lugar de los problemas inherentes en el sistema universitario, el hecho de que las oportunidades de empleo para los graduados en Italia son limitadas. Los que optan por asistir a la universidad en el extranjero a menudo esperan después de permanecer y trabajar en el país donde obtuvieron el título. Por lo tanto, muchos jóvenes extranjeros que completaron sus estudios, así como los italianos, van al extranjero para compensar la falta de conexión entre el mercado laboral y el sistema universitario.

1.7. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE BÉRGAMO

En la Universidad de Bérgamo, el número de extranjeros registrados en los programas de Licenciatura en el 2011/2012 fue de 161 de un total de 2.807 inscritos (6%). 83% de las matriculas, aunque de nacionalidad extranjera, son residentes en Italia y, por tanto, inmigrantes extranjeros de primera o segunda generación.

El origen geográfico de estos estudiantes extranjeros se dispersa entre los 41 países: 6 del continente africano (6), América (5), Asia (5), Europa (9) —4 fuera de la UE, 5 dentro de la UE. Ucrania es ligeramente superior a la media con 7 estudiantes, y sólo cuatro países enviaron más de 10 estudiantes: Rumania (14), Bolivia (18), Albania (26), Marruecos (26).

En la elección de la Universidad de Bérgamo la dispersión de la procedencia geográfica y la presencia de grupos considerables de estudiantes de sólo tres países tienen razones supuestamente aleatorias. Para grupos más grandes, la presencia de un gran número de compatriotas en la ciudad de Bérgamo probablemente ha afectado a la inscripción en la universidad. Este es el caso de Bolivia, para el

cual Bérghamo es un destino principal en el proceso de migración de la ciudad de Cochabamba. El número de matrículas de Marruecos, Albania y Rumania reproduce la textura de los grupos de inmigrantes de esos países en Bérghamo.

Los cursos de grado elegidos por los estudiantes extranjeros son 10 de un total de 13 programas de pregrado que ofrece la Universidad en el año académico 2011/2012. De éstos, dos se encuentran en la economía (Administración de Empresas y Economía), tres de la ingeniería (Ingeniería Informática, Ingeniería de Gestión, Ingeniería de la Edificación), dos del área jurídica (Explotador de una empresa legal y Máster de Ley), cuatro de las ciencias sociales (Lenguas y Literaturas extranjeras, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Ciencias Psicológicas). El curso más elegido por los extranjeros es Lenguas y Literaturas Extranjeras (54 de los 161, es decir, 33,54%). Por otro lado, sólo un estudiante albanés se ha registrado en Ciencias Psicológicas.

Los matriculados en Lenguas y Literaturas extranjeras provienen de 11 países, con una distribución de entre uno y cinco unidades a excepción de Marruecos, un país para el cual los matriculados son 11. El segundo curso más elegido es Economía, que alistó a 47 estudiantes de 19 países, con una distribución más equilibrada y que refleje la distribución general de los registrados entre los países de origen: hay dos picos pequeños de albaneses (8) y marroquíes (6). El curso de Ingeniería de Gestión atrae 14 alumnos que provienen principalmente de los países árabes y al sur del Sahara (8).

En los otros ocho cursos de graduación el número de certificado - menos de 10 - se distribuye sin grandes picos entre los diferentes países de origen. Emblemático en este sentido son los cursos jurídico y de educación, donde los miembros extranjeros que vienen cada uno de un país diferente.

De interés es la observación del sexo de los extranjeros inscritos en programas de licenciatura. Del total de 161 miembros, 92 son mujeres (57%). La preeminencia de la presencia femenina se encuentra en casi todos los países de origen, con las únicas excepciones de Túnez (2 de 6 miembros) y otros cuatro países con un solo hombre registrado (Côte d'Ivoire, Filipinas, Pakistán, Perú). La presencia de hombres y mujeres es igual a Marruecos (13:13), pero en algunos países la proporción de mujeres es absoluta y las mujeres son los únicos listados (por ejemplo, una para el Congo e Irán, dos para Eslovaquia cinco para la República Popular de China). Para otros países, las mujeres constituyen la mayoría de los miembros: 11 del 14 de Rumania, 11 de 18 de Bolivia, 16 de 26 de Albania, 4 de 5 Burundi y 5 de 7 desde Ucrania.

En los dos cursos más elegidos por los extranjeros se confirma la mayoría femenina con 40 de 54 en Lenguas y Literaturas Extranjeras (74%) y 29 miembros de 47 en Economía de la Empresa (61%).

1.8. LA BÚSQUEDA SOBRE LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS

La experiencia de la Universidad de Bérgamo es un caso interesante, aunque todavía en una fase inicial, de experimentación de nuevas prácticas destinadas no sólo a ofrecer servicios a los estudiantes, sino también para involucrar a más personas con el fin de crear una sinergia de las intervenciones diseñadas en relación a una visión de comunidad. El punto de partida es la realización en 2012 de parte del Ateneo bergamasco del “Libro Blanco para el gobierno de la universidad”, una publicación en la que se resume de una manera sistemática y orgánica las informaciones esenciales (tanto cuantitativas como cualitativas) en relación con el contexto de la Universidad de Bérgamo, que en los últimos años ha conocido una importante transformación de sus estructuras en relación con el fuerte aumento de los estudiantes (en la actualidad alrededor de 15.000).

En 2013, como parte del proyecto Accedes, se realizó la búsqueda “Inclusión y colectivos vulnerables”, dirigida a investigar cuál era el estado real de los estudiantes y sus experiencia hacia las diversas formas de diferencia y desventaja que existen en la universidad. A los efectos de este estudio se utilizó un cuestionario en línea para los estudiantes de licenciatura (grado) de los seis departamentos de la Universidad. Al cuestionario respondió un número considerable de estudiantes ($n = 839$) que constituye una muestra representativa en términos de toma de muestras y desviación estándar de la población real.

El cuestionario se ha puesto de relieve varios aspectos importantes con respecto a la situación de la Universidad de Bérgamo en comparación con el nivel de desarrollo de su dimensión inclusiva. En general, menos del 5% de los estudiantes matriculados son de origen italiano. De hecho, mientras que los estudiantes con nacionalidad italiana que salen de la escuela secundaria a la universidad son de 1 en 4, solo 1 de cada 8 se matriculan entre los que no tienen la ciudadanía italiana. Los datos disponibles a nivel nacional y regional sobre las minorías lingüísticas/culturales parecen confirmar que el acceso de los hijos de padres migrantes a la universidad es más limitado que los estudiantes de origen italiano.

También vale la pena señalar que casi el 20% de los estudiantes provienen de cursos de formación profesional e institutos técnicos, o sea las escuelas que no

tienen como opción principal la matriculación en la universidad. Una proporción significativa de los estudiantes (15%) ha sido rechazada, al menos una vez durante los estudios previos. Sin embargo, estos estudiantes todavía son capaces de llegar a la universidad, lo que demuestra un alto grado de resiliencia. Al mismo tiempo, otro porcentaje significativo (10%) interrumpió anteriormente los estudios y luego se reanudó. Estos también pueden ser definidos como estudiantes “resilientes” y sería interesante investigar más a fondo los factores que favorecen tal actitud.

El 4,6% de los estudiantes dijeron pertenecer a una minoría cultural y/o lingüística. La cifra es la misma que la de los estudiantes extranjeros, y en este sentido es una confirmación de que el porcentaje de alumnos de origen extranjero que va desde la escuela secundaria a la universidad es la mitad de los italianos. Una cuarta parte de los estudiantes encuestados dijo que los estudiantes que pertenecen a una minoría lingüística/cultural se encuentran en desventaja en comparación con los demás. Es una observación interesante, porque, evidentemente, viene no sólo del 4,6% que en realidad pertenece a esa minoría.

1.9. UNA EXPERIMENTACIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN

La encuesta constituyó el punto de partida de un debate institucional dentro de la Universidad de Bérgamo con respecto a los problemas identificados y la capacidad de detectar posibles cambios de la organización académica con el fin de eliminar o al menos reducir las barreras que se interponen a la plena participación de los estudiantes extranjeros a la vida universitaria. Los temas que han aparecido más inmediatamente relevante eran los relativos a:

- Lengua y cultura;
- Capital cultural;
- Redes sociales.

El objetivo general identificado era llegar rápidamente (dos años) en un 10% de reducción en el porcentaje de deserción de los estudiantes universitarios, a través de acciones específicas dirigidas a la mejora de los aspectos indicados arriba.

En particular, hemos identificado una serie de acciones específicas a desarrollar en el curso del período de dos años en relación con cada uno de los temas mencionados más arriba:

- Lengua y cultura: ofrecer la oportunidad a los estudiantes de origen extranjero a usar su lengua materna en algún momento de su carrera académica;

- Capital cultural: implementar cursos adicionales que la oferta de formación estándar a los estudiantes matriculados en el primer año de la carrera;
- Redes sociales: fomento de la creación y expansión de las redes informales, especialmente dirigida a la inclusión de los estudiantes que trabajan.

Los resultados obtenidos con respecto a cada una de las acciones identificadas serán evaluados al final del año académico a través de un cuestionario y de entrevistas semi-estructuradas realizadas con los alumnos y el personal universitario. El proyecto también prevé la creación de un grupo de trabajo conjunto (formado por profesores, personal administrativo y estudiantes) que se encargará de promover el proyecto de la inclusión en el campus. Se presentará el plan de acción durante una reunión pública con el fin de avanzar de una manera clara y legible en el camino.

Con el fin de desarrollar de manera oportuna los mecanismos de acompañamiento y revisión del proceso inclusivo se prevé el desarrollo de una estructura ágil de indicadores para cada una de las acciones previstas. Estos indicadores se basan en la identificación de los “diez episodios clave de éxito o fracaso” que pueden ejemplificar los puntos a favor y los críticos que han acompañado a la difusión de las iniciativas relacionadas con el proyecto de inclusión, y que se utilizan en relación con la posterior recalibración de este tipo de iniciativas (Mertens, McLaughlin, 2004; O’Hanlon, 2003). Al lado de esta estructura de indicadores, el proyecto también prevé la designación de un “amigo crítico”, es decir un referente externo que está de acuerdo en reportar cualquier mal funcionamiento y proporcionar información sobre los aspectos que, en su opinión, pueden ser objeto de mejora.

Esta tensión hacia la mejora, así como la búsqueda de alternativas eficaces en la dirección de la universidad inclusiva, se lleva a cabo sobre la base de dos criterios, orientados por una parte a identificar y difundir las buenas prácticas existentes, por el otra a mejorar el uso de los “recursos invisibles” que existen dentro y fuera de la universidad en una perspectiva de comunidad (Ball, 2000; Armstrong, Armstrong, Spandagou, 2010).

Los resultados de la prueba de este conjunto de iniciativas serán recogidos y analizados en un “Libro Verde” que presentará lo que se ha logrado dentro de la universidad. Esta publicación será difundida dentro de la administración y entre los distintos departamentos, de manera que cada centro puede declarar cuál de las estrategias identificadas tiene intención de adoptar formalmente en el siguiente año académico. La publicación del “Libro Verde” también será flanqueada de la

atribución a algunos estudiantes de diferentes departamentos del encargo para la creación de un manual en pdf tirado de la publicación y puesto a disposición en la página web de la Universidad. El mismo grupo de estudiantes también se encargará de la animación de una página específica de Facebook dedicada al tema de la inclusión en el campus.

CONCLUSIÓN

En resumen, la estrategia seguida por la Universidad de Bérgamo es la creación de pequeños cambios para mejorar la condición de la inclusión de los estudiantes extranjeros a través de una serie de acciones sobre la base de un impacto no sólo cuantitativa sino también altamente simbólico, capaz de seguir una enraizamiento lento pero al mismo tiempo visible y permanente con referencia a la sensibilidad a este asunto. Al final de dos años de experimentación, será posible realizar una evaluación general de la eficacia de las medidas adoptadas, incluso a través de una estrategia de comparación exacta con las instituciones que están trabajando en la misma dirección, en el sentido tanto científico cuanto operativo. La participación en el proyecto Accedes (y otras colaboraciones futuras) es fundamental en este sentido para la promoción del cambio organizacional indispensable para la aplicación efectiva de las acciones diseñadas en el ateneo de Bérgamo, y también como herramienta para aumentar la conciencia de otras organizaciones (como el Ministerio de Educación y Universidad, las escuelas secundarias y el mundo empresarial) que son una parte integral de los esfuerzos para construir una educación superior más abierta e inclusiva para todos.

Para lograr este objetivo, es necesario pensar en una evaluación que puede ser a la vez clara y compartida, “caliente” y riguroso, teniendo en cuenta que “la inclusión implica el cambio: es un camino hacia el crecimiento ilimitado del aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, un ideal que las instituciones educativas pueden promover, pero que nunca se hace totalmente efectivo” (Booth y Ainscow, 2011).

La experimentación llevada a cabo en la Universidad de Bérgamo muestra que para promover la inclusión de los estudiantes de origen extranjero es necesario tener en cuenta algunos elementos básicos:

- Una orientación clara sobre un marco de valores compartidos, como resultado de un amplio debate en el que el punto de vista de todos es activamente buscado, escuchado y valorado;

- El desarrollo sistemático de las estrategias para la comunidad, y una búsqueda activa de relaciones en las que roles y grupos se forman y cambian en función de los servicios (y no al revés).
- El reconocimiento de la cuestión de la globalización como una cuestión de hecho, ahora plenamente establecida y que impacta profundamente en el significado de la experiencia universitaria.

Sin embargo, el proceso de inclusión es por definición un camino sin fin. Y, sin embargo, no importa cuán distante parezca, fijar una meta a la que dirigirse —la plena participación de todo y el crecimiento ilimitado de aprendizaje— es extremadamente importante, ya que permite de orientarse y establecer un punto de referencia para el diseño y la acción. El valor del diseño de la inclusión se encuentra, en nuestra opinión, en esta capacidad de creer en el futuro, sobre todo en referencia a aquellas situaciones en las que la inversión en el futuro parece muy difícil, si no imposible.

2 ATENCIÓN AL COLECTIVO DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

Ana València Veloso

Programa de Dinamización comunitaria, UAB, España

Joaquín Gairín Sallán

Departamento de Pedagogía Aplicada, UAB, España

La presente aportación presenta la experiencia de la Universitat Autònoma de Barcelona en la atención a los estudiantes internacionales, enfatizando en los programas que buscan, precisamente, su mayor integración académica y cultural. De hecho, trata de disminuir la vulnerabilidad de estos estudiantes ante situaciones nuevas y para las que no siempre están preparados.

2.1. CARACTERIZACIÓN DEL COLECTIVO

La imagen de un estudiante internacional es la del que cursa un semestre o más en una universidad fuera de su país teniendo un expediente abierto en una universidad de origen y participando en un programa de movilidad académica estándar, probablemente, el Programa Erasmus. Recientemente, se ha cumplido el 25 aniversario de este programa de movilidad académica de la Unión Europea y en él han participado más de tres millones de estudiantes universitarios de grado, siendo España el país que recibe y envía más estudiantes. Aunque esta cifra supone poco más de un 1,5% del total de estudiantes universitarios europeos, tiene un impacto significativo en las instituciones de acogida y emisoras, si consideramos que la comunidad universitaria cambia substancialmente y se tienen que crear estructuras de servicios especializados. Por otra parte, la internacionalización ha sido y es una de las estrategias de crecimiento y visibilización de las universidades en la última década.

Más allá del estereotipo general que existe sobre el estudiante internacional universitario (interesado por conocer otro país, inquieto profesionalmente...), podemos discernir algunos perfiles en función de la duración de la estancia y del tipo de estudios que desarrolla: a) entre uno o dos semestres y, normalmente, estudiantes de grado; b) entre 2 y 4 años, especialmente los estudiantes de postgrado y doctorado. En función de la procedencia, podemos considerar: a) Internacionales de fuera de Europa, b) Europeos y de países con convenios académicos con la Unión Europea y c) Internacionales. Además, también deberíamos contemplar la posibilidad de un/a estudiante que, de manera espontánea y más allá de cualquier tipo de intercambio académico, sencillamente viaja al extranjero para realizar sus estudios. Independientemente del perfil, lo que une a todos/as es que son estudiantes inmersos en un proceso de 'tránsito intercultural', requiriendo una especial atención si queremos garantizar que se puedan integrar en la comunidad de acogida y que no sean relegados a la invisibilidad.

Lo que les mueve, lo que los incita, más allá del propio proceso académico es la búsqueda de una 'experiencia vital'. Aunque, por otra parte y cada vez más, el capital generado por esta experiencia es más valorado en el momento de la inserción laboral del estudiante. De hecho, recientemente han aparecido portales de empleo que se dirigen específicamente a estos perfiles de estudiantes, valorando la experiencia de tránsito académico e intercultural como '*aquello que los hace diferentes*' ante otros candidatos/as. Es el caso de *Recruiting Erasmus*¹, portal de empleo especializado en estudiantes internacionales, que agrupa una veintena de multinacionales y que busca como un valor añadido para sus empresas el contar con estudiantes que hayan participado en una estancia académica en el extranjero. También se refleja este planteamiento en los resultados de la encuesta ESNSurvey elaborada por y desde la perspectiva de los estudiantes que colaboran con la asociación internacional Erasmus Student Network: *Exchange, employment and added value*.

2.2. LOS ESTUDIANTES INTERNACIONALES COMO COLECTIVO VULNERABLE

La Comisión Europea ya identificaba en 2010 a los estudiantes internacionales que participan en el programa de movilidad Erasmus como un grupo selecto dentro

1 <http://www.recruitingerasmus.com>

del ya selecto grupo que supone ser estudiante universitario en Europa. El informe *Mapping mobility in European Higher education*, encargado por la comisión en el 2011, describe factores que los singularizan como es el capital educativo de sus progenitores o la superación del obstáculo económico que supone para las familias y para el propio estudiante. Más allá de la selección en origen, en función de esos indicadores y de cómo estos afectan a la tasa de movilidad², en la mayoría de los casos es la primera vez que los estudiantes se emancipan, aunque sea de forma temporal, y asumen un grado de responsabilidad y de autonomía nuevo para ellos. Además, se ven obligados a enfrentarse a un contexto relacional diferente, a modelos de aprendizaje distintos y en un contexto lingüístico nuevo, camino de construir una nueva identidad en la comunidad de acogida, tal y como describe Sauli Puukari (2012). Estas circunstancias suponen para los estudiantes en tránsito asumir unos niveles de estrés que pueden alterar su aprovechamiento académico y producir desmotivación, impidiendo así la consecución de las expectativas generadas por la movilidad.

Paige, Cohen, Kappler y Lasseghards (2010) describen los factores de estrés a los que están expuestos los estudiantes en tránsito intercultural, concretándolos en diez puntos clave:

- a. *Diferencias culturales*. Cuanto mayores sean las diferencias culturales, más exigente será la experiencia y se puede dar una tendencia a evaluar negativamente la cultura del lugar de acogida.
- b. *Etnocentrismo*. Ver el mundo a través de nuestras propias lentes culturales y nuestra realidad cultural como central para la experiencia humana pueden incidir en que la experiencia será más estresante.
- c. *Inmersión cultural*. La intensidad de contacto que se tiene con la cultura de la comunidad anfitriona, por ejemplo: utilizar una segunda lengua con frecuencia y apuntarse a cursos de la universidad, puede hacer sentir al estudiante una “*fatiga cultural*”.
- d. *Aislamiento cultural*. El grado de aislamiento respecto a la propia cultura es algo a evitar. Por ello, se recomienda mantener contacto con personas de la propia cultura cuando se está en el extranjero, para poder reafirmarla y compartirla con los demás.

2 Tasa de movilidad: Proporción de estudiantes que han participado en alguna experiencia formativa en el extranjero.

- e. *Lengua*. El no poder hablar la lengua del lugar de acogida es un factor estresante.
- f. *Experiencia intercultural*. Los estudiantes con poco bagaje intercultural experimentan más estrés en la situación de tránsito cultural.
- g. *Expectativas*. Unas expectativas demasiado positivas y poco realistas sobre la otra cultura pueden hacer que los estudiantes “se sientan mal” anticipadamente. Unas expectativas demasiado elevadas sobre las propias habilidades para adaptarte a la nueva situación provocan, a menudo, frustración.
- h. *Visibilidad e invisibilidad*. Las personas físicamente diferentes respecto a los miembros de la cultura hegemónica de acogida pueden ser objeto de curiosidad o de demasiada atención e incluso discriminación.
- i. *Estatus*. El estudiante puede pensar que no se recibe el respeto que merece o que se recibe demasiado (sea por edad, clase social, género...).
- j. *Poder y control*. El estudiante puede sentir que su eficacia personal disminuye y que las cosas se escapan a su control.

Todos estos aspectos se relacionan con el estrés, que será más alto cuanto mayor sea la presencia de varios de ellos o cuando algunos se presenten con alta intensidad. Su conocimiento es fundamental para la planificación y desarrollo de actuaciones de apoyo a estos estudiantes.

Son también ese conjunto de factores los que promueven una cierta vulnerabilidad entre los estudiantes internacionales, que les puede llevar a aislarse del resto de los estudiantes, a formar grupos en función del país de origen o a abandonar su movilidad. Por otra parte, su rendimiento académico puede sentirse afectado al no dominar adecuadamente el idioma de acogida y no comprender muchas de las costumbres universitarias que les acompañan.

Este colectivo de estudiantes bien se podría clasificar como grupo vulnerable no habitual. Al respecto, el Proyecto ACCEDDES (<http://projectes.uab.cat/accedes/>) proporciona reflexiones y materiales para la intervención. Algunas de las estrategias que menciona (planes tutoriales, servicios de orientación, tutoría entre iguales, materias propedéuticas, tutoría virtuales, tutorías personalizadas o grupos de estudios) podrían ser válidas con las debidas adaptaciones.

Y, precisamente, es su consideración de grupo vulnerable el que nos recuerda el carácter dinámico de este concepto, que se ve reflejado cuando se considera que colectivos en situación normalizada pueden pasar a situación de vulnerabilidad por circunstancias sociales (cambio de estatus de la familia), económicas (pérdida de ingresos habituales) o académicas (derivadas de cambios en el programa estándar de formación).

2.3. LOS ESTUDIANTES INTERNACIONALES EN EL CONTEXTO DE LA UAB

La Universitat Autònoma de Barcelona (UAB, en adelante) es una universidad pública situada en Cerdanyola del Vallés (Barcelona), que imparte 81 titulaciones de grado y más de 500 de postgrado (84 programas de máster y 67 programas de doctorado, entre ellos). Contaba en el curso académico 2012-2013 con 46.625 estudiantes (3.752 de doctorado), 54.86 profesores y 2.489 personal de administración y servicios. Situada en los rankings entre las primeras de España y entre las mejores de Europa, es emisora y receptora de estudiantes internacionales.

Más concretamente y en referencia al curso 2012-2013, los datos básicos sobre la movilidad estudiantil son:

- a. Estudiantes internacionales que cursen estudios de grado: 1.333 (4,6% del total).
- b. Estudiantes internacionales que cursen estudios de postgrado: 3.465 (36,4% del total).
- c. Participantes en el programa Mentor: 383 (28,7 % del total de estudiantes internacionales de grado).
- d. International Welcome Days: 527 (39,5 % del total de estudiantes de grado).
- e. Tandem: 482 (10,05 % del total de estudiantes internacionales grado y postgrado).
- f. Actividades de dinamización de la comunidad 'incoming': 260 (5,42 % del total de estudiantes internacionales grado y postgrado).

Los datos sobre los Estudiantes internacionales asociados son los siguientes y para el mismo curso académico:

- a. Colectivos inscritos en el Directorio de la UAB (Registro del tejido asociativo de la UAB): 85 colectivos y 2.450 estudiantes asociados (7,12 % de los estudiantes matriculados de grado, postgrado y doctorado).
- b. Colectivos inscritos formados íntegramente por estudiantes internacionales: 3 colectivos y 44 estudiantes (0,92 % del total de estudiantes internacionales).
- c. Colectivos con estudiantes internacionales como colaboradores habituales: 10 de los colectivos inscritos disponen de entre 1 ó 2 colaborador/a internacionales habituales con un total de 11 estudiantes.
- d. Un total de 55 (1,15% del total de estudiantes internacionales) estudiantes internacionales colaboran de manera regular en asociaciones inscritas en el Directorio de Colectivos de la UAB.

Según la actividad considerada y las expectativas existentes, podemos hablar de una significativa implicación de los estudiantes internacionales en los programas pensados para ellos, pero también una baja implicación en los procesos asociativos compartidos con otros estudiantes nativos.

2.4. ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES PARA LA ACOGIDA E INTEGRACIÓN

Las estrategias, entendidas como propuestas estructuradas, dirigidas a la orientación e inserción de los estudiantes internacionales son diversas y podrían clasificarse en función del momento y actividad en las siguientes:

- Información personalizada y especializada.
- Acogida y creación de redes.
- Fomento de la participación estudiantil en la vida del campus.

La Tabla 1 informa sobre las características más relevantes y dirige a la página web donde se puede encontrar información complementaria. De algunos programas, se comentan posteriormente los aspectos más significativos.

Tabla 1. Actuaciones dirigidas a estudiantes internacionales

	<i>Proyecto/Servicio/Herramienta</i>	<i>Servicio responsable</i>	<i>Web de referencia</i>
a	International Welcome Point, es el punto de información y de bienvenida imprescindible y dirigida de manera exclusiva a los estudiantes internacionales	Área de Relaciones Internacionales	http://www.uab.cat/servlet/ContentServer/international-mobility-and-exchange/international-welcome-point-1096483076009.html
	<i>Handbook, access to the UAB for foreign and exchange students.</i>	Guía elaborada por el Internacional Welcome Point	http://www.uab.cat/Document/307/567/HANDBOOK12_EN.pdf
	Bienvenido a la UAB	Guía elaborada por el Área de Comunicación de la UAB	http://www.uab.cat/servlet/Satellite?blobcol=urldocument_es&blobheader=application%2Fpdf&blobkey=id&blobnocache=true&blobtable=Document&blobwhere=%201313992887658&ssbinary=true

continúa...

	Bienvenidas en los centros universitarios	Coordinador/a de intercambio de cada centro	
b)	Mentor, programa de tutorías entre iguales	Programa de Dinamización Comunitaria del Ámbito de Participación en coordinación con el Área de Relaciones Internacionales.	http://www.uab.cat/web/viu-re-el-campus/participacio-estudiantil/mentor/vols-ser-mentor-1345661849647.html
	Programa de actividades para la comunidad 'incoming'	Programa de Dinamización Comunitaria del Ámbito de Participación	http://www.uab.cat/web/viu-re-el-campus/exchange-activities/trips-and-activities-1345661854317.html
	Tandem, programa de prácticas lingüísticas	Programa de Dinamización Comunitaria del Ámbito de Participación y el Servicio de Lenguas	http://www.uab.cat/web/viu-re-el-campus/participacio-estudiantil/tandem-1345661836754.html
	<i>International Welcome Days</i> . Acogida social	Programa de Dinamización Comunitaria del Ámbito de Participación	http://www.uab.cat/web/viu-re-el-campus/exchange-activities/international-welcome-days-1345661854232.html
	Feria de colectivos y actividades de presentación en el contexto de las <i>International Welcome Days</i>	Programa de Dinamización Comunitaria del Ámbito de Participación	
c)	Convocatoria de ayudas económicas para la organización de actividades, donde se otorga puntuación extraordinaria para aquellas actividades que de manera explícita se dirijan e incluyan a la comunidad incoming	Programa de Dinamización Comunitaria del Ámbito de Participación	http://www.uab.cat/web/viu-re-el-campus/participacio-estudiantil/ajuts-economics/convocatoria-2014-1345672739353.html

2.4.1. *El Programa Mentor*

El objetivo principal del Programa es favorecer la integración cultural, social y académica de los estudiantes ‘incoming’, a través del trabajo cooperativo con estudiantes de la comunidad local. La metodología es determinante y, gracias a las tutorías entre iguales, son los propios compañeros/as quienes acogen y acompañan, siempre con el seguimiento y apoyo de la institución. La etapa de tutorización comienza dos meses antes de su llegada, centrándose en la elección de las asignaturas, alojamiento, movilidad desde las áreas de vivienda habituales, presentación del programa de actividades de acogida social y servicios en el campus, especialmente aquellos de carácter especializado (*Internacional Welcome Point, aprendizaje de lenguas y programa de Dinamización Comunitaria*). Las competencias transversales que los estudiantes trabajan a través de la participación en el programa son mayoritariamente de carácter comunicativo en un contexto intercultural.

El Programa se dirige específicamente a estudiantes de grado que participan en programas de intercambio académico estándares: a) Erasmus (países europeos y áreas de influencia); b) Propio (internacional); y c) Sicue-Séneca (del territorio español). Los perfiles de estudiantes locales que quieren participar en esta experiencia son: a) aquellos que quieren participar próximamente en una experiencia académica internacional, promoviendo así una red de contactos y de referencias del país donde se pretende realizar una estancia internacional, aparte de, obviamente, de la práctica del idioma; y b) aquellos que acaban de participar en un programa de intercambio y que pretenden alargar y compartir la experiencia vital desarrollada, además de facilitar a estudiantes internacionales su estancia en la universidad. Los estudiantes siempre pertenecen al mismo centro y, por tanto, comparten docentes, asignaturas, espacios de estudio y de ocio. Las redes creadas entre estudiantes locales e internacionales, sin duda, favorece también a la institución de acogida, así como al capital de internacionalización de ésta y de los propios estudiantes.

2.4.2. *International Welcome Days*

El objetivo de la semana de actividades de bienvenida es poner en contacto a los estudiantes internacionales para fomentar el establecimiento de una primera red de contacto entre ellos y con la comunidad que los acoge, especialmente los servicios y la sociedad civil del campus (el tejido asociativo). La programación se inicia con una feria-exposición asociativa y transcurre con una serie de even-

tos sociales y culturales diarios que permiten conocer estudiantes en su misma situación de tránsito intercultural.

2.4.3. Programa de actividades para la comunidad incoming

Un programa estable de actividades dirigidas a los estudiantes internacionales durante todo el año académico, así como una comunicación de la vida cultural y asociativa de manera específica. El Programa promueve así el conocimiento de la sociedad de acogida en un sentido amplio y más allá del campus, así como el contacto entre estudiantes internacionales que viven situaciones similares, pudiendo compartir recursos y experiencias que les faciliten que su estancia académica en la universidad sea plenamente satisfactoria.

2.4.4. Programa Tandem

El objetivo principal del Programa es favorecer la creación de redes de relación entre estudiantes internacionales y locales a través de la práctica lingüística. La actividad no tiene fines de aprendizaje de lenguas, aunque, obviamente, mejoran substancialmente las competencias lingüísticas de los estudiantes que participan. La actividad resulta de la combinación de las ya tradicionales parejas lingüísticas, en un entorno más íntimo, con actividades grupales donde potenciar los contextos interculturales y la interacción entre diferentes realidades. El programa se dirige a cualquier miembro de la comunidad que tenga interés por la práctica lingüística, aunque, originalmente, sólo se dirigía a estudiantes matriculados, independientemente de los estudios que se realizasen o de si participaba o no en un programa de intercambio académico.

2.4.5. Participación estudiantil

Ariño, Soler y Llopis (2013) consideran diferentes dimensiones en la participación de los estudiantes en la vida universitaria: a) en los órganos de gobierno de la universidad; b) en el tejido asociativo e implicados en la vida del campus; c) en voluntariado social vinculado al campus o no; d) en participación académica, como el seguimiento con éxito de los itinerarios académicos; y e) en equidad participativa, que garantice la igualdad de oportunidades de todos los colectivos en la Universidad. El carácter temporal de la estancia académica, en el caso de los estudiantes de grado que participan en programas de movilidad, impide en gran manera que dichos estudiantes puedan participar en los procesos electorales y como miembros electos en órganos de gobierno y de debate de la propia institución como el claustro o la junta de facultad (dimensión a). Sin embargo, la

implicación en la vida del campus (dimensión b) y su participación en el tejido asociativo son aspectos a tener en cuenta para valorar la integración y la visibilización del colectivo de estudiantes internacionales que de manera temporal desarrollan sus estudios en la universidad.

El programa de apoyo al tejido asociativo contempla la participación como un aprendizaje en sí mismo, que complementa la formación del estudiante, cohesiona la comunidad y le proporciona un papel protagonista. Por ese motivo, se ofrecen una serie de recursos que buscan motivar, apoyar y acompañar la participación asociativa. El tejido asociativo de la UAB se recoge en el registro oficial de asociaciones de la UAB (*Directorio de Colectivos*), que contabiliza un total de 2450 estudiantes, de los cuales sólo 55 (todos ellos de postgrado o doctorado) son estudiantes en tránsito intercultural. Se muestran dos tipos de participación de estudiantes internacionales: a) en colectivos formados exclusivamente por población internacional; o b) integrados en colectivos existentes o de nueva creación formados mayoritariamente por estudiantes locales. En el caso a), las motivaciones principales se relacionan con acoger a estudiantes de su misma procedencia, facilitando su estancia académica en la UAB, creando redes sólidas de ayuda y dando a conocer a la comunidad local su cultura. En el caso b), se evidencia una infra-representación del colectivo de estudiantes ‘incoming’.

2.5. Los retos de futuro

Los apartados anteriores ponen en evidencia que la atención a los estudiantes internacionales es una necesidad si queremos que su transición por instituciones internacionales no sea perturbadora de su trayectoria académica y personal. No obstante, nos enfrentamos a problemas nuevos y emergentes sin tener demasiadas experiencias contrastadas y evaluadas en su impacto.

Algunos retos a considerar para los próximos años serían:

- a. En estos momentos la población ‘incoming’ con mayor seguimiento son los estudiantes de grado que participan en programas de movilidad. La *detección y contacto con los estudiantes internacionales de postgrado* se está explorando a través de las titulaciones de master, así como la posibilidad de crear una programación específica dirigida a este perfil de estudiante y un programa también específico de tutoría entre iguales.
- b. Un mayor seguimiento de la re-entrada en la comunidad de origen, así como una valoración del impacto que la propia experiencia de intercambio académico y tránsito intercultural en el estudiante podrá permitir una *mejora substancial de los servicios* que dirige la UAB a la población

‘incoming’. Por este motivo, se ha solicitado un proyecto internacional Erasmus + donde conjuntamente con la Universidad Complutense de Madrid, la universidad de Jyvaskyla, la Universidad de Warwick y la Dilozofski fakultet de Croacia se pretende implementar y desarrollar acciones para la mejora de la calidad de la movilidad internacional, a través de programas de mentoría (entre otras acciones).

- c. La *ampliación de las actividades de práctica lingüística en grupo*, en el programa Tandem, ya que, además de la práctica lingüística, se mejora substancialmente la creación de redes de socialización entre los estudiantes internacionales y los locales.

De todas formas, habrá que considerar con el tiempo el desarrollo de acciones específicas que concreten en facultades, titulaciones o colectivos las necesidades concretas que no están satisfechas. Así, por ejemplo, se pueden plantear las especificidades que tiene la atención al progresivo número de alumnos chinos que vienen a doctorado, la atención a alumnos discapacitados de movilidad internacional, las peculiaridades de los programas de intercambio en las carreras de lingüística y traducción o la naturaleza de programas MBA que combinan la estancia con prácticas profesionales.

En todos los casos, se trata de garantizar procesos de transición no traumáticos y subordinados al objetivo de conseguir una integración de los estudios de origen y de movilidad.

3 PLAN DE INTERVENCIÓN A COLECTIVOS VULNERABLES MIGRANTES EN REPÚBLICA DOMINICANA

Wilfrido Hernández

Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana.

3.1 RESUMEN

El Instituto Tecnológico de Santo Domingo con la formulación e implementación de un plan para atender al colectivo de jóvenes migrantes de las provincias o zonas rurales a la capital del país para realizar sus estudios superiores. Ese plan se ha enfocado en desarrollar cinco estrategias dirigidas a mejorar el acceso, progreso y egreso de dicho colectivo. Las estrategias implementadas son: jornadas de puertas abiertas-Feria de carreras; acciones de sensibilización para grupos migrantes; ayudas económicas a estudiantes migrantes; tutorías personalizadas con alumnos; plan de desarrollo personal para estudiantes migrantes. La selección de esas estrategias fue precedida de un levantamiento diagnóstico que ayudó a identificar las necesidades institucionales para atender al colectivo de migrantes y los posibles obstáculos en el proceso de implementación del plan. En base a estas informaciones iniciales se formularon los objetivos el plan y el plan de actuaciones generales y concretas donde se presenta la forma en cómo las estrategias serán ejecutadas en la realidad concreta y con los medios disponibles. Este plan de acciones concretas será acompañado de un plan de evaluación que dará cuenta de la implementación en tres momentos, al inicio (levantamiento diagnóstico), en medio de la aplicación del plan (evaluación de medio término) y al final del primer año de implementación (evaluación final o global del plan). El modelo de evaluación asumido para el plan fue el de evaluación comprensiva ya que se busca confirmar las bondades del plan y corregir sus deficiencias en el mismo proceso de ejecución. Para asegurar la sostenibilidad en el tiempo del plan se prevén una serie de acciones como: desarrollar estrategias de comunicación y divulgación del plan: sus objetivos y resultados; programas de sensibilización efectivos a lo interno y a lo externo de la universidad; programas de

capacitación efectivos que vayan creando una sensibilidad respecto al tema y conocimiento sobre los colectivos: sus derechos, sus vulnerabilidades, sus riesgos de fracaso académico, entre otros; generar publicaciones y otros documentos que orienten la acción en el tratamiento de los colectivos vulnerables. El proceso global procura incidir en la formulación de políticas nacionales sobre la atención a los colectivos vulnerables en la educación superior.

3.2 INTRODUCCIÓN

El presente trabajo recoge el proceso de formulación e implementación del plan de atención a colectivos vulnerables focalizado en el colectivo de jóvenes que se trasladan de sus provincias a capital para realizar sus estudios universitarios. Este plan formulado por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo en el marco de proyecto ACCEDES de la Unión Europea, responde a una necesidad institucional y nacional que nace del éxodo que, desde hace varias décadas, se viene dando desde las provincias hacia la capital de la República. Los jóvenes que se trasladan hacia la capital para realizar sus estudios universitarios regularmente provienen de entornos socioeconómicos empobrecidos lo que tiende a agravar su situación. Esta realidad los hace doblemente vulnerables.

Con frecuencia la situación de los jóvenes que vienen de las provincias se les hace insostenible por varios factores que se combinan una vez están en la universidad. Factores como la no adaptación al nuevo estilo de vida, dificultades de integración con los grupos universitarios, desnivelación académica con respecto a los no migrantes y las dificultades económicas que es una de las razones principales de la deserción en la educación superior (López, González & otros, 2009). Estas dificultades con frecuencia son la causa del abandono en la educación superior ya que el joven debe dedicarse a trabajar para sobrevivir o regresar a su provincia.

El INTEC, como institución sin fines de lucro, ha hecho una opción desde sus inicios de contribuir al desarrollo nacional y el presente plan confirma una vez más el apego a esta opción. Este plan viene a ser un elemento para mejorar la permanencia de este colectivo en la universidad al mismo tiempo que se mantenga vinculado a su provincia para que aporte a su desarrollo. Muchas de las actividades desarrolladas han sido implementadas a partir del año pasado cuando el Presidente de la República otorgó una beca por provincia para el estudiante más sobresaliente de la misma. Este acontecimiento generó que muchas de la

acciones que se desarrollaban se reenfocaran y se generaran otras nuevas para atender a este colectivo de jóvenes migrantes.

El presente documento tienen dos grandes componentes: aportaciones según fases de la implementación del plan de intervención dirigido a estudiantes migrantes y lecciones aprendidas. La primera parte describe paso a paso el proceso de formulación e implementación del plan. Comienza por la etapa de creación de condiciones donde se plantaron las bases para dar inicio al plan con un conocimiento del contexto tanto interno de la institución como externo a la misma, el levantamiento diagnóstico para determinar las necesidades y los posibles obstáculos a tomar en cuenta en el proceso de implementación. Este levantamiento dio como resultado la definición de las estrategias a ser implementadas para la atención al colectivo migrante. A esto le sigue la planificación del plan de intervención donde se presentan los objetivos, el plan de actuaciones generales y concretas, el plan de contingencia tomando en cuenta los posibles obstáculos determinados anteriormente y el plan del proceso de evaluación. El primer componente termina con el plan de evaluación de la implementación y con la institucionalización y divulgación de lo realizado. En el segundo componente se presentan algunas de las lecciones aprendidas a lo largo del proceso de formulación e implementación del plan.

El contexto de la educación superior en la República Dominicana requiere de unas políticas claras enfocadas a atender a los colectivos más vulnerables para asegurar su ingreso, progreso y egreso de la educación superior como manera de mejorar las desigualdades sociales y contribuir al desarrollo nacional. Este plan tiene como finalidad crear mayor nivel de sensibilidad en el contexto académico frente a los colectivos vulnerables y sus derechos a recibir una educación superior de calidad con la finalidad de generar políticas de inclusión equitativa en la educación superior.

El compromiso institucional se circunscribe en seguir trabajando y aportando por la inclusión de los colectivos vulnerables en la educación superior y, sobre todo, para que una vez insertos tengan éxito académico. Es el mejor aporte que toda institución de educación superior puede hacer para lograr una sociedad más equitativa y su consecuente progreso socio-económico.

3.3 APORTACIONES SEGÚN FASES DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN DIRIGIDO A ESTUDIANTES MIGRANTES

3.3.1 Fases de la implementación del Plan de intervención

Como todo plan, el presente tiene una configuración interna de implementación por fases que van marcando los pasos para el logro de los objetivos planteados en el mismo. El plan de intervención para mejorar el acceso, progreso y egreso de los migrantes al Instituto Tecnológico de Santo Domingo cuenta con cuatro grandes fases que al mismo tiempo cuentan con una serie de componentes internos que hacen de descriptores de cada fase.

Creación de condiciones

La fase de creación de condiciones permitió identificar, a través de varias metodologías, las características del contexto de actuación, los actores implicados, las necesidades institucionales para el tratamiento del colectivo de migrantes, los nodos institucionales para el desarrollo del plan, entre otros. Esta radiografía permite una actuación más consciente y enfocada sobre la base de saber que se están atendiendo las necesidades que los actores implicados consideran más importantes. Las metodologías usadas en este proceso fueron, fundamentalmente, la revisión documental y las entrevistas.

Descripción del contexto de actuación

En el contexto educativo nacional es de suma importancia la existencia de un plan que asegure mayores niveles de ingreso y egreso de colectivos vulnerables dados los bajos niveles de éxito académico existente en el País, sobre todo, en colectivos como los jóvenes migrantes de las zonas rurales y provincias a la capital cuyas condiciones de vida se hacen, con frecuencia, tan críticas que deben abandonar los estudios para dedicarse a sobrevivir. Las últimas investigaciones realizadas sobre la deserción en educación superior en la República Dominicana señalan como una de las causas principales de la misma la falta de recursos económico.

En la recuperación de información del Censo Nacional del 2002, sobre las estadísticas educacionales, se identificaron los motivos para dejar los estudios a nivel superior. Cabe señalar que la de mayor frecuencia se presenta en tener que trabajar (37.92 %), seguida de la falta de recursos económicos (17.01 %) y de contraer matrimonio (15.97 %) (López, González & otros, 2009, p 63).

Los datos nacionales nos indican que se hace necesario y casi urgente la formulación y aplicación de políticas de atención a colectivos vulnerables. La cobertura del Sistema de Educación Superior en la República dominicana, para el año 2011, era de un 34.10%. (Rep. Dominicana, Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, 2011). La tasa global de abandono en la educación superior en la República Dominicana, para el 2009, superaba el 50%. (López, González & otros, 2009). El censo de población y vivienda del año 2010 indicó que en las cuatro provincias más grandes del país reside la mitad de la población nacional y sólo en la capital reside un cuarto de la misma (OCDE, 2012). Esto refleja el alto índice de migración interna si consideramos que la República Dominicana está dividida políticamente en 32 provincias.

La OCDE (2012) describió el Sistema Educativo Dominicano como un sistema estratificado que actúa como fuente estructural de disparidades. En este sentido, un plan para la mejora del acceso, progreso y egreso de estudiantes universitarios contribuiría a elevar la cualificación de la mano de obra nacional y, por tanto, las condiciones de vida social. Sería una contribución de la Universidad a la formulación de mejores políticas de justicia social y a un cambio de cultura y concepción sobre el derecho de acceder a la educación superior de toda persona que resida en el territorio dominicano.

En este contexto específico, un plan que posibilite su acceso y éxito de los estudiantes que emigran de las provincias a la capital, debe influir a nivel nacional para crear conciencia de la necesidad de generar políticas para que ese colectivo de la población tenga mayores posibilidades de acceso y egreso en la educación superior. Esto debe redundar en mejores condiciones de vida a nivel nacional. Al mismo tiempo que a lo interno del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), la iniciativa de un plan, debe generar una cultura interna donde cada instancia se comprometa a trabajar para lograr mejores condiciones de acceso y éxito académico de los colectivos vulnerables, específicamente de los migrantes de las provincias.

El Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), en sus ideales fundacionales, tiene como uno de los principales ser una contribución al desarrollo nacional. El plan de atención focalizada a colectivos vulnerables se enmarca en esa línea de ser un aporte más a la mejora de las condiciones de vida en la sociedad dominicana. Crear mayores niveles de acceso y éxito en la educación superior está estrechamente relacionado con una mejoría en los niveles de desarrollo nacional.

El INTEC tiene una amplia tradición de trabajo en equipo, de poder cohesionar fuerzas internas y externas en torno a un proyecto común, de llevar a cabo

procesos reflexivos y de análisis de la realidad nacional y de su mismo quehacer interno. Todo esto unido a un sistema relacional de carácter horizontal que posibilita la implicación de todos los estamentos directivos en un proyecto consensuado. A esto se une la capacidad de construir proyectos y aportes significativos teniendo como base la pluralidad de ideas de los actores internos implicados. Esta realidad iteciana se presenta como una fortaleza para ejecutar con éxito el plan de atención a colectivos vulnerables.

Esa sensibilidad social del INTEC desde sus inicios ha llevado a estar permanentemente atenta a propiciar estados favorables de acceso a la educación superior de los colectivos vulnerables sobre todo de jóvenes provenientes de sectores sociales con IDH bajo o migrantes de las provincias al mismo tiempo de establecer políticas de retención que aseguren su éxito académico de los mismos. Las distintas iniciativas de becas, facilidades de financiación, descuentos en la matrícula, entre otras acciones, responden a políticas institucionales claras que quieren mejorar el acceso de los sectores más vulnerables. Una vez el estudiante está en la Universidad todas las iniciativas que se despliegan como apoyo a su desarrollo humano y académico responden también a políticas claras de retención. Al mismo tiempo que todas las acciones que se llevan a cabo con relación al empleo de los egresados responden a políticas institucionales relacionadas con el desarrollo profesional del estudiante. Esta realidad sobre las políticas internas de acceso y éxito académico de los colectivos vulnerables hace que este plan encaje en una práctica institucional suficientemente establecida lo que se ha convertido en una fortaleza para el desarrollo y la sostenibilidad del mismo.

El presente plan además de las condiciones internas de la institución se encuentra abalado por las políticas nacionales de acceso y éxito académico en la educación superior. Es importante señalar que las mismas no han sido históricamente muy fuertes y efectivas. Sin embargo, en los últimos años, se ha tomado conciencia de la situación y se ha emprendido un camino para el mejoramiento de las políticas en este sentido. Este camino ha estado marcado por una flexibilización de las instituciones de financiación de la educación superior, mayor cantidad de becas otorgadas por el Estado a través del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología; a lo interno de las universidades mayor atención al tema y distintas acciones destinada a disminuir la tasa de abandono para mejorar la eficiencia terminal.

Muestra de que esas políticas están mejorando la situación a nivel nacional son las acciones que se están implementando en nuestra universidad para asegurar la permanencia y éxito académico de los colectivos vulnerables como son: la orienta-

ción y tutoría universitaria, actividades relacionadas al emprendedurismo, cursos propedéuticos de nivelación, programas de mentorías y tutorías, programas de compensación económica en muchas modalidades, entre otras. En el marco de esta conciencia creciente en el contexto de la educación superior nacional el presente plan viene a ser un aporte de trabajo sistemático y más abarcador en el mismo sentido que se ha venido desarrollado hace mucho tiempo en nuestra institución.

Desde sus inicios el presente plan cuenta con el soporte institucional interno como punto de partida y base sobre la que se sustentan las estrategias implementadas a lo largo del desarrollo del mismo. El INTEC cuenta con una historia amplia, que se inicia con su fundación, de ser una institución educativa inclusiva que aporte al desarrollo nacional. Esto supone un avance significativo al momento de poner en práctica un plan que posibilite el acceso y éxito de colectivos vulnerables. Poner en práctica un plan como éste, ha tenido unos costes significativos de dedicación de personal y financieros lo cual ha requerido una decisión institucional importante en el sentido de organizar y potenciar las prácticas que desde hace años se vienen realizando en el mismo sentido en que se ha enfocado este plan. Esta se convierte en una decisión crucial para el éxito del plan.

El principal riesgo de un plan como este radica en que no sea asumido a cabalidad por los grupos internos que deben aplicarlo y que deben, a lo largo de todo el proceso, tomar las decisiones más vertebrales para que se haga realidad en la cotidianidad de la vida universitaria. Superar este riesgo supone disponer de todas las condiciones internas para la ejecución del plan y por tanto disponer de todas las condiciones para la gestión de los soportes externos para la ejecución del plan. Junto a las decisiones institucionales en cuanto a dedicación de personal y recursos éste se convierte en un elemento crítico que determina el éxito del plan.

Las oportunidades institucionales que brinda un plan como el actual son muchas entre ellas se pueden mencionar: un aporte significativo a la formulación de políticas educativas nacionales más equitativas en cuanto que aseguren el acceso y éxito de colectivos vulnerable; esto se convierte en un aporte significativo al desarrollo nacional; la oportunidad de sistematizar y organizar en un plan lo que se ha hecho durante años en el tema de posibilitar el acceso y éxito de colectivos vulnerables; sensibilizar a la comunidad universitaria en torno al tema; crear mejores condiciones internas para asegurar el acceso y éxito de los colectivos vulnerables, entre otras muchas oportunidades que representa el desarrollo sistemático del mismo.

La estrategia central al momento de elaborar el presente plan consistió en organizar y estructurar en un modelo las acciones que de forma desagregadas se vienen haciendo para asegurar el acceso y éxito de colectivos vulnerables. Se trata de retomar y mejorar, si es necesario, lo que se viene haciendo en torno al tema de la atención a los colectivos vulnerables. En este contexto el nivel de éxito en la aplicación del mismo ha sido bueno ya que no se trata de algo totalmente nuevo, sino de tomar lo existente para organizarlo, mejorarlo y ampliarlo.

Identificación de las características de la muestra en estudio para determinar necesidades

Con la finalidad de identificar las necesidades institucionales y de los colectivos vulnerables, previo a la formulación del plan de atención a los colectivos vulnerables, se procedió a la realización de un levantamiento. El levantamiento consistió en la identificación de actores claves para la ejecución del plan que pudieran contribuir en la identificación de las necesidades principales que deberían ser tomadas en cuenta para la formulación y a las cuales el plan debería responder. La muestra fue seleccionada intencionalmente bajo el criterio de escoger aquellos funcionarios que están a cargo de departamentos que tienen que ver con el tema del acceso, progreso y egreso o los que desarrollan acciones o estrategias de atención a colectivos vulnerables en cualquiera de las tres etapas de la vida universitaria.

El objetivo del levantamiento era que ellos identificaran las principales necesidades con las que llegan los dos colectivo vulnerables que se atienden con este plan: jóvenes con IDH bajo y jóvenes que emigran de las zonas rurales o provincias a la capital. Se realizaron encuentros con la Vicerrectora Académica, el Decano de la División de Servicios a Estudiantes, la Decana del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, la Directora del Centro de Innovación en la Educación Superior, la responsable de las acciones de retención de la universidad, entre otros. Los actores fueron entrevistados con la finalidad de identificar necesidades y posibles acciones que se deberían integrar en el plan. Al mismo tiempo que identificar las necesidades institucionales para poder responder a las necesidades de los colectivos vulnerables objeto del plan. A la par con estas entrevistas se revisaron documentos institucionales que dan cuentas de las acciones desarrolladas.

En este proceso las principales necesidades identificadas fueron:

En la institución hay poca información sobre los derechos de estos colectivos a recibir una educación de calidad que le permita desarrollarse exitosamente en la vida. Esto hace necesario mayor divulgación interna de los derechos que tiene el colectivo de migrantes de las provincias a la capital y qué debe ofrecerle a la

institución. También se encontró que lo interno de la Institución no se conocen las acciones que se están llevando a cabo en beneficio de los colectivos más vulnerables. Esto hace necesario mayor divulgación de las acciones que se llevan a cabo. También se determinó que se requiere mayor nivel de sensibilización en cuanto al tema de posibilitar el acceso y el éxito académico de los colectivos vulnerables. Se vio como necesario además, unificar y alinear las acciones de las distintas instancias internas que intervienen para mejorar el acceso y éxito académico de los colectivos vulnerables.

Progresivamente el plan ha ido respondiendo a estas necesidades, aunque muchas de ellas se tomarán su tiempo en ser resueltas de forma definitiva.

Identificación de obstáculos para la puesta en marcha del plan para la mejora del acceso, progreso y egreso del colectivo migrantes

A lo largo del proceso de levantamiento de la información se fueron identificando algunos obstáculos posibles que pudieran surgir en el proceso de aplicación del plan. Estos obstáculos se fueron confirmando en el proceso y en su mayoría se fueron superando aunque hay todavía hay temas pendientes. Entre los obstáculos identificados en el proceso de elaboración del plan estaban el bajo grado de integración del personal que tiene que ver directamente con la aplicación del plan, la capacidad de la organización y de las personas para adaptarse a nuevas situaciones puede ser un obstáculo considerable si no se logra un buen convencimiento y adhesión de los actores al plan propuesto, otro obstáculo a considerar puede ser el financiamiento de las acciones a desarrollar en el marco del presente plan, aunque muchas de las acciones existentes ya tienen su fuente de financiamiento establecido. Las nuevas acciones en el marco del presente plan como sensibilización, divulgación y comunicación si no se canaliza adecuadamente un financiamiento pueden verse afectadas. Otro obstáculo que puede presentarse en el proceso es el temor de los colectivos a ser señalados como pertenecientes al mismo y por último, cambios en las políticas de la universidad generados por la movilidad de autoridades al presente este obstáculo no se presentó y lo que ha sido de mucho beneficio para la ejecución del plan.

En unión a los obstáculos identificados se encontraban algunos temas que como obstáculos eran además temas susceptibles de abordar, al mismo tiempo que no podían ser obviados porque forman parte del proceso de implementación del plan. Uno esos temas susceptibles de abordar en un momento determinado es el de la evaluación de los procesos y estrategias existentes a los fines de alinearlas con los objetivos del presente plan. El tema surge en la línea de que el plan armoniza

las acciones tendentes a atender a los colectivos vulnerables que llegan a la universidad, sobre todo los colectivos de IDH bajo y de migrantes. Esta reorientación de lo que ya se viene haciendo desde hace mucho tiempo definitivamente ha sido un tema susceptible y que ha debido manejarse a través de la vicerrectoría académica. Otro tema susceptible ha sido que la aplicación de este plan trae nuevos retos para las instancias implicadas y nuevas demandas que quizá no estaban previstas que conlleva disposición de personal y recursos entre otras cosas. Por último otro tema susceptible de tratar tiene que ver con que la aplicación de un plan para mejorar el acceso, progreso y éxito de los colectivos vulnerables conlleve la necesidad de mejorar estructuras, prácticas y ámbitos de gestión de los departamentos implicados en las acciones que supone desarrollar el plan.

Selección de estrategias, actividades a aplicar según las características del grupo en intervención

Los estudiantes migrantes con el cambio experimentan transformaciones en sus vidas que traen consigo nuevos desafíos que ameritan una preparación por parte de ellos para poder enfrenarlos con éxito. Con el proceso de migración para estudiar se enfrentan a nuevos procesos en sus vidas en los ámbitos culturales, ideológicos, disparidades de curriculum, entre otros, que ameritan que las instituciones de educación superior ofrezcan ciertos apoyos para que el proceso de formación del joven migrante no se convierta en una pesadilla. (Corea & otros, 2014).

Atendiendo a esa realidad que los pone en desventaja con relación al resto de los estudiantes no migrantes, dentro de la implementación del plan se seleccionaron para ser aplicadas aquellas estrategias que se consideraron más adecuadas para responder a las necesidades del colectivo migrantes y al mismo tiempo que fueran factibles de realizar tanto por su coste como por la disponibilidad del personal que aplicaría el plan. En tal sentido con la finalidad de mejorar el ingreso y éxito académico de los emigrantes de las provincias a la capital se definieron cinco estrategias a las cuales se añade el plan de sensibilización institucional para promover los derechos educativos de los colectivos vulnerables.

Para el desarrollo de estas estrategias se conformó un equipo de trabajo encabezado por el Decano de la Dirección de Atención al Estudiante, un equipo de docentes tutores y un equipo de tutores personales (padrinos) conformado por funcionarios de la institución con larga experiencia institucional a los cuales se les asignó un o dos estudiantes migrantes de nuevo ingreso. Este equipo de padrinos conformado por decanos y altos gestores de la institución ha jugado un papel de orientación y apoyo de mucha relevancia para la ejecución del plan de atención a este colectivo.

Las estrategias implementadas en el plan de atención a los estudiantes migrantes de las provincias a la capital la República, fueron las siguientes: en la etapa del ingreso a la universidad las estrategias a aplicarse son: jornadas de puertas abiertas que en nuestra institución se denomina con el nombre de feria de carreras y acciones de sensibilización para grupos migrantes. En la etapa del progreso las estrategias a aplicarse son: ayudas económicas a estudiantes migrantes y tutorías personalizadas con alumnos. En la etapa del egreso la estrategia a aplicarse es: el plan de desarrollo personal para estudiantes migrantes.

Jornadas de puertas abiertas a la educación superior/feria de carreras:

“...son eventos educativos diseñados para que los jóvenes de los últimos grados de la educación media accedan a la información sobre la oferta de la educación superior, conozcan las modalidades de estudio, los programas académicos y sus costos, los servicios educativos, las modalidades de financiación que existen, etc.” (Corea & otros, 2014, p. 9). Las actividades que se realizan en el desarrollo de esta estrategia son:

- a. Recorrido guiado por las instalaciones de la institución.
- b. Feria donde se presentan todas las carreras que ofrece la universidad.
- c. Presentación de videos referidos a la historia de la institución.
- d. Charlas para directores, orientadores y docentes de centros escolares de educación secundaria.
- e. Divulgación del currículum de las carreras por medios impresos y no impresos.
- f. Guía informativa de los requisitos de ingreso.
- g. Visitas a los centros educativos de secundaria para presentar la oferta académica de la institución.
- h. h) Oferta de disponibilidad del departamento de consejería para aquellos estudiantes que no tienen claro qué carrera tomar o por cualquier otro motivo.
- i. La universidad cuenta con una oficina de atención permanente a los estudiantes que muestran interés de ingresar a la institución.

En el proceso de realización de esta estrategia juegan un papel preponderante los estudiantes de términos de las distintas carreras como apoyo, sobre todo, en los stand de presentación de las carreras.

Acciones de sensibilización para grupos migrantes:

“Las acciones de sensibilización son programas y acciones socioeducativas que deben ser puestas en práctica cuando el estudiante inmigrante ingresa a la

educación superior y también durante el tránsito en su carrera. Tiene por objetivo adaptar a dichos estudiantes a la nueva cultura y estilo de vida del ambiente de la educación superior, que no sientan barreras o distancias entre el equipo de dirección, los docentes y los estudiantes autóctonos del lugar donde será su nueva residencia y puedan tener éxito académico” (Corea y otros, 2014, p. 11). Los estudiantes migrantes al tener que trasladarse de a una nueva ciudad o país para estudiar se enfrentan, con frecuencia, a nuevas situaciones que pueden incidir negativamente en el rendimiento académico e incluso en su permanencia en la institución de educación superior. Esta situación de movilidad los coloca, con relación a los demás estudiantes, en desventaja. Esta realidad amerita que las universidades presten una atención especial a los grupos migrantes para asegurar su permanencia en la institución y su éxito académico. En el Instituto Tecnológico de Santo Domingo las actividades que se han desarrollado, hasta el momento, en el marco de esta estrategia son:

- a. La implementación de la estrategia ha comenzado con la selección y capacitación de un grupo de docentes sobre el tema del manejo de este grupo vulnerable, con la finalidad de que puedan obtener las informaciones necesarias para orientar y apoyar a este grupo de la mejor forma posible.
- b. Plan de inducción específico para este colectivo. Este plan comenzó a ejecutarse el año pasado con un grupo de estudiantes becados por la Presidencia de la República procedentes de las 32 provincias que componen la República Dominicana. Esta estrategia ha tenido muy buenos resultados.
- c. Opciones de actividades extracurriculares disponibles. La institución ha puesto a disposición de este grupo el grupo de teatro institucional, el coro universitario, actividades deportivas variadas, entre otras.
- d. Talleres de nivelación académica exclusivos para este colectivo. El grupo de docentes seleccionados tiene la función impartir los talleres necesarios que este grupo de estudiantes necesite para adquirir una nivelación que le permita afrontar la carga académica sin mayores dificultades. Esta actividad también comenzó a ejecutarse el año pasado.
- e. Talleres de orientación para el desarrollo humano y académico exclusivos para este colectivo. Entre los talleres realizados se encuentran los de liderazgo, emprendimiento, etiqueta y protocolo, estrategia de estudio y de manejo del tiempo, entre otros.
- f. Sistema de atención especializada según las necesidades de cada uno. Un equipo de personas está pendiente del desempeño de cada uno y de las

necesidades que va presentando para orientarlos a tiempo o intervenir en procura de sean resueltas lo antes posible.

- g. Sistema de asistencia espiritual según las creencias y necesidades de cada uno. El mismo equipo que tiene a cargo el trabajo con el colectivo de migrantes, está pendiente de la dimensión espiritual de cada estudiante para canalizar su necesidad espiritual en caso de que el estudiante lo solicite.
- h. Atención psicológica y de consejería. Estas dos unidades de la Dirección de Atención al Estudiante, están disponibles para dar asistencia a este colectivo y están al tanto de la situación de los mismos para asistirlos en el momento en que sea necesario.

En el desarrollo de esta estrategia juegan un papel preponderante la estructura acompañamiento montada por la Dirección de Atención al Estudiante para dar seguimiento a este grupo vulnerable desde todos los ámbitos de sus vidas, con un equipo de personas capacitados y sensibles frente a las necesidades de los grupos vulnerables. Es importante señalar que muchas de las actividades de esta estrategia dirigidas a los grupos migrantes se comenzaron a implementar el año con muy buenos resultados. Lo que ha llevado a que sea muy bien valorada por los estudiantes y por resto de la comunidad académica.

Ayudas económicas a estudiantes migrante:

Una de las características más comunes de los estudiantes migrantes es que proceden de entornos socioeconómicos empobrecidos por lo que, con mucha frecuencia, esta situación se convierte en un impedimento para el acceso pero una vez dentro de la institución se convierte en un impedimento para la permanencia. Uno de los convenientes de las becas que sólo cubren el costo de la matriculas en los grupos migrantes es que los demás gastos pueden convertirse en un impedimento para la permanencia en la educación superior. En este sentido, por el alto nivel de vulnerabilidad de este colectivo, se hace necesario que las instituciones de educación superior adopten medidas que permitan aligerar tal situación. Precisamente “La estrategia consiste en que la institución universitaria a través de variadas herramientas pueda identificar el colectivo de los jóvenes migrantes y poner a su disposición las herramientas de ayuda económica para evitar el abandono” (Corea y otros, 2014, p. 25).

Actualmente la institución desarrolla un plan focalizado a estudiantes sobresalientes de las provincias con un sistema de becas financiado por la Presidencia de la República. Este es el plan donde el financiamiento abarca más componentes de la vida del estudiante. Otras iniciativas de apoyo que lleva a cabo la institución, es

el programa de becas pies dirigido a estudiantes sobresalientes de todo el país y el programa de becas institucionales financiado por empresas e instituciones. A estas iniciativas se une el apoyo que se les brinda a los estudiantes en orientaciones y gestión del financiamiento de sus estudios cuando no califican para algún sistema de becas de las que ofrece la institución. Por no ser iniciativas dirigidas exclusivamente a los estudiantes migrantes no está tan focalizada en sus necesidades como colectivos vulnerables. El programa diseñado y dirigido a estudiantes migrantes es el Sistema de Becas de la Presidencia. Estas becas suponen el financiamiento no sólo de su matrícula sino que cubre vivienda con los servicios básico, internet, cable, teléfono; seguro médico; aporte mensual para alimentación y gastos en materiales educativo. Estas actividades han hecho que la implementación de esta estrategia esté dando muy buenos resultados donde el abandono, en su segundo año de implementación, ha sido nulo. Esta estrategia diseñada, no solo en el ámbito económico sino en todos sus componentes de atención, para dar una atención focalizada a los estudiantes procedentes de las provincias o zonas rurales del país.

Tutorías personalizadas con alumnos migrantes:

Dentro de las acciones que componen el plan de atención al colectivo de estudiantes procedentes de las provincias se encuentra el plan de tutorías personalizadas. La estrategia se concibe como: "...una estrategia que combina el vínculo directo entre el tutor y el estudiante migrante para el abordaje de dificultades del ámbito académico y personal que puedan afectar el progreso de los estudiantes en las circunstancias específicas del contexto migratorio" (Corea y otros, 2014, p. 17). Para el desarrollo de esta estrategia se ha seleccionado un equipo de docentes que han sido orientados-capacitados para manejar las situaciones y necesidades específicas del colectivo y poder acompañarlos en su proceso académico y humano. La estrategia se desarrolla en dos grandes actividades: por un lado las sesiones de clases del primer trimestre en la institución son personalizadas para el grupo de nuevo ingreso pertenecientes al colectivo de migrante y por otro lado, están las tutorías personalizadas para aquellos que presenten dificultades con algunas asignaturas. En el primer trimestre todos están en las mismas sesiones de clases o en dos sesiones, si es necesario, con profesores específicos que saben quiénes pertenecen al colectivo migrante para seguimiento personalizado en cada asignatura. Si a pesar de esto algunos presentan dificultades con las asignaturas se pasa a ofertarle las tutorías personalizadas con varias sesiones en horarios diversos para que cada uno elija la que más se adecúe de acuerdo a su tiempo disponible.

Esta estrategia ha sido de mucho beneficio para el grupo de migrantes posibilitando muy buenos resultados académicos y una rápida asimilación de la cultura y ritmo de trabajo institucional.

Plan de desarrollo personal para estudiantes migrantes:

Esta estrategia persigue que los estudiantes migrantes durante el progreso y el egreso tengan un horizonte/meta hacia donde encaminar sus acciones, sepan administrar su tiempo y planificar su desarrollo personal. La movilidad que supone la migración conlleva una adaptación a situaciones nuevas con fuerte carga de incertidumbre que pueden acentuar su condición de vulnerabilidad. La universidad debe atender estratégicamente esta situación aportando las herramientas para que los estudiantes planifiquen su desarrollo personal. “Mientras más capaz sea el estudiante de auto gestionarse, con más facilidad se enfrenta con éxito a situaciones nuevas y gestiona mejor sus estudios universitarios” (Corea & otros, 2014, p. 19).

El INTEC, desarrolla esta estrategia a través de actividades como: cursos propedéuticos enfocados hacia la orientación académica, humana y laboral; charlas y conferencias dirigidas al conocimiento de sí mismo; seguimiento personalizado a las calificaciones trimestrales para poder detectar a tiempo posibles necesidades en el progreso; asistencia psicológica y de consejería; talleres y actividades con los temas de liderazgo y emprendimiento con la finalidad de que vayan proyectando sus acciones para el futuro profesional; feria de talentos, es una actividad anual que se realiza con la finalidad de promocionar en un evento público los egresados frente a las empresas más importantes del país quienes son convocadas para establecer sus stand en el campus universitario; servicio de bolsa de empleos donde los egresados colocan sus curriculum y se informan de las ofertas de empleos disponibles; ofertas de becas para egresados; hay unas gestiones institucionales para establecer vínculos con las empresas de sus respectivas provincias al tiempo que desarrollan sus pasantías en sus lugares de procedencia para mantener el vínculo evitando el desarraigo y puedan aportar al desarrollo de sus localidades; entre otras actividades que permitan la vinculación con sus provincias y su aporte al desarrollo de las mismas.

Todas esas actividades tienen como finalidad lograr que los estudiantes migrantes planifiquen su desarrollo personal en vinculación con sus lugares de origen para que su etapa de estudios sea un período de tránsito hacia su desarrollo humano y socioeconómico, al mismo tiempo que puedan aportar al desarrollo de sus respectivas provincias. El INTEC procura a lo largo del proceso que estos estudiantes no se desvinculen de su realidad provincial como manera de asegurar que en el futuro puedan aportar en sus comunidades de origen.

3.4 PLANIFICACIÓN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

El proceso de planificación del plan de intervención se llevó a cabo en consulta con los actores principales del proceso donde se definieron los objetivos que se persiguen con la implementación del plan, las estrategias y actividades más idóneas para lograr esos objetivos para cada etapa del proceso de implementación y la manera de evaluación de los resultados obtenidos en el proceso y al finalizar la aplicación del plan.

Formulación de objetivos del plan de mejora del acceso, progreso y egreso de colectivos vulnerables en la universidad

Los objetivos de este plan rondan esencialmente en buscar la forma de cohesionar todas esas iniciativas que, por separado, se vienen desarrollando en beneficio de los colectivos vulnerables especialmente de los migrantes de las provincias que con mucha frecuencia forman parte de colectivo de IDH bajo.

El presente plan se propone, previo a su aplicación, intervenir para mejorar las siguientes necesidades institucionales: la sensibilización en torno al tema del acceso, progreso y egreso de colectivos vulnerables; mayor implicación de los actores que toman decisiones en la institución; la implicación y soporte de la institución frenen a iniciativas nuevas, entre otras.

Tomando como base las necesidades anteriores el presente plan se propone los siguientes objetivos:

1. Sensibilizar a la institución, especialmente a las actores que tienen el poder de tomar decisiones, en relación a la necesidad de mejorar el acceso, progreso y egreso de colectivos vulnerables como aporte que incentive el surgimiento de políticas educativas más equitativas en torno al tema a nivel nacional.
2. Cohesionar todas las iniciativas y estrategias existentes en la institución en relación con posibilitar el acceso, progreso y egreso de colectivos vulnerables.
3. Mejorar el acceso, progreso y egreso de colectivos vulnerables en la institución, especialmente de los migrantes de la provincias y de los procedentes de entornos con IDH bajo.
4. Incidir en la elaboración de políticas nacionales más equitativas en relación al acceso, progreso y egreso de colectivos vulnerables en educación superior.

Sensibilizar la institución hace referencia a lograr que toda la universidad esté al tanto de los derechos educativos de los colectivos vulnerables y toda ella, como política interna, se disponga a mejorar el acceso, progreso y egreso de dichos colectivos.

El cohesionar todas las prácticas y estrategias existentes obedece que no se está creando algo totalmente nuevo en la institución, sino que se trata de poner en un solo plan, de forma sistemática y organizada, todo lo que la Universidad viene realizando en relación al tema. Esto con la finalidad de logra mayor cohesión interna e impacto de las acciones llevadas a cabo.

La universidad necesita mejorar el ingreso de los colectivos vulnerables, el seguimiento durante el proceso universitario de esos colectivos para disminuir sus niveles de deserción y mejor así los niveles de egreso de dichos colectivos al mismo tiempo que se incida en mejorar las políticas nacionales sobre el egreso, progreso y egreso de los colectivos vulnerables a la educación superior.

Plan de actuaciones generales y concretas

Como forma de asegurar una aplicación sistemática del plan se han definido una serie acciones generales y concretas que van marcando el progreso del plan a lo largo de su implementación. Algunas de esas actuaciones ya se han ejecutado y otras están en proceso.

En cuanto a la organización de las líneas generales de actuación se han dado o prospectiva de darse los siguientes pasos:

1. Diagnóstico institucional para determinar los condicionantes institucionales, necesidades, obstáculos, factibilidad de aplicación del plan, determinación de la existencia de estrategias y planes enfocados en colectivos vulnerables para mejorar su acceso, ingreso y egreso.
2. Encuentro en Lima con la Vicerrectora académica del INTEC. Encuentro de todos los vicerrectores de las instituciones miembros del proyecto ACCEDES con los representantes institucionales y la coordinación general del Proyecto con la finalidad de darles a conocer el proyecto ACCEDES y que se comprometan con mismo.
3. La Vicerrectoría convoca a las instancias y personas que deberían involucrarse en la aplicación del plan para darlo a conocer, designar coordinador y responsable del mismo.
4. Iniciar la etapa de sensibilización presentando el plan al Consejo Académico y luego se sigue con la acciones de divulgación y sensibilización

que el equipo coordinador del plan haya definido para darlo a conocer a toda la institución.

5. Inicio de la implementación del Plan aplicando algunas de las estrategias propuestas en los opúsculos para cada uno de los colectivos: pobreza (IDH bajo) y migrantes.
6. Evaluación de Medio término de la aplicación del plan.
7. Corrección de las deficiencias detectadas en el plan.
8. Evaluación final del plan al término del primer año de aplicación.
9. Divulgación de los resultados del plan y de la metodología APRA con la finalidad de que sea conocido más allá de la institución.

Las actuaciones concretas fueron definidas en una matriz operativa que presenta el momento de la acción, la estrategia en la que se enmarca la acción y las acciones concretas con sus respectivos responsables.

La implementación de plan comienza por una jornada de sensibilización a la comunidad universitaria sobre los derechos al éxito académico que tienen los colectivos vulnerables, específicamente los colectivos IDH bajo y los migrantes.

Ese plan de sensibilización incluye informar a los colectivos del inicio de la implementación de una acción institucional para favorecerlos.

Las mediaciones para esta sensibilización generalizada pueden ser eventos informativos, web, promoción por medios impresos, otros.

El segundo momento de la implementación corresponde a la realización de acciones concretas. Este momento supone cohesionar y reorientar todas las acciones que se realizan en la institución para alinearlas con los objetivos de este plan y poder tener permanentemente un estado de situación concreto sobre la situación académica de estos dos colectivos en la universidad y mejorar sus índices de acceso y éxito académico.

En tal sentido, muchas acciones a realizar pueden coincidir para ambos colectivos dada la cantidad de características comunes en el desempeño académico que posee el colectivo de migrantes de las provincias a la capital y el colectivo de IDH bajo. Muchas de las actividades se realizarán de forma conjunta para ambos colectivos por la coincidencia señalada entre ambos.

El plan de actuaciones concretas llevado a cabo fue el siguiente:

<i>Acciones informativas</i>	<i>Acciones formativas</i>	<i>Acciones organizativas</i>	<i>Responsables</i>
Campaña de sensibilización institucional para promover los derechos educativos de los colectivos vulnerables	Capacitación de los docentes y personal universitario que se verá involucrado en la ejecución del plan sobre el tema del manejo de los colectivos vulnerables	Acciones de vinculación internas y externas para aprovechar fortalezas existentes en el tema de los colectivos vulnerables. Gestión de financiamiento del proceso	Equipo del plan ACCEDES
Jornadas de puertas abiertas-Feria de carreras (ver opúsculo de "Inmigrantes" para ver la descripción de la estrategia aplicada a este colectivo)	Capacitar al equipo encargado de la actividad sobre los derechos de los colectivos vulnerables al acceso, progreso y egreso a la educación superior.	Disposición de los espacios físicos adecuado y gestión del financiamiento del proceso.	Instancias responsables de INTEC y equipo coordinador del plan ACCEDES
Ingreso Acciones de sensibilización para grupos migrantes (ver opúsculo de "Inmigrantes" para ver la descripción de la estrategia aplicada a este colectivo)	Capacitar a los responsables de ejecutar estas acciones en el tema del manejo de grupos vulnerables. Capacitación a los docentes sobre el tema del manejo de colectivos vulnerables.	Plan de inducción específico para este colectivo; opciones de actividades extracurriculares disponibles; talleres de nivelación académica exclusivos para este colectivo; talleres de orientación para el desarrollo humano y académico exclusivos para este colectivo; sistema de atención especializada según las necesidades de cada uno; sistema de asistencia espiritual según las creencias y necesidades de cada uno; atención psicológica y de consejería.	Instancias responsables de INTEC y equipo coordinador del plan ACCEDES

continúa...

Progreso	Ayudas económicas a estudiantes migrantes (ver opúsculo de “Inmigrantes” para ver la descripción de la estrategia aplicada a este colectivo)		Sistema de “becas de la presidencia” establecido y en crecimiento (estas becas suponen el financiamiento de la matrícula, vivienda con los servicios básicos, seguro médico, entre otras. Gestión de otras fuentes de financiamiento de las becas a los estudiantes sobresalientes de las provincias.	Instancias responsables de INTEC y equipo coordinador del plan ACCEDES
	Tutorías personalizadas con alumnos (ver opúsculo de “Inmigrantes” para ver la descripción de la estrategia aplicada a este colectivo)	Capacitación de los tutores para el trabajo con el colectivo de estudiantes migrantes	Sistema de clases personalizadas en el primer trimestre para el grupo de nuevo ingreso pertenecientes al colectivo de migrantes. Sistema de tutores personalizados para el grupo según las áreas identificadas como de mayores deficiencias.	Instancias responsables de INTEC y equipo coordinador del plan ACCEDES
	Plan de desarrollo personal para estudiantes migrantes (ver opúsculo de “Inmigrantes” para ver la descripción de la estrategia aplicada a este colectivo)		Disponer de cursos propedéuticos enfocados en la orientación académica, humana y laboral. Seguimiento personalizado a sus calificaciones trimestrales Asistencia psicológica y de consejería. Talleres en liderazgo. Talleres y actividades referidas al emprendedurismo. Actividad anual: “Feria de talentos” Servicios de bolsa de empleo institucional Establecer vínculos con instituciones y empresas de su provincia. Sistema de pasantías para ser desarrollada en sus respectivas provincias. Servicio de becas para egresados. Participación en los servicios y actividades e iniciativas que ofrece la universidad para sus egresados	Instancias responsables de INTEC y equipo coordinador del plan ACCEDES
Egreso				

Junto a este plan se elaboró un plan de contingencia para tratar de responder a los posibles obstáculos.

Dado los obstáculos identificados en el diagnóstico se hace necesario prever algunas acciones concretas para cada uno. El objetivo de este plan de contingencia es que en caso de que en el proceso de implementación tales obstáculos se hagan presentes, poder superarlos y que no impidan la buena ejecución del plan.

Plan de contingencia ante posibles obstáculos

<i>Identificación de posibles obstáculos/ necesidades...</i>	<i>Medida alternativas de solución</i>
El grado de integración del personal.	Jornadas de sensibilización interna de los actores que deben implicarse en el desarrollo del plan para lograr su mayor adhesión al mismo.
La capacidad de la organización y de las personas para adaptarse a nuevas situaciones.	Campaña interna de información por variadas vías sobre el plan: sus objetivos, beneficios para la institución y la sociedad dominicana; reuniones informativas con las autoridades universitarias.
Financiamiento de las acciones a desarrollar en el marco del presente plan.	El equipo coordinador del plan debe abocarse a una gestión de captación de recursos interna y externa
El temor de los colectivos a ser señalados como pertenecientes al mismo.	Proceso de información y sensibilización de la comunidad universitaria y de los mismos colectivos para lograr mayor aceptación de su condición como primer paso para superarla.
Cambios en las políticas de la universidad generados por la movilidad de autoridades.	Establecer mecanismos que posibiliten que los programas e iniciativas de atención a colectivos vulnerables aseguren la continuidad en el tiempo.

Es importante señalar que al momento de la ejecución del plan no se ha presentado ningunos de los obstáculos previsto, a excepción del grado de integración del personal. Hemos contado con actores muy implicados y disponibles mientras que otros, aunque no se han negado, no se han mostrado con el mismo grado de

implicación y disponibilidad. En realidad, este no ha sido un impedimento para el desarrollo del plan, se han logrado subsanar esas ausencias con mucha facilidad.

Plan del proceso de evaluación

El enfoque de evaluación que se propone para la evaluación del plan en todos sus momentos es el de la evaluación comprensiva ya que se busca confirmar las bondades del plan y corregir sus deficiencias en el mismo proceso de ejecución.

Además del equipo coordinador del plan se deberá designar un equipo encargado de la evaluación y el monitoreo de la ejecución del plan.

Se llevará a cabo una evaluación para cada uno de los tres momentos críticos en la ejecución del plan a los fines de determinar las condiciones iniciales del proceso, el correcto avance del mismo y el logro de los objetivos propuestos para la aplicación del plan.

La evaluación del proceso se llevará a cabo:

- a. Al inicio del proceso (diagnóstico) para definir las condiciones institucionales, necesidades, posibles obstáculos para la ejecución exitosa del plan, condiciones iniciales de los colectivos en la institución.
- b. En medio del proceso de aplicación del plan (evaluación de medio término) para identificar posibles deficiencias, obstáculos, necesidades nuevas a tomar en cuenta, entre otras.
- c. Al final del primer año de aplicación (evaluación global del proceso) para verificar el cumplimiento de los objetivos propuestos para lograrse a corto plazo, el avance en el cumplimiento de los objetivos a largo plazo.

El proceso de recogida de la información se hará en cada momento de la aplicación del plan a través de encuestas, entrevistas, cuestionarios a los participantes en el proceso de aplicación del plan (colectivos, docentes, autoridades universitarias, otros).

Se hará una recogida de datos cualitativos y cuantitativos a cada uno de los grupos de actores seleccionados para formar parte del proceso evaluativo del plan.

Los datos procesados serán compilados en informes que se darán a conocer a la comunidad universitaria en publicaciones y actividades de presentación de los resultados.

En estos informes de evaluación se darán las sugerencias y los correctivos a tomar considerados necesarios para seguir con la aplicación correcta del plan. Esta será la base para introducir la mejora de lugar al proceso de ejecución del plan.

Cronograma del plan de evaluación

<i>Año/mes</i>	<i>Actividad</i>
2013	Diagnóstico
2014/agosto	Evaluación de medio término
2014/diciembre	Evaluación final/global del plan

Junto a este proceso general de evaluación se tendrán un monitoreo constante basado en las coherencias de las actividades y sus resultados logrados con los objetivos fijado para el plan. El proceso será responsabilidad del equipo coordinador del plan. Este monitoreo busca que las debilidades/problemas/necesidades encontrados en la ejecución puedan ser tomadas en cuenta y resultas en el mismo proceso de ejecución.

3.5 EVALUACIÓN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

El equipo encargado de la evaluación del plan deberá mantenerse en seguimiento constante de cada acción que se desarrolle al tiempo que deberá evaluarla.

Este proceso debe dar informe al término de cada trimestre sobre los avances y dificultades de la implementación. Al mismo tiempo que debe incluir las sugerencias de lugar para la mejora.

Este informe se convierte en un mecanismo de retroalimentación para los actores responsables del proceso y los que intervienen en cada acción desarrollada. Los cuales deberán adoptar las medidas necesarias para la corrección de las deficiencias identificadas en la aplicación del plan.

Identificación de fortalezas y debilidades en la puesta en práctica del plan de intervención

El proceso evaluación que se llevará a cabo hará visibles los puntos débiles del plan, los cuales serán analizados en todas sus dimensiones por el equipo responsables de la ejecución. Esta revisión buscará identificar los factores asociados a las disfunciones encontradas. Operativamente esto se hará en análisis y debate sobre cada disfunción encontrada en reunión del pleno del equipo responsable de la ejecución del plan. En este mismo espacio deben salir las alternativas de solución a cada disfunción encontrada. El análisis que haga el equipo debe evi-

denciar dos niveles de debilidades: las más fuertes y por ende urgente de afrontar y las menos fuertes que no ameritan un trabajo urgente porque no determinan la continuidad del plan por lo menos a corto plazo. Esta gradualidad posibilita priorizar al momento de trabajar con las debilidades del plan.

El mismo proceso de evaluación reflejará las fortalezas del plan que serán el soporte para saber lo que funciona por su efectividad y por tanto no debe ser cambiado en las aplicaciones posteriores.

Búsqueda de alternativas para retroalimentar el plan de intervención

En la misma reunión del pleno del equipo se deben buscar las alternativas de solución a cada disfunción encontrada en el proceso de aplicación. Al mismo tiempo, se deberán incluir en el plan las enmiendas necesarias para evitar la repetición de esas disfunciones en aplicaciones del mismo posteriormente. En ese mismo espacio de trabajo en equipo se definirá la metodología por la que se llevará a cabo la corrección de las disfunciones detectadas en el plan. El proceso, en todo caso, deberá ser participativo donde todos aprueben las correcciones introducidas al plan.

Esta metodología ha permitido ir enriqueciendo el plan en la medida que se va implementando aunque, hasta el momento, las enmiendas introducidas han sido muy pocas. Es muy probable que en la evaluación final sean identificados elementos que permitan mayor retroalimentación del plan.

3.6 INSTITUCIONALIZACIÓN Y DIVULGACIÓN DE LO REALIZADO

Estrategias y acciones que se han implementado en la cultura institucional

Para hacer el que plan sea sostenible en el tiempo, es innegable que debe llegar a incorporarse a la cultura y acciones institucionales más allá de las personas que en sus inicios lo impulsaron. Una acción que puede hacer que el proyecto permanezca en el tiempo en la Universidad INTEC es hacer que el presente plan se convierta en un manual aprobado por el Consejo Académico que rija el trato a los colectivos vulnerables en INTEC. Hasta el momento el plan ha sido presentado al consejo académico el cual lo acogió como una acción importante en beneficio del colectivo migrantes de las provincias a la capital. Ha sido presentado a la vicerrectoría académica de la cual se ha recibido un gran apoyo para el impulso del plan en la institución. También ha sido presentado a algunas áreas académicas que lo han acogido como una acción importante para la institución.

Algunas acciones en prospectiva para la incorporación del plan a la cultura institucional, son:

- Desarrollar estrategias de comunicación y divulgación del plan: sus objetivos y resultados.
- Programas de sensibilización efectivos a lo interno y a lo externo de la universidad.
- Programas de capacitación efectivos que vayan creando una sensibilidad respecto al tema y conocimiento sobre los colectivos: sus derechos, sus vulnerabilidades, sus riesgos de fracaso académico, entre otros elementos.
- Generar publicaciones y otros documentos que orienten la acción en el tratamiento de los colectivos vulnerables.

Las acciones previstas en el plan para asegurar su permanencia en el tiempo en el seno de la institución son:

- Crear una red de apoyo interno que permita fortalecer en práctica e ideológicamente el tratamiento del tema de los colectivos vulnerables a lo interno de la institución.
- Incluir el tema en las líneas de investigación de la Universidad.
- Promocionar la universidad como una institución comprometida con el acceso, progreso y egreso de los colectivos vulnerables.
- Divulgación que se ha realizado dentro y fuera de la institución universitaria.

La divulgación dentro de la institución ha sido por presentación del plan en algunas instancias de la institución, por envío del plan vía correo electrónico a algunos actores claves de la institución, por la entrega del brochure del proyecto ACCEDDES y volantes sobre el plan que se está ejecutando.

Fuera de la institución se ha divulgación ha sido, sobre todo, por vía electrónica, divulgación del brochure del proyecto ACCEDDES y volantes del plan que está en ejecución. Esto se ha realizado en varios eventos con público que externo al de la universidad. Se seguirá promocionando el proyecto y, sobre todo, los resultados finales de su aplicación en el primer año.

Además de las acciones realizadas hasta el momento, se prevé para hacer una disfunción efectiva del plan y sus efectos positivos para el manejo de los colectivos vulnerables que pueda incidir en el mejoramiento del acceso, progreso y egreso de los mismos más allá del INTEC hasta el punto de poder incidir en las políticas nacionales sobre el tema, se hace necesario realizar las siguientes acciones:

- Publicar informes sobre los resultados alcanzados con la implementación del modelo.

- Motivar a los participantes en el plan para que divulguen su experiencia por los distintos medios disponibles.
- Promocionar el Modelo ACCEDES por los distintos medios virtuales y escritos disponibles en la institución.
- Crear una red de instituciones u organismos externos a la universidad que trabajan sobre el tema para crear espacios comunes apoyo y trabajo para mejorar el acceso, progreso y egreso de los colectivos vulnerables.
- Ofrecer apoyo y asesoría a otras instituciones de educación superior que deseen aplicar el modelo ACCEDES.
- Lograr un compromiso institucional para incidir en las políticas educativas relacionadas el tema.

Esta acciones permitirán que el plan sea conocido más allá de la institución que lo ejecutó, moviendo en dos direcciones: haciendo ver la institución como entidad sensible frente al tema de los colectivos vulnerables y divulgando los resultados positivos del plan puede incidir en otras instituciones de educación superior para que se sensibilicen frente a las necesidades de los colectivos vulnerables.

3.7 LECCIONES APRENDIDAS

La implementación del plan ha mostrado lo necesario que era desarrollar acciones sistemáticas y focalizadas en beneficio del colectivo de jóvenes que emigran de las provincias a la capital. Conocer su realidad y lo precaria que, en ocasiones, se hace su vida ha ayudado para que la institución se haga más sensible frente a sus necesidades no sólo académicas, sino también económicas.

El proceso de formulación e implementación del plan ha mostrado que es posible desarrollar acciones articuladas en beneficio de los colectivos vulnerables y sobre todo de los jóvenes que deben trasladarse de las provincias a la capital para realizar sus estudios de educación superior. Dado los resultados positivos que han tenido las acciones desarrolladas, se evidencia que, además de posible, es beneficioso para la institución atender a los colectivos vulnerables ya que asegura mayor tasa de retención y éxito académico.

Articular todas las acciones aisladas que se realizaban en la institución en un solo plan, da direccionalidad y mayor facilidad para evaluar la efectividad de las mismas. En ocasiones las instituciones llevan a cabo muchas acciones que benefician a colectivos vulnerables pero al no estar articuladas en un plan de

atención de los colectivos vulnerables sus efectos sobre el colectivo y la institución no pueden ser evaluados en base a unos objetivos planteados previamente.

La formulación e implementación de un plan debe ir precedido de un compromiso de las autoridades con el mismo para asegurar el soporte institucional para las acciones que se van a desarrollar y la implicación del personal en el mismo.

7.3 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London, New York: Routledge.
- ALBRECHT, G. L., Seelman, K. D. & Bury, M. (eds.) (2001), *Handbook of Disabilities Studies*, London: Sage.
- ALFRANSEDER, E., Escrivá, J., Fellingner, J., Haley, A., Nigmonov, A. y Taivere, M. (2012). *Research report ESNSurvey: Exchange, employment and added value*. Bruselas: Erasmus Student Network AISBL.
- ALLAN, J. (ed.) (1999), *Actively Seeking Inclusion: Pupils with Special Needs in Mainstream Schools* London: Routledge.
- ALPER, S., Ryndak, D. L., Schloss, C. N. (2001), *Alternate Assessment of Students with Disabilities in Inclusive Settings*, Boston: Allyn and Bacon.
- ARIÑO, A. y Llopis, R. (2011). “¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España Capítulo 1.” *La dimensión social y la participación*. Eurostudent IV.
- ARIÑO, A., Soler, I. y Llopis, R. (2013). “La movilidad estudiantil universitaria en España.” *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. Volumen 7. Número 1.
- ARMSTRONG, AC, Armstrong, D, Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education: International Policy and Practice*. London: Sage.
- ARTHUR, N (2003). *Preparing International Students for Re-entry Transition*. Canadian Journal of Counselling. Vol. 37:3.
- BALL M. (2000), *School Inclusion. The school, the family and the community*, York: Joseph Rowntree Foundation.
- BARNES, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. (eds.) (1999), *Exploring Disability. A Sociological Introduction*, Blackwell: Oxford

- BEGENY J. C., Martens B. K. (2007). *Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research*, «Remedial and Special Education», 28, 2, 80-94
- BOOTH T., Ainscow M. (2011) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE.
- BOOTH T., Black-Hawkins K. (2001), *Developing Learning and Participation in Countries of the South: the Role of an Index for Inclusion*, Paris, UNESCO
- BOURDIEU P. (1998). *Practical reason: on the theory of action*. Cambridge: Polity Press.
- BOURDIEU P., Accardo, A. (1999). *The weight of the world: social suffering in contemporary society*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- BOWE, F. (2005), *Making Inclusion Work*, Upper Saddle River, New Jersey: Pearson
- CHARLTON J. I. (1998), *Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment*, Berkeley, University of California Press.
- CHRISTIE, I. & Mensah-Coker, G. (1999), *An inclusive future? Disability, social change and opportunities for greater inclusion by 2010*, London: Demos.
- CLARKE, C. & Murray, A. (1996), *Developing a Whole School Behaviour Policy: A Practical Approach*. London: David Fulton.
- COREO, N (coord.) (2014). Inmigrantes. En: Gairín, J., Castro, D. & Rodríguez, D. (coords) (2014). *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Chile: ALFA-ACCEDES.
- D'ALESSIO S. (2011), *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of. Integrazione Scolastica*, Rotterdam: Sense Publishers.
- DOVIGO F. (2007), *Fare differenze*, Trento, Erickson.
- DURING S. (2003), *The Cultural Studies Reader*, New York, Routledge, 2003
- EMANUELSSON I. (2001), *Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison*, «European Journal of Special Needs Education», 16, 2, 133-142.
- ERLICH, V. y Agulhon, C. (2012). *Les mobilités étudiantes*. Observatorio Nacional de la Vida del Estudiante. La Documentation française.
- EUROPEAN Commission Education and Culture (2012), *Progress towards the common European objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2010/2011*. Retrieved on July 19, 2014 from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2881_en.htm
- FARRELL P. (2000), *The impact of research on developments in inclusive education*, «International Journal of Inclusive Education», 4, 2, 153-162.

- FARRELL, P., Ainscow M. (eds) (2002), *Making Special Education Inclusive*. London: David Fulton.
- FOUCAULT, M. (1972). *The archeology of knowledge*. New York: Pantheon.
- · — (1977). *Discipline and punish*, London: Penguin.
- HART, S. (1996), *Beyond Pecial Needs. Enhancing Children's Learning through Innovative Thinking*, London: Paul Chapman.
- LEHMANN, K. J. (2004), *Surviving Inclusion*, Maryland: ScarecrowEducation, Lanham.
- LÓPEZ, A., Gonzáles, L. & otros. (2009). *Deserción, Repitencia y Eficiencia de Titulación de la Educación Superior en la República Dominicana*. Santo Domingo: Centro de Innovación en Educación Superior (CINNES-INTEC).
- LUZZATTO G. (a cura di) (2011), "La 'guerra dei numeri'", *Scuola Democratica* n.2, ologna: Il Mulino.
- MERTENS, D. M. & McLaughlin, J. A. (2004), *Research and Evaluation Methods in Special Education*, Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- MINISTERO della Pubblica Istruzione e Università (2013), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, a.a. 2012/13*, Roma: Miur – Servizio Statistico
- MITTLER, P. (2000), *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts*, London: David Fulton.
- MURPHY R. F., *The Body Silent* (1990), New York: Henry Holt and Company
- NIND, M., Rix, J., Sheehy, K. & Simmons, K. (2003), *Inclusive Education. Diverse Perspectives*, London: David Fulton.
- O'HANLON, C. (2003), *Educational Inclusion as Action Research. An Interpretive Discourse*, Maidenhead, New York: Open University Press.
- OCED. (2012). *Evaluación de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en la República Dominicana 2012*. París: OCDE publishing.
- OCSE PISA (2012), *Programme for International Student Assessment*, Paris: OECD
- OECD (2007), *Understanding the Social Outcomes of Learning*, OECD, Paris.
- · —, (2011) *Society at a Glance*, OECD Paris.
- · —, (2013) *Education at a Glance*, OECD Paris.
- OLIVER M., *The Politics of Disablement*, London, Macmillan.
- PAIGE, R.M., Cohen, A., Kappler, B. Chi, J. y Lassegard, J. (2010). *Maximizing study abroad. Students' Guide. A Students' Guide to Strategies for language and Culture Learning an Use*.
- PUUKARI, S. (2012). *Guidance and Counselling Supporting Student Mobility. Enhancing learning potential for international students*. NICE: Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe.

- REP. Dominicana, Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2011). *Informe General sobre Estadísticas de Educación Superior 2010-2011*. Santo Domingo: Innova Technology S. A.
- RETE Europea Migrazioni EMN Italia (2013), *Gli studenti internazionali nelle università italiane: indagine empirica e approfondimenti*, Roma: Idos.
- SALEND, S. J. (2001), *Creating Inclusive Classrooms. Effective and Reflective Practices for All Students*, Upper Saddle River, New Jersey: Pearson
- TEICHLER, U., Ferenez, I y Wächter, B. (2011). *Informe Mapping mobility in European Higher Education*.
- THOMAS, G. & Vaughan, M., (2004), *Inclusive Education. Readings and Reflections*, Press, New York: Open University
- THOMAS, G., Walzer, D., Webb, J. (eds.) (1998), *The Making of the Inclusive School*, London: Routledge
- TILSTONE, C. & Rose, R. (eds.) (2003), *Strategies to Promote Inclusive Practice*, London: Routledge
- TILSTONE, C., Florian, L. & Rose, R. (eds.) (1998), *Promoting Inclusive Practice*, London: Routledge:
- UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris, Unesco
- · —, (2006), *Positive discipline in the inclusive, learning-friendly classroom: a guide for teachers and teacher educators*, Bangkok, Unesco
- UNITED Nations Population Fund, Family Health International (2005), *Youth Peer Education Toolkit*, New York, United Nations Population Fund and Youth Peer Education Network
- VISLIE L. (2002), *From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 18, part 1, 17-36

Universidad y Colectivos Vulnerables

Se terminó imprimir en octubre de 2014,
en los talleres de Ediciones del Lirio S.A. de C.V.,
Azucenas No. 10 Col. San Juan Xalpa, Iztapalapa,
C.P. 09850, México D.F., Tel. (55) 56 13 42 57

El tiraje consta de 1 000 ejemplares.

ÍNDICE DEL CD

UNIVERSIDAD Y COLECTIVOS VULNERABLES

Reflexiones y experiencias

522	<i>APARTADO C: Comunicaciones Generales.</i>
523	Capítulo VIII: <i>Educación Superior, Vulnerabilidad y Educación Inclusiva.</i>
523	8.1 Introducción
523	8.2 Aportaciones generales de esta línea
524	1 El proceso identitario: Una experiencia con grupos vulnerables. <i>Ana Magdalena Solís Calvo, Juan Manuel Sánchez, Concepción Hernández y Julio César Lira González.</i>
536	2 La Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Un proyecto inclusivo que excluye. <i>Miroslava Cruz-Aldrete; Johan C. Cruz y Miguel Ángel Villa-Rodríguez.</i>
552	3 La Universidad como proyecto ético en la posmodernidad. <i>Alexandro Escudero Nahón</i>
566	4 Inclusión y exclusión escolar: El caso de la Facultad de Pedagogía Región Poza Rica – Tuxpan. <i>Lizbeth Natali Ferral Gómez, Itzel Yaremi Martínez Peralta, Aimeé Rubí Moras Ramírez, Sarahitzela Montoya Meneses, Israel Hernández Pacheco, Félix Eduardo Núñez Olvera, Marcela Mastachi Pérez.</i>
579	5 La accesibilidad en el proceso de admisión a las instituciones de Educación Superior Pública en Costa Rica. <i>Lynnette Venegas Ávila</i>
595	6 Vulnerabilidad social e inclusión en la Educación Superior. <i>Laura Marisa Carnielo Calejon, Rosemary Aparecida Santiago y Solange Utuari.</i>

- 607 7 Caracterización y análisis de tres colectivos vulnerables para
generar políticas de atención en Educación Superior.
Judith Pérez Castro y Guadalupe Palmeros y Avila.
- 620 8 Inclusión educativa y formación docente en los programas de
Educación Superior.
Alba Luz Hidalgo Ramírez.
- 632 9 Análisis de la oferta de centros de infancia en riesgo del
prácticum de educación social de la Universidad de Murcia.
*Ana Carmen Tolino Fernández-Henarejos y Ma. Ángeles Hernández
Prados.*
- 647 10 Estudio de casos de un joven universitario en la Facultad de
Pedagogía de la Universidad Veracruzana,
Campus Poza Rica – Tuxpan.
*Luis Miguel Vargas Santes, Alejandro Vera Pedroza, Claudia Esme-
ralda Argüelles González y Juana Elena Guzmán Valdez.*
- 662 11 Globalización y educación superior: Un vínculo de accesibilidad.
Manuela Camacho Gómez.
- 676 12 Construyendo políticas de equidad en los procesos de admi-
sión. El caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
*Carmen Adriana López Lucio; Juana María Méndez Pineda y
Fernando Mendoza Saucedo.*
- 690 13 Inclusión educativa: Desafío para la formación del docente
universitario.
*María de Lourdes Luna Alfaro, Belem Castillo Castro y Julita Elemí
Hernández Sánchez.*
- 700 14 El uso de un diagnóstico para el desempeño óptimo de los
estudiantes.
Leticia Sesento García y Nallely Guadalupe Cortes Arcos.
- 710 15 Adecuaciones curriculares para estudiantes sobresalientes.
Leticia Sesento García y Nallely Guadalupe Cortes Arcos

721	Capítulo IX:
	Acceso, progreso y egreso de colectivos vulnerables en la
	Universidad.
721	9.1. Introducción
721	9.2. Aportaciones generales de esta línea
722	1 Tendencias emergentes en la investigación de la inclusión de
	estudiantes con discapacidad visual en las aulas universitarias
	de lenguas extranjeras.
	<i>Veronika de la Cruz Villegas, Maricela Zúñiga Rodríguez y</i>
	<i>Silvia Patricia Aquino Zúñiga.</i>
735	2 Discapacidad y Universidad en México.
	<i>Marilú Villalobos López, Antonia Rodríguez Badillo, Adoración Ba-</i>
	<i>rrales Villegas, Isnarda Cruz Casanova, Regina Dájer Torres, Guada-</i>
	<i>lupe Elvira Guerrero Rodríguez, Lilia Esther Guerrero Rodríguez.</i>
751	3 Unidad Politécnica de Accesibilidad e Inclusión: Una propuesta
	de atención a la discapacidad en el IPN.
	<i>Gina M. Contreras Pérez y Mireya Castañeda Velasco</i>
765	4 La capacidad de seguir adelante ante la adversidad (resiliencia) de
	jóvenes indígenas en el momento de su ingreso a la universidad.
	<i>María Teresa Mosquera Saravia.</i>
780	5 Las TIC como instrumentos de mediación para la inclusión de
	estudiantes con discapacidad visual en el ámbito universitario.
	<i>Daniela Méndez Gaviria y Mauricio Tascón Rojas</i>
792	6 La inclusión educativa en Educación Superior: Un desafío y una
	oportunidad para el estudiantado con discapacidad intelectual.
	<i>Elisa Saad Dayán</i>
806	7 Personas con discapacidad en la inclusión laboral.
	<i>Aracely García Valencia, Rubí Esmeralda Contreras Licon y Reyna</i>
	<i>Melissa San Juan Ayala.</i>
818	8 Diversidad e integración educativa de jóvenes universitarios
	con una discapacidad.
	<i>Belem Castillo Castro, María de Lourdes Luna Alfaro y Eddy del Car-</i>
	<i>men Morales Anaya.</i>

- 829 9 Acompañamiento tutorial a estudiantes con bajo índice de
Desarrollo Humano que inician su carrera universitaria.
María Inés García Ripa, María Florencia Baez y María Soledad Cassotto
- 843 10 Plan de acción tutorial en estudiantes indígenas universitarias.
Alma Rosa García Ríos y Patricia Serna González.
- 858 11 Universidad y estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas:
Una aproximación a condicionantes del acceso.
Cecilia Inés Suárez.
- 871 12 Programa de apoyo académico a estudiantes indígenas en la
Universidad Michoacana.
Marcela Patricia del Toro Valencia
- 881 13 La tutoría intercultural, una alternativa para evitar la deserción
escolar de estudiantes indígenas en la Educación Superior.
Ascención Sarmiento Santiago.
- 891 14 Acceso, permanencia y éxito académico en colectivos
vulnerables de la UNAN-MANAGUA 2011-2014.
*Norma Cándida Corea Tórrez, Elena Bolaños Prado y María del
Carmen Fonseca Jarquín.*

915 **Capítulo X:**
*Buenas prácticas y experiencias exitosas con personas y
colectivos vulnerables.*

- 915 10.1. Introducción
- 915 10.2. Aportaciones generales de esta línea
- 916 1 Programa de formación en recursos para el aprendizaje
apoyado en Moodle. Aplicación estudiantes con diversidad
funcional auditiva UNELLEZ.
Dulmar Pérez Ramírez.
- 934 2 La ética renovada: Una propuesta metodológica en la atención
y fortalecimiento de grupos vulnerables.
Juan Buzo Villa.
- 949 3 Modelo de gestión de la extensión universitaria con enfoque
intercultural en condiciones de universalización.
*María Victoria González Peña, María Teresa Machado Durán y
Antonio Prieto Brito.*

- 962 4 Tutoría y buenas prácticas en colectivos vulnerables: Apoyo a
estudiantes indígenas a través del plan institucional de tutoría
de la Facultad de Arquitectura de la UMSNH.
*Zoila Margarita García Ríos; María del Henar Pérez Herrero y
Joaquín-Lorenzo Burguera Condon.*
- 978 5 Enfoques de formación que fortalecen la permanencia de
enfermeros/as en la educación superior. El caso del proyecto
ALFAFUNDA ENFERMERÍA.
*María Gabriela Felippa, María José Gabriela Sabelli y Silvia Reboredo
de Zambonini.*
- 992 6 Reaprendiendo la evaluación formativa de los aprendizajes a
través de la aplicación de estrategias de lectura.
Margarita Aravena Gaete.
- 1003 7 El contexto escolar y las prácticas significativas en la
construcción de un espacio democrático y autónomo.
Marlei Luciane Bernun.
- 1014 8 Estudio sobre estrategias para fomentar el hábito lector en
contextos vulnerables.
Margarita Aravena Gaete y Paula Raby Piccardo
- 1027 9 Una primera propuesta de intervención educativa a partir
de la experiencia docente.
Karla Orduña Castañeda.
- 1040 10 Influencia de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor en el mejo-
ramiento de su Calidad de Vida en la Provincia de Granma, Cuba.
*Annia Salazar Heredia, Luis Carlos Cuahonte Badillo y Gladys
Hernández Romero.*
- 1053 11 Excluir vs. Convivir. Análisis de Experiencias.
Ma. Ángeles Hernández Prados y Rita Ros Pérez-Chuecos.
- 1065 12 Asesoría académica en la escuela. Una experiencia de política
Pública basada en resultados.
*Edgar Yesid Sierra Soler, María de Lourdes Girón López y Edgar
Iván Ochoa León.*
- 1076 13 Psico-educación de la sexualidad en la Universidad.
Herramienta para la inclusión de grupos vulnerables.
Angel Limón Chayres, Sarahi Escorcia Ortiz y Larissa Cardiel Fuentes

1095	14	Inclusión educativa en el nivel superior. El caso de la Facultad de Agronomía y veterinaria de la UASLP. <i>María del Rosario Auces Flores, Juana María Méndez Pineda, Fernando Mendoza Saucedo y, Denisse Alejandra González López.</i>
1108		Capítulo XI: <i>Acciones, programas, estrategias, planes y políticas para atender a colectivos vulnerables.</i>
1108	11.1	Introducción
1108	11.2.	Aportaciones generales de esta línea
1109	1	Niños, adolescentes y jóvenes en vulnerabilidad Estado en Brasil contemporáneo: Restos y oportunidades de educación en derechos humanos. <i>Carlos Bauer, Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Roberta Stangherlim y Cassio Diniz.</i>
1123	2	Tutorías y desempeño para el bienestar académico en la vida de alumnos de licenciatura. <i>Silvia Villarruel Rodríguez, Lorena Villarruel Rodríguez y José de Jesús Quintana Contreras.</i>
1135	3	La regulación existente en la universidad española de los alumnos con discapacidad: Análisis de una experiencia concreta. <i>María Nieves de la Serna Bilbao.</i>
1148	4	Propuesta de programa en políticas, prácticas y cultura inclusiva en el nivel superior. <i>Silvia Patricia Aquino Zúñiga, Pedro Ramón Santiago, Jesús Izquierdo, Verónica García Martínez, y Verónica de la Cruz Villegas.</i>
1161	5	Permanencia con equidad, un asunto de todos en la universidad de Antioquía. <i>Patricia Estrada Mejía.</i>
1177	6	Modelo de acompañamiento a estudiantes de la carrera de educación diferencial para la permanencia y egreso de sus estudios universitarios en contextos vulnerables. <i>Felisa Solar Rocha, July Saabedra Muñoz y Carmen Paz Tapia Gutierrez</i>

- 1194 7 Los retos de la Universidad para la accesibilidad a la
información y a las bibliotecas universitarias para las personas
que padecen discapacidad por ceguera y baja visión:
El caso de Tabasco, México.
Ariel Gutiérrez Valencia y Jeimmy del Carmen Carrera López.
- 1210 8 Política de asistencia estudiantil en Estadual Universidad del
Suroeste Bahía-Brasil.
Oliveira Juscilene Silva, Ferraz, Maisa Melo/ Oliveira, Izabel Cristina.
- 1227 9 Políticas de cuotas de admisión de las personas con discapaci-
dad en la Universidad Estadual del Suroeste de Bahía.
Ferraz, Maísa Melo, Oliveira, Juscilene Silva, Oliveira, Izabel Cristina.
- 1249 10 Legislación para la inclusión de la discapacidad y
participación de la familia.
*Martha Soledad Hernández Maqueda, Noelia Pacheco Arenas, Mayté
Pérez Vences y Maricela Cruz del Ángel.*
- 1262 11 ¡Todos tienen algo que contar! Emancipación mediante un
relato digital personal.
Fernando Soto Rodríguez.
- 1279 12 Operatividad de un programa educativo a distancia.
*Cecilia Natalia Díaz Aguilar, Yeny Jiménez Izquierdo, Angela Pulido
de la Rosa y Greta de los Ángeles Serrano Pulido.*
- 1294 13 Estrategias para apoyar la permanencia de alumnos foráneos
en la Universidad.
Susana Anabel Guillén Ramírez.
- 1308 14 La discapacidad y la educación superior en el Plan Nacional de
Desarrollo 2013-2018.
*Magdiel Gómez Muñiz; Sergio Omar Muñoz Torres y Sergio Lorenzo
Sandoval Aragón.*
- 1321 15 Estrategias de intervención con colectivos vulnerables en la
educación superior a propuesta del proyecto accedes
Miguel Jerónimo, Aleix Barrera-Corominas

- 1334 16 El servicio social como estrategia de apoyo y orientación pedagógica para estudiantes con necesidades educativas especiales.
Sara Margarita Alfaro García, Irma Alejandra Coeto Calcáneo, Mario Rubén Ruíz Cornelio, Erika Fabiola Ruíz Gómez, Perla del Rocío Rojas León y Elizabeth Sanlúcar Estrada.
- 1345 17 Accesos y progresos académicos de las estudiantes de la carrera de educación parvularia vespertina.
Cecilia Marambio Carrasco y Myrian Iturriaga Vásquez.
- 1360 18 El acompañamiento desde la Universidad de Costa Rica a partir de un enfoque de derechos y la doctrina de protección integral en la comunidad educativa en zonas ubicadas en alto riesgo
Roxana Chinchilla Jiménez
- 1374 19 Algunas consideraciones a tener en cuenta en la discusión y diseño de políticas para la inserción educativa de colectivos vulnerables
Alexander Blandón López. Universidad del Tolima-Grupo Cadenas de Valor y Competitividad Regional/Colombia

Apartado

C

Comunicaciones Generales

Capítulo **VIII** *Educación superior, vulnerabilidad y educación inclusiva*

8.1. INTRODUCCIÓN

Definimos colectivos vulnerables en entornos de riesgo a aquellos grupos humanos que debido a las condiciones de marginación y/o de reconocimiento social negativo, está unido a la diferencia cultural expresada en sus condiciones de convivencia, vestimenta, alimentación, religión, lenguas y la diferente forma de percibir la realidad con respecto al resto de la sociedad; la vulnerabilidad puede ser causada por la convergencia de diferentes factores internos (edad, sexo, origen étnico, discapacidad) y externos (ingresos, desempleo, falta de políticas públicas) de manera tal que les disminuyen o anulan la posibilidad de incorporarse a la Educación Superior. Quienes tengan diagnosticado o simplemente percibida la existencia de estos colectivos al interior de la IES o aquellas reflexiones que se hayan realizado para incluirlos al contexto educativo tienen un espacio en esta línea de intervención.

8.2. APORTACIONES GENERALES DE ESTA LÍNEA

1 EL PROCESO IDENTITARIO: UNA EXPERIENCIA CON GRUPOS VULNERABLES

*Ana Magdalena Solís Calvo, Juan Manuel Sánchez,
Concepción Hernández y Julio César Lira González*

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 Sur- DF México

RESUMEN

En el presente documento se da cuenta de la experiencia de intervención que se ha desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097, del Distrito Federal, con dos grupos de alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar con Tecnologías de la Información y la Comunicación, plan 2008 (LEPTIC-2008).

Las características de las 38 alumnas con las que trabajamos confieren elementos singulares, pues configuran un grupo heterogéneo y a la vez representativo de las condiciones educativas complejas por las que atraviesa nuestro país. Podemos señalar seis configuraciones: a) alumnas que han dejado de estudiar por un tiempo que va de 10 a 15 años; b) alumnas que cuentan con estudios trunco en universidades como la UNAM, la UAM, la UACM, o el IPN; c) alumnas madres solteras; d) alumnas con bajos recursos económicos; e) alumnas jóvenes que acaban de concluir su bachillerato e ingresan inmediatamente a una licenciatura. Este último grupo quizá sea el menos representativo pero es importante señalarlo, pues dada la exigencia que la licenciatura tiene con respecto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ellas se convierten en el grupo de referencia para las demás compañeras.

Tres elementos son relevantes señalar, por un lado, se ha trabajado desde el enfoque narrativo con la finalidad de reconstruir los procesos identitarios referidos al ser mujer, ser educadora y ser estudiante. Por otro se han generado procesos de acompañamiento desde la mirada de las comunidades de aprendizaje, incorporando el uso de las TIC, y por último se ha trabajado desde la perspectiva de la alfabetización digital.

Sin embargo, es pertinente señalar que la investigación en el nivel del proceso que se reporta hasta este momento aún es incipiente en cuanto al proceso de conformación de comunidades de aprendizaje digital, por tanto se aborda el tema de manera extensa, lo que se muestra son los retos que ha representado para estas alumnas la inclusión del uso de las tecnologías en su proceso de formación docente.

El presente documento da cuenta de los avances y las formas metodológicas que se han propuesto para la indagación e intervención en los procesos formativos.

1. ANTECEDENTES CONTEXTUALES Y METODOLÓGICOS

La educación superior encargada de la formación inicial de los docentes en la franja económica a la que pertenecen los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, se ha revalorizado ante la creciente atención dada en años recientes con la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a los planes y programas en este nivel formativo, con el fin de entregar a los futuros docentes una preparación que responda a las tendencias internacionales de los últimos 30 años afirma Brun (2001).

Este esfuerzo ha tenido avances en términos de infraestructura y conectividad, así como en reformas curriculares y capacitación de docentes en servicio, debido a que se espera que su incorporación tenga efecto en el mejoramiento de la calidad, eficiencia y equidad de los sistemas educativos de la región. (Kuznetsov, Dahlman, 2008; Jara, 2008).

En este contexto el reto que enfrentan las instituciones de educación superior a cargo de la formación inicial docente y de maestros en servicio, ha implicado el diseño de planes y programas en línea, además de implementar estrategias que capaciten a los alumnos en el uso de las TIC, sin que desde las políticas públicas se consideren las condiciones de desigualdad que existe en estos países, inclusive sugiere un total desconocimiento de las problemáticas de exclusión que implica, se ignora por ejemplo la primera brecha digital (Tedesco: 2005, Tello: 2007).

Este término refiere la diferencia existente entre “personas, hogares y áreas geográficas con diferentes niveles socioeconómicos, tanto en relación con sus oportunidades de acceder a las TIC como al uso de Internet” (OECD, 2007, p. 1). Además se desconoce el carácter bidimensional de este fenómeno denominado segunda brecha digital (Pedró, 2009) donde se observa el nivel de acceso a la infraestructura, conectividad y manejo básico; además de la calidad de capacidad de utilizar, aprovechar y apropiación de las TIC. (CEPAL, 2008a, 2009).

Esta segunda brecha digital según Castaño también refleja un fenómeno de exclusión social de género al marcar diferencias y desigualdades en los diferentes usos y habilidades que tienen hombres y mujeres respecto a la tecnología; diferencias que afectan especialmente a las mujeres y supone “una barrera que impide su plena incorporación a la sociedad de la información” (Castaño, 2008:10).

Como resultado de las demandas educativas internacionales antes mencionadas, en México la Universidad Pedagógica Nacional, institución pública de Educación Superior especializada en la formación profesional de profesores, diseñó la Licenciatura en Educación Preescolar con apoyo de las TIC plan 2008 (LEPTIC). Esta licenciatura tiene como propósito profesionalizar a todas aquellas personas que laboran en el nivel preescolar que no cuentan con la formación profesional para desempeñar su labor como educadoras. Esta licenciatura implementa las TIC como apoyo y considera en su diseño curricular varias asignaturas que se cursan en línea, sin previo conocimiento de los fenómenos de exclusión social de género, desigualdades sociales y económicas de la población estudiantil que atiende. Problemas que repercuten en el acceso, conexión, usos y habilidades respecto a la tecnología como se observa en la descripción del perfil de ingreso de la generación 2013, población con la que se desarrolla de esta investigación.

En la convocatoria 2013 se aplicó un examen de selección del cual se aceptaron 90 alumnos, siendo casi en su totalidad mujeres con una edad promedio de 36 años. Para la mayoría es la primera vez que ingresan a una universidad, pocas son las que tienen estudios profesionales truncos y aún menos las que estudiaron una segunda carrera. El perfil de las estudiantes en general muestra bajo nivel económico, cultural y social, en su mayoría son mujeres casadas o madres solteras con varios dependientes económicos, condiciones laborales inestables y mal remuneradas; sin posibilidad de acceder a computadoras o internet en casa. Incluso puede considerárseles como un grupo vulnerable debido principalmente por la situación laboral con horarios de jornadas amplias, además de las implicaciones económicas y familiares que trae consigo destinar tiempo y recursos económicos a estudiar con un sueldo que no es digno en condiciones precarias.

Es aquí donde surge la necesidad de conocer ¿quiénes son estas mujeres educadoras?, ¿cuáles son las necesidades, carencias y fortalezas que poseen, no solo para el uso de la tecnología, sino para la permanencia en este proceso de formación profesional?, ¿cuáles son los procesos identitarios que a partir de su ingreso a esta licenciatura les permitirán reconocerse e identificar qué significa

para cada una de ellas ser mujer, docente y estudiante? Este documento tiene la finalidad de mostrar la metodología que a partir de la narrativa ha permitido hasta ahora ir reconociendo algunas posibles respuestas a estos cuestionamientos.

2. RECONSTRUCCIÓN DE LOS PROCESOS IDENTITARIOS: QUE SIGNIFICA SER MUJER, SER EDUCADORA Y ESTUDIANTE

Para el desarrollo de esta investigación se parte de los aportes teóricos y metodológicos de la investigación cualitativa desde una la perspectiva sociocultural que a través de la narrativa pretende establecer relaciones horizontales y colaborativas entre investigadores y docentes. Estrategia de indagación-acción pedagógica que por medio de la descripción narrativa de los mundos personales, escolares y de historia de vida, los sujetos que recrean significados de su identidad propia. Como señala Suárez (2003 y 2005) la documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas.

El instrumento primordial para llevar a cabo esta forma de indagación se centra en la elaboración individual y colectiva de relatos pedagógicos, los cuales se compilarán en una antología autobiográfica que llevará el título “El camino de mi historia”. Esta recopilación de textos interpretativos estimula la configuración de “comunidades de atención mutua”, es decir se favorece la significación personal de la identidad y al ser socializados reconocer la identidad ajena y la propia.

El diseño de este instrumento para la recopilación de información y datos retomó la visión de Dyson (2006: 81) quién considera que:

En todos los estudios de caso cualitativos, el propósito de los investigadores no es simplemente organizar datos, intentan identificar y obtener la penetración analítica en dimensiones y la dinámica del fenómeno estudiado.

Como señala Dyson las características de esta investigación cualitativa exigieron que se para llevar a cabo el trabajo de campo que la principal herramienta narrativa fuera la escritura de este el libro, desarrollado desde cuatro diferentes ámbitos, los cuales se organizaron en los siguientes capítulos:

1. Identidad

2. Institución escolar
3. Modelo curricular
4. Instrumentos del aula.

Cada uno de estos ámbitos desde el enfoque biográfico-narrativo permite conocer la identidad de estas mujeres educadoras desde ser: esposa, madre y educadora; además de analizar el contexto educativo en donde desarrolla su práctica docente y cuáles son las herramientas que tiene ante el reto de ser estudiante de la LEPTIC, en palabras de López Rodríguez (2013:17) “El relato es el medio a través del cual se construye su identidad, que puede denominarse identidad narrativa, al construir la historia narrada”.

Los textos y narraciones que producen las alumnas nos permitirán conocer “lo que les sucede” (Suárez, 2007) como actrices educativas a través de las palabras que utilizan para darle sentido a sus prácticas de enseñanza y al mismo tiempo para expresar su identidad: ser mujer, educadora y ahora estudiante. De este modo la identidad y la forma de construirla a través del relato, es una lectura que las educadoras hacen de los contextos en los que viven y los modos de enfrentarse a ellos. Esta lectura puede entenderse como la teoría que el sujeto hace de sí mismo y de su entorno (Rivas et al., 2000).

El trabajo inicial en los grupos de educadoras fue crear vínculos de confianza e intercambio de experiencias docentes desde la oralidad, a través de compartir al inicio de cada clase una bitácora redactada por el docente, donde narraba de manera amplia y a la vez con lenguaje cercano las experiencias vividas en el grupo la clase anterior. Posterior a ello se pidió que las alumnas leyeran el libro “Seis mujeres en la educación mexicana” de Sandoval E., donde mujeres educadoras narran su autobiografía y a partir de él elaboraran la propia. El sustentar que las biografías, en tanto relato de vida (Bertaux, 1980), se construyen a partir de las constricciones del sistema social, pero no están absolutamente determinadas por él, es decir, se mueven en la articulación entre lo social y lo individual. En este sentido Kornblit (2004), toma en cuenta la relación individuo y significado y las interacciones sociales, a lo largo del recorrido biográfico.

3. ¿QUIÉNES SON NUESTRAS ALUMNAS?

La población de este estudio en total se compone de 35 alumnas; sus edades fluctúan desde los 21 a los 55 años, están repartidas en dos grupos. Un grupo cuenta con veintiún alumnas y el otro con catorce, en de un total de 40 que ini-

ciaron en agosto de 2013. Uno de los requisitos para ingresar a la licenciatura en educación preescolar es ser docente activo del nivel preescolar, por lo que todas en ese momento contaban con un espacio laboral en el que participaban como docentes, sin embargo en algunos casos son docentes de niños de menos de tres años, porque en los Jardines de niños particulares donde trabajan están asignadas en los grupos de maternas o lactantes.

Actualmente algunas han modificado su relación laboral por diversas causas que van desde un embarazo hasta la desaparición de la escuela en la que trabajaban, razón por la cual no se encuentran en activo. También están inscritas no sólo quienes son titulares de grupo en preescolar, sino profesoras de las asignaturas de inglés o computación e inclusive personal administrativo y directivo.

La primera actividad que se dejó fue escribir su autobiografía, que debería llevar una fotografía de ellas que estuviera actualizada. Las autobiografías se caracterizan porque en ellas narran cómo ha sido su trayectoria escolar desde que ingresaron al kínder hasta llegar a este nivel universitario, los motivos por los que cursan esta licenciatura, detalles sobre su situación económica, sentimental, su origen familiar, el ser madre, esposa, amiga, hermana, hija, tía, reflexiones que les permiten resignificar su formación profesional y su propia historia, como es el caso que a continuación se muestra:

[...] en la escuela secundaria técnica núm. 11 “Dr. Manuel Sandoval Vallarta” mi desempeño en ésta fue muy bueno, logré estar en el cuadro de honor y salir en la escolta escolar, participé en el taller de dibujo industrial y en danza folclórica, recibí mi certificado con un promedio general de 9.0 al realizar el examen a la educación media superior no me fue tan bien ya que me quedé en mi octava opción el CETIS núm. 10 en la carrera de puericultura, al principio no me gustó mucho pero al ir a la escuela descubrí de qué se trataba, [...] nunca perdí la esperanza de ingresar a la universidad [...]

La historia de vida que narra cada una de las alumnas refleja el proceso identitario como mujer, educadora y estudiante “El concepto de identidad hace alusión a un sujeto y a su definición como tal, es decir, responde a la pregunta ¿quién soy? Pregunta por una ontología que tiene raíces históricas, ya que aparece con las estructuras económicas y sociales de la modernidad, cuando el sujeto puede individualizarse y pensarse a sí mismo” (Gewerc, 2011, p. 3). A continuación se muestra el fragmento de una narración donde la alumna concibe la formación continua como un medio de fortalecer su práctica docente, pero que a la vez le

posibilita mayores aspiraciones profesionales:

[...] al trabajar con los niños, día con día me percaté que tenía que buscar estrategias de trabajo, nuevas ideas, innovar en la manera de enseñanza y de su aprendizaje, así como modificar técnicas, por lo cual decidí por crecimiento profesional y personal hacer el examen para ingresar a la universidad [...]

Otras estudiantes reflejan su vida a partir de sus experiencias de vida cotidiana, su lugar de residencia, sus padres, su familia, las actividades a las que se dedicaban como mujeres, que en algunos casos tienen que ver con la práctica de ser ama de casa o hija de familia:

Mi marido no sabía que estaba estudiando, de manera que comenzó a descubrir mi repentina ausencia y por supuesto comenzó a divagar su mente, creyendo como buen macho mexicano, que le era infiel, hasta que ¡me descubrió!, por supuesto no me creyó. Pero llegó un momento en el que la carga de trabajos escolares comenzó a incrementar y el tiempo en la biblioteca no me rendía y para variar, el gasto que me dejaba a mi marido tampoco me rendía. Y ¿cómo me iba a rendir? Si saqué una laptop en Elektra. La deuda fue grande, pero al menos ya podía permanecer en casa y entregar mis trabajos a tiempo, lo cual tranquilizaba a mi marido y no precisamente por la puntualidad de mis trabajos. Por ahora ese problema estaba resuelto, pero el macho mexicano seguía presente, cuando me decía, que perdía mi tiempo en esa computadora, que mi tiempo como estudiante había pasado y si no lo aproveché de joven, ahora era demasiado tarde, que era una ridícula, que me pusiera a limpiar la casa y a atender a los niños, que me pusiera a hacerle pijoito y le cocinara algo muy rico.

La siguiente tarea fue presentar una carta cómplice en la que las educadoras encontraran a aquellos vínculos que les podrían ayudar a motivarse, tanto para hacer sus tareas de la licenciatura como para continuar y no dejar sus estudios trancos. Estrategia que se diseñó para sensibilizar a la familia sobre el esfuerzo que representaba para ellas cursar la licenciatura y la necesidad de contar con su apoyo y solidaridad ante tal empresa.

Las estudiantes que hicieron su carta cómplice por primera vez fue una especie de “contrato” en el que de manera precisa mostraban a su familia sus nuevas responsabilidades, dudas, comentarios, anhelos, hicieron evidente la falta de habilidades académicas al volver a ser estudiantes y la responsabilidad que implica

cumplir el sueño de algunas familias: ser la primera en cursar una preparación universitaria y sus carencias al desempeñarse como docentes, en el siguiente fragmento se hace evidente esta reflexión.

[...] mis sentimientos reales son que sentía que me faltaba mayor preparación para que los niños me llamaran “MAESTRA” es más no me sentía merecedora de ese nombre por no tener mucha experiencia frente al grupo, sin embargo las satisfacciones que los alumnos me han dejado son muchas [...]

También realizaron un análisis FODA que es herramienta esencial de la Dirección organizacional aplicable a cualquier individuo, empresa o ámbito; permite identificar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. De este se recupera el siguiente fragmento de una interpretación personal realizado por una alumna.

[...] realicé una introspección, en donde me permití analizar algunos puntos de mi persona, encontrando que tengo fortalezas como mi disciplina, persistencia, constancia, buena salud, amabilidad, alegría [...]

Con respecto al conocimiento o manejo de las TIC que tienen las alumnas se acordó que la entrega de tareas se realizara a través el correo electrónico, de este modo se pretendió conocer que tan cercanas son a la cultura digital. La mayoría de alumnas al ingresar a la licenciatura carecía de correo electrónico, no tenían computadora ni servicio de internet en casa. Utilizan el servicio de algún *café Internet* (servicios de renta de computadoras con acceso a internet por tiempo en locales particulares) cercano a su casa o trabajo para realizar sus tareas, algunas alumnas que no saben utilizar el procesador de textos; pagan para que el encargado del local les escriba en la computadora su tarea y si no tienen cuenta de correo envían su trabajo desde la cuenta de correo de un familiar cercano.

La entrega de trabajos vía digital ha sido infrecuente debido al incipiente conocimiento de la cultura digital y las carencias que impiden su conectividad y acceso. Debido a ello se invitó a las alumnas interesadas a tomar una clase en el aula de informática para enseñarles algunas cuestiones básicas del uso de la computadora y para facilitar su conexión a Facebook para el acompañamiento tecnológico a través de este medio y apoyarlas desde la comunidad de aprendizaje digital.

En esta acciones se sustentaron en Harasim (1995) quién refiere un modelo para generar conocimiento entre usuarios digitales, definiéndolo como “redes de

aprendizaje” (learning networks), es decir comunidades de alumnos que trabajan juntos en un entorno on-line -que pueden estar o no- geográficamente dispersos pero interconectados, que persiguen y construyen conocimiento en un mundo asíncrono o en conexión sincrónica. Existen antecedentes que aportan evidencias de experiencias exitosas Facebook, según Llorens (2011:12) “los perfiles de esta plataforma dan soporte a experiencias de comunicación complejas y continuas, se propician procesos de aprendizaje colaborativo entre los miembros de una comunidad”.

La conformación de estas comunidades de aprendizaje digital entre las alumnas que desde la mirada de Dusell (2011) les permitirá realizar operaciones complejas para aprovechar las posibilidades que ofrece la cultura digital y esto no se consigue dotando a las escuelas de computadoras y conexión a Internet, es imprescindible incidir en la formación docente proveyendo de prácticas innovadoras que fortalezcan el uso significativo de los medios digitales. Es decir “plantear actividades que rebasen las versiones escolares de enseñanza, que exploten el potencial los entornos digitales: representaciones dinámicas y multimodales, entre otras” (Solís, 2009:97).

Sin embargo estos esfuerzos aun no han podido subsanar las carencias en cuestión tecnológica, siendo hasta ahora un factor de exclusión sin que se observe la mejora en calidad, eficiencia y equidad esperada por las tendencias internacionales y las recientes reformas.

4. PRIMEROS HALLAZGOS

Las sesiones sabatinas dan cuenta de cómo las alumnas realizan sus tareas en el transcurso de la semana y denota por un lado el trabajo de observación y reflexión de su propia acción al interior de sus aulas, así como estas tareas tienen relación directa con el trabajo realizado en clase. De este modo las alumnas elaboran la construcción de significados de acuerdo con la diversidad de personalidades y modelos educativos en los que se desempeñan (Sánchez, 2011).

El significado identitario de ser profesional está situado principalmente en la preparación profesional y el conocimiento adquirido de manera formal, la identidad profesional se está construyendo, algunas no se conciben aún como maestras debido a las carencias de su preparación académica. Inclusive para alguna de ellas al ser llamada maestra no se reconoce como tal. La importancia de la formación superior en otra de las narraciones se hace presente al manifestar deseo de continuar preparándose como docente, este uno de los principales motivos

para estar y continuar en la licenciatura. No obstante el análisis FODA provee de elementos analíticos que revelan que el significado identitario de ser profesional está presente en ellas al reconocer su experiencia y saberes docentes.

El significado de ser mujer se ve reflejado en la narración que permite reconocer rasgos de sumisión ante la pareja, la posibilidad de someter el anhelo de continuar estudiando ante las obligaciones que conlleva ser ama de casa, esposa y madre. Estos significados dan cuenta de la situación social en que se desenvuelven nuestras alumnas y muestran el riesgo de no concluir la licenciatura. Hablan también de la importancia de la familia, de cómo es necesario para muchas de estas mujeres educadoras contar con el apoyo familiar para lograr concluir sus estudios. Esta necesidad es revelada en la carta cómplice que permite un conocimiento profundo de la complejidad que compone el significado identitario del ser alumnas; al reconocer que apoyos tienen, así como los retos que enfrentan.

Estos primeros hallazgos evidencian que nuestro trabajo a penas inicia, que esta investigación podrá servir de referente para otras comunidades educativas interesadas en incidir de un modo distinto en la formación inicial docente; al construir conocimiento amplio sobre quiénes son los estudiantes, cuáles son sus realidades y la inclusión o exclusión que puede proveerles la cultura digital al cursar el nivel superior de educación.

REFERENTES

- BERTAUX, D. (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. París: Nathan.
- CASTAÑO, C. (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- CONNELLY, F. Michael y Clandinin, D. Jean (2000), *Narrative inquiry. Experiencie and story in qualitative research*. San Freancisco: Jossey-Bass.
- EISNER, Elliot (1998), *El ojo ilustrado*.
- DUSSEL, I. (2011). *VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires. Santillana.
- JARA, I. (2008) *Las políticas de tecnología para las escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones*. ONU. Santiago de Chile. Disponible en: <<http://www.cepal.org/SocInfo>> (10 de julio de 2009).
- KORNBLIT, L. (2004). Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. En A. L. Kornblit (coord.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis* (pp. 15–33). Buenos Aires: Biblos.
- KUZNETSOV, D. (2008). Mexico's Transition to a Knowledge-Based Economy- Challenges and Opportunities. *The World Bank* <http://go.worldbank.org/CH73G3G7Vo>
- LLORENS, Capdeferro, Neus (2011). «Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea» [artículo en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 8, n.º 2, págs. 31-45. UOC. [Fecha de consulta: 04/02/14]. <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-llorens-capdeferro/v8n2-llorens-capdeferro>> ISSN 1698-580X
- TELLO, E. (2007). «Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México» [artículo en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 4, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: 05/03/14]. <<http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/tello.pdf>>
- UNESCO International Bureau of Education (IBE-UNESCO) (2007), *Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina Regiones Cono Sur y Andina*. Buenos Aires: Documento interno.
- · — (2008), *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.

- PEDRÓ, F. (2009), *Are the new millennium learners making their grades? Technology use and educational performance in PISA*. Paris: OECD - Centre for Educational Research and Innovation (CERI).
- RIVAS, J. I., Sepúlveda, M. P., Ropdri, P. M., Alonso, M., Cortés, C., Gimeno, V., *et al.* (2000). El trabajo de los docentes de secundaria: estudio biográfico de su cultura profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 133-146.
- SÁNCHEZ, J. (2011). *Proyecto andamios curriculares: una nueva cultura de la formación universitaria*. UNAM. México.
- SOLÍS, A. (2009). *El uso del Aula de Medios en una Escuela Secundaria de la Ciudad de México*. Tesis DIE-CINVESTAV.
- SUÁREZ, D. (2003), “Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente” en: *Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ*. www.lpp-uerj.net/olped
- · —, (2005), “Documentación narrativa, experiencias pedagógicas y formación docente. Reconstrucción del proceso de capacitación y de producción de relatos de formación por parte de profesores de Institutos de Formación Docente del Noroeste argentino”. Informe del Proyecto UBACyT (F099) *El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- · —, (2007) *Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares* consultado en: http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones_dhs/art_libro_in

2 LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO, UN PROYECTO INCLUSIVO QUE EXCLUYE

Mirolava Cruz-Aldrete;

Facultad de Humanidades,
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Johan C. Cruz;

Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Miguel Ángel Villa- Rodríguez;

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,
Universidad Nacional Autónoma de México, México

RESUMEN

La fundación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México se llevó a cabo en un contexto en el cual era necesario cubrir la demanda educativa de estudiantes que pretendían cursar sus estudios superiores y fueron rechazados de otras universidades públicas. El proceso de selección para el ingreso a esta universidad puede calificarse como inclusivo y abierto a la diversidad; sin embargo, existen una serie de factores que han impedido que esta casa de estudios tenga los niveles de eficiencia terminal deseados, tales factores están vinculados con la naturaleza del alumnado y el papel del profesorado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante esta situación se propone una estrategia de intervención que tiene como finalidad última elevar los estándares de esta universidad.

En las últimas décadas se ha discutido no solo el derecho a la educación de todo ser humano, sino también las políticas y estrategias que permitan mejorar el acceso a la escuela, a propiciar una educación digna, así como en los elementos que se requieren para evitar cualquier situación de exclusión y de esta manera sea posible la permanencia de todo alumno en el sistema escolar cualquiera que esta sea su condición, física, social, cultural, económica o lingüística. Sin duda,

esto conduce a nuevos retos de distinta naturaleza, entre otros, la calidad de la enseñanza, las condiciones del profesorado, los efectos escolares y el ideal de ciudadano que se quiere formar. Elementos que en su conjunto atañen a los diferentes niveles educativos desde la educación inicial hasta el nivel superior.

En México, observamos que en los últimos años se ha dado un impulso considerable a la educación media superior, incluso con su recién decretada obligatoriedad se pretende fortalecer no sólo este nivel educativo sino también otorgar mayores herramientas y competencias para la vida (INEE/SEP, [2006]), así como una serie de conocimientos que preparen al alumnado para el ingreso al nivel superior. Sin embargo, también debe plantearse que la demanda para acceder a este nivel es mayor y cada vez son menos jóvenes los que tienen la posibilidad de acceder a éste nivel educativo. Lo anterior indica que, lejos de ser un derecho, el acceso a estudios superiores se ha convertido en un privilegio de pocos. Es, sin duda, alarmante este panorama, recordemos que la educación, en todos sus niveles, también forma en la ciudadanía: sin éste último elemento la democracia se afecta generando violencia, pobreza y destrucción del tejido social (Grossman, 2008).

Teniendo los datos anteriores como antecedente, la fundación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), se ubica en el contexto de la apertura de nuevos espacios universitarios ante la creciente demanda de jóvenes que desean ingresar a este ciclo educativo; esta Casa de Estudios se ha caracterizado por su particular forma de seleccionar a sus aspirantes: mediante un sorteo en el que el único límite es la cantidad de lugares que puede ofertar esta universidad en todos sus planteles.

Este principio de “no selección” de los estudiantes, ha traído consigo un momento crítico de reflexión para todos sus miembros (profesores, administrativos, alumnos). La cual se centra de manera específica en los resultados esperados de la universidad, es decir, en la eficiencia terminal de los egresados de cada licenciatura. La UACM presenta un problema de bajo índice de titulación que debe abordarse desde distintos ángulos para entender a qué responde esta situación. Consideramos que en principio había que discutir, por un lado, si se debe a las características del alumnado, y no con ello queremos criticar la pertinencia de la forma en que ingresan los estudiantes a esta institución, sino por el contrario, conocer la situación de los alumnos para generar las estrategias que permitan que estos estudiantes tengan las mismas oportunidades de acceder a la educación superior, con igualdad, equidad y calidad, independientemente de su condición social, lengua, o discapacidad. Y por el otro, también, consideramos oportuno discutir sobre las características del profesorado, quizá hay un desconocimiento

por parte de un sector del profesorado de la UACM sobre del modelo de esta universidad y del alumno en términos de cómo aprende, y qué requiere para aprender.

La intención de este trabajo es discutir el modelo de la UACM y la propuesta de intervención focalizada en el conocimiento de las estrategias cognoscitivas de los alumnos, con el fin de dar respuesta a sus necesidades de manera puntual por las propias instancias que compone la estructura de esta casa de estudios. La exposición de este trabajo se divide en tres partes: en la primera se contextualiza a la UACM, tomando en cuenta el diagnóstico que en el 2011 ofreció Esther Orozco (ex rectora de esta universidad). La segunda aborda de manera general el modelo de enseñanza de esta universidad; y la tercera y última, la propuesta de intervención. Esta última se basa en un estudio realizado en una población de 246 estudiantes de la UACM en el 2006 a los cuales se les aplicó la Evaluación Cognoscitiva Básica (Villa-Rodríguez, *et al.*, 2007).¹

2.1 LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

La universidad se fundó en 2001, con el nombre de Universidad de la Ciudad de México y fue en 2004 cuando esta adquirió su autonomía, hecho que se reforzó en 2005 con la promulgación de la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (ALDF, 2005). Entre otras atribuciones la UACM tiene la capacidad de establecer las formas de convocatoria e incorporación de los estudiantes así como formular sus políticas académicas, de investigación y difusión del conocimiento y la cultura (p. 4). Cabe destacar, que de acuerdo con el mismo instrumento legal, la comunidad de la UACM se integra por tres grandes componentes: a) los estudiantes; b) el personal académico y el personal administrativo; c) el personal técnico y manual. Este principio es medular para la atención a la diversidad de todos los integrantes de esta casa de estudios.

Así, las relaciones entre estos integrantes al interior la misma se rigen por “las relaciones de cooperación y apoyos mutuos para impulsar la superación de

1 De acuerdo con los resultados de la evaluación, 59% de esta población presentó al menos un puntaje extremo percentil menor de 10 en alguna de las subpruebas aplicadas, sin embargo consideramos que existía un déficit cognoscitivo, cuando dos o más de las subpruebas de cada función tenían un puntaje extremo. De esta manera, 10% tenía puntajes bajos en atención - memoria de trabajo; 7% en lenguaje-aprendizaje; 4% en habilidades visoespaciales y funciones ejecutivas y 6% en dos o más de estas funciones (Villa-Rodríguez, *et al.*, 2007).

todos sus integrantes” (p. 4). De esta forma la UACM hace hincapié en la correcta relación armónica entre todos sus miembros que, de acuerdo con el Índice de Inclusión (Booth & Ainscow, 2000), acercaría a la misma a erigirse como un espacio inclusivo donde toda la comunidad académica se encuentre involucrada, es decir, una instancia donde todo el personal participe de manera armónica en la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje y, además, involucrándose, en la medida de sus posibilidades, de manera activa para que este proceso concluya de forma exitosa, no sólo logrando la adquisición de competencias por parte de los alumnos, sino también la inclusión social de los mismos al término de sus estudios (Aguerrondo, 2008).

La UACM se fundó, por un lado, para dar respuesta a la demanda de acceso al nivel de estudios superior, y por el otro, busca la inclusión del alumnado que por diversas razones no había podido ingresar a otros centros educativos del nivel referido. En este sentido, es importante destacar que todos aquellos interesados en cursar alguna licenciatura o ingeniería que ofrece la universidad, deberán cumplir los siguientes trámites: registro e inscripción. La UACM emite una convocatoria de forma anual durante los meses de mayo y junio; el documento está dirigido a todos aquellos residentes de la ciudad de México que hayan concluido sus estudios de bachillerato. Resaltamos que la universidad no realiza ningún procedimiento de selección, considera que todos sus aspirantes tienen la misma oportunidad de ingreso, sin embargo debido a que no cuenta con suficientes lugares para atender la demanda, se hace el sorteo de los lugares correspondientes.

Una vez realizado el sorteo, los alumnos seleccionados deberán entregar una serie de documentos para que se les permita concluir su proceso de inscripción en el plantel correspondiente. Para tales efectos la universidad cuenta con 11 licenciaturas e ingenierías distribuidas a lo largo de tres colegios a saber: 1) Colegio de humanidades y ciencias sociales: Arte y patrimonio cultural; Ciencia política y administración urbana; Ciencias sociales; Comunicación y cultura; Creación literaria; Filosofía e historia de las ideas; Historia y sociedad contemporánea. 2) Colegio de ciencia y tecnología: Ingeniería en sistemas de transporte urbano; Ingeniería en sistemas electrónicos industriales; Ingeniería en sistemas electrónicos y de telecomunicaciones. 3) Colegio de ciencias y humanidades: Promoción de la salud. Tales programas de estudio se imparten en las aulas de sus cinco planteles: Casa de la Libertad; Centro Histórico; Del Valle; San Lorenzo Tezonco y; Cuauhtémoc.

Como podemos observar, la oferta que se hace de las licenciaturas mencionadas, es un compromiso con la comunidad, con el entorno. La UACM pretende

educar ciudadanos para transformar la sociedad, con un pensamiento crítico y humanista, y con conocimientos científicos y tecnológicos que contribuyan a construir una sociedad educada, equitativa y solidaria (Orozco, 2011).

Tomando en cuenta sus propósitos y misión, así como el proceso de selección de sus estudiantes, pareciera que la UACM fue creada atendiendo a criterios de inclusión. Los mecanismos de ingreso indican que todos los aspirantes tienen las mismas oportunidades de formar parte de la comunidad académica de la casa de estudios en cuestión, independientemente de su edad, estrato social o méritos académicos previos. No obstante, debemos hacer hincapié en que todos ellos proceden de entornos sociales muy complejos, reflejo de esta situación son los resultados de la encuesta realizada sobre la situación laboral de los estudiantes entre 2001 y 2010, en la que se reportó que más del 90% existen generaciones en las que más del 90% del alumnado trabaja.

Tabla 1. *Estudiantes que reportaron trabajar al momento de su inscripción*

	<i>Generaciones</i>										<i>Total</i>
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Total de estudiantes encuestados	596	818	807	982	3693	3405	2080	3310	2675	2626	20992
Estudiantes que trabajan	521	772	788	523	1955	1833	903	1632	1310	1321	11558
Porcentaje (%)	87.42	94.38	97.65	53.26	52.94	53.83	43.41	49.31	48.97	50.3	55.06

Fuente: Orozco, 2011: 36.

Una situación similar se observó con los estudiantes que reportaron tener hijos, cuyos casos aumentaron significativamente en las últimas generaciones (v. Tabla 2). Se presenta una situación similar con las estudiantes que reportaron tener hijos y aquellas que se encuentran en la condición de madres solteras (v. Tabla 3), cada año estos números tienden a aumentar y no son las claras las medidas de atención que la universidad ha tomado a favor de estos alumnos.

Tabla 2. *Estudiantes que reportaron tener hijos al momento de su inscripción.*

	Generaciones										Total
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Total de estudiantes encuestados	596	818	807	982	3693	3405	2080	3310	2675	2626	20992
Estudiantes con hijos	1	0	1	343	481	827	256	565	534	528	3536
Porcentaje (%)	0.18	0	0.12	34.93	13.02	24.29	12.31	17.07	19.96	20.11	16.84

Fuente: Orozco, 2011: 37.

Tabla 3. *Estudiantes mujeres que reportaron tener hijos y encontrarse en condición de madres solteras al momento de su inscripción.*

	Generaciones										Total
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Total de estudiantes encuestadas	291	360	378	878	2063	1979	1715	1849	1551	1346	12410
Estudiantes mujeres con hijos	1	0	1	91	279	260	181	316	300	269	1698
Porcentaje (%)	0.34	0	0.26	10.36	13.52	13.14	10.55	17.09	19.34	19.99	13.68
Estudiantes madres solteras	1	0	0	36	109	101	96	186	194	181	904
Porcentaje (%)	1	0	0	36	109	101	96	186	194	181	904

Fuente: Modificado de Orozco, 2011: 38.

De acuerdo con estas cifras, la universidad se planteó como una opción viable para aquellos jóvenes que deseaban estudiar y se encontraban en situación de vulnerabilidad. Sin embargo, pareciera que el interior de la misma no existen las condiciones adecuadas para disminuir las barreras que impidan la participación, y en este caso, el egreso a tiempo del alumnado de las aulas la UACM. Hacemos referencia a esta situación, pues el índice de eficiencia terminal es demasiado bajo, a lo largo de diez años sólo han egresado 392 estudiantes, los cuales 79 están titulados y 313 se encuentran en el proceso de elaboración de tesis, también se sabía, de forma extraoficial, que otros 669 alumnos se encontraban cursando las últimas

materias de sus respectivas carreras (Ramírez, 2010; Orozco, 2011). El diagnóstico que hicieron a la universidad a diez años de su fundación señalaba, también, que el índice de aprovechamiento escolar de los alumnos es extremadamente bajo, cerca del 52% de los estudiantes tienen un promedio de calificación de 0 a 2.5 y sólo el 15% de ellos tiene un promedio igual o superior a 5 (Orozco, 2011). Respecto a la permanencia de los alumnos en la UACM, se presentaba un lento avance en su trayectoria escolar, aproximadamente la mitad de los alumnos inscritos habían tenido una permanencia mayor para concluir una carrera, incluso algunos de ellos llevaban más de dos períodos cumplidos el desarrollo de sus estudios.

Bien cabría preguntarse de quién es la responsabilidad ante tales cifras. Por un lado sabemos que es compromiso de los estudiantes comprometerse con su universidad y consigo mismos, sin dejar de lado el compromiso social que han adquirido al ingresar a una universidad pública. No obstante, no perdamos de vista los datos presentados en las Tablas 1, 2 y 3, un buen porcentaje de estos estudiantes no cuentan con la capacidad económica para ser estudiantes de tiempo completo, o bien, otras circunstancias como tener hijos o encontrarse en la condición de madres solteras les impiden dedicarle el tiempo correspondiente a sus estudios. Pero, también podemos encontrar que esto responde a necesidades educativas especiales de los propios alumnos universitarios que no fueron detectadas y, por tanto, no han sido atendidas.

Es imperativo que se implementen las medidas de atención correspondientes para que estos alumnos, independientemente de la dedicación que tengan y de su situación socioeconómica, puedan concluir sus estudios en tiempo y forma. Orozco (2011) en su diagnóstico “sugería” que el alumnado tenga dedicación de tiempo completo a sus estudios y también comentaba que se habían abierto una serie de convocatorias para beneficiar tanto a los alumnos que se encuentren en el proceso de realización de su trabajo recepcional (terminal), así como de estímulos económicos para incentivar a los estudiantes a acercarse a la investigación, pero es claro que sin una visión clara de la dimensión real del problema y de las situaciones y contextos de los estudiantes, dichos esfuerzos serán en vano.

Además del problema del alumnado, es menester señalar que otro aspecto derivado de los comentarios anteriores se encuentra ampliamente vinculado con la plantilla docente y las labores que realizan al interior de la misma universidad. En 2011 la UACM contaba con 876 profesores-investigadores, si la universidad continúa con el ritmo visto en aquellos años en el área de eficiencia terminal, desempeño académico e ingreso, para 2020 se necesitaran aproximadamente a 2000 profesores para atender a los cerca de 23,383 estudiantes que albergará la

universidad, un ritmo insostenible si tomamos en cuenta que el presupuesto para la educación superior es limitado y cada año tiende a reducirse aún más.

2.2. EL MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA UACM. UNA EDUCACIÓN CENTRADA EN EL APRENDIZAJE

El modelo de la UACM pone especial énfasis en el estudio y la utilización de las estrategias de aprendizaje, término que, desde la propuesta constructivista, se refiere a los procedimientos, operaciones o habilidades que una persona emplea de manera consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz, 1999).

¿Por qué este acento? En toda perspectiva educativa, es fundamental la concepción que se tiene sobre la persona que se pretende formar así como las ideas sobre cómo se aprende y para qué se enseña. Toda propuesta educativa está basada en concepciones sobre el ser humano, la sociedad que se desea, la educación y el aprendizaje.

Tradicionalmente el papel primordial de la escuela en el nivel superior ha sido la transmisión de información que se considera relevante para los distintos campos del conocimiento, con una idea de la educación como algo que se acumula y posteriormente se reparte. Así, el aprendizaje consiste en un proceso de acumulación y memorización de la información. La contrapartida, es decir, el proceso de enseñanza, consistiría en la exposición y transmisión de conocimientos, que se reciben de manera pasiva. En esta concepción, los programas de estudio abarcan grandes cantidades de contenidos conceptuales y de información. La masiva producción de información existente sobre un tema anula toda posibilidad de proporcionar el conjunto de información referente a ese tema, y hace imposible que quien quiera aprender lo pueda hacer.

Las investigaciones actuales, desde la corriente constructivista (Bellocchio, 2010; Casas, 2010; Díaz, 1999; Ganem, 2010; Pelech, 2010), ponen énfasis en el hecho de que la persona que aprende es un ente activo, que elabora los conocimientos. Estas corrientes de investigación y pensamiento han generado nuevos marcos conceptuales que impulsan la acción educativa hacia el desarrollo de capacidades de pensamiento y de aprendizaje independiente, es decir, se propicia una educación para la autonomía. En conjunto, esta orientación teórica conocida como paradigma del aprendizaje, se asume en la UACM como referencia central para su función educativa.

Ahora bien, el modelo de la UACM pone un acento especial en el contexto educativo, entendiendo que este constituye la base de nuestra manera de interpretar la actividad en el aula. Así, para poder hablar de interactividad conjunta, construcción del conocimiento y aprendizaje significativo, el maestro debe de ayudar al alumno a tener una comprensión básica del sentido de lo que se está discutiendo y negociando en el aula, de manera que se asegure que su comprensión del contexto educativo es compartida por el alumno. De la misma manera, en relación con las estrategias, éstas deben enseñarse a través de la acción conjunta, de modo que el alumno pueda realizar una apropiación personal de su significado. Para ello es necesario tomar en cuenta otro conjunto de factores, como son los factores personales, que por un lado agrupan todos los aspectos relacionados con la percepción que cada uno tiene de sí mismo como estudiante (autoconcepto, autoestima, motivación, etc.) y por otro lado, los factores relativos a la tarea, que explican cómo el alumno entiende las actividades de aprendizaje y cómo adecúa su actuación a esta concepción.

Siguiendo la propuesta constructivista, el modelo de la UACM se apoya de manera determinante en la figura del docente como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en su rol como tutor, y en las características, competencias y apoyos que se requieren para realizar este papel. En este plano se considera a la institución escolar y a la propia comunidad, además del alumno, como agentes condicionantes de los procesos de aprendizaje, y se establece una relación entre el currículo, la orientación tradicional y la orientación psicopedagógica.

El modelo propone el trabajo intervencional del orientador con el profesorado en toda la programación educativa y en todos los niveles de concreción curricular. Hace hincapié en la planificación de las actividades de la Orientación Educativa paralelamente con las del diseño curricular en un programa de acción tutorial, donde se propone al docente-tutor como responsable principal del desarrollo de las acciones en el aula. La finalidad de la orientación en este modelo es preventiva, interviniendo directa e indirectamente, para que la institución educativa se desarrolle al máximo. Adopta una perspectiva global y sistémica de intervención psicopedagógica, partiendo de la idea de que la realidad educativa solo se puede abordar de forma global, y que la colaboración de los profesores, y orientadores llevará a una intervención eficaz que a la vez promueve cambios duraderos. Como mediador, el papel de docente mediador está fundamentado en los paradigmas socioculturales (L. S. Vigotsky), cognitivo (J. Piaget) y constructivista (G. Coll) y del ejercicio de este papel se requiere que, al relacionarse con los estudiantes (Ferreiro & Calderón, 2012).

En el modelo de la UACM, el profesor/tutor debe acompañar al estudiante en el complejo escenario universitario, pues es en teoría el contexto donde el alumno debe recibir una formación que le permita un desarrollo integral para enfrentar la vida. Se busca promover el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, para el trabajo en equipo, para la comunicación, para adaptarse a nuevas situaciones y capacidad de razonamiento y juicio crítico.

Para dar respuesta a este escenario el profesor tiene diversos y nuevos retos, teniendo que afrontar la diversidad del alumnado, el acompañarle en sus procesos de aprendizaje y facilitar un desarrollo integral. Debe existir un continuum entre docencia, tutoría y orientación. Así el profesor tiene una función docente e investigadora, pero además ha de afrontar, una función tutorial.

En el marco mencionado, el profesor-tutor debe de tener una serie de competencias y características como son la motivación y preparación para la docencia, y el interés por el desarrollo de alumno como persona, como estudiante y como futuro profesional. Como ya se indicó en el terreno de la motivación del estudiante, la conducta de los profesores puede influir de forma positiva o negativa en el comportamiento y rendimiento académico del alumno. A partir de representaciones que hace respecto a sus alumnos, el profesor refleja sus creencias respecto a las posibilidades del alumno a partir de sus características personales y del concepto de su propio papel. Del mismo modo, el alumno también interpreta la información transmitida por el profesor con relación a lo que piensa y espera de él.

El profesor tutor requiere de un amplio rango de competencias: A nivel cognitivo: saber (conocimientos) y saber hacer (competencias prácticas); a nivel social y de relación: saber estar (actitudes y comportamientos participativos) y saber ser (actitudes y comportamientos personales). Por tanto, el modelo de aprendizaje de la UACM (y de cualquier universidad) demanda un perfil del docente en particular, no solo conocedor de su disciplina, sino de didáctica, pedagogía, entre otros.

2.3. DEFINICIÓN DEL PROGRAMA DE APOYO ESTUDIANTIL

El programa de apoyo estudiantil que hemos propuesto se basa en los conceptos fundamentales de la filosofía educativa de la UACM que acabamos de exponer; los estudiantes son protagonistas y responsables del diseño y desarrollo de su currículum. Se propone integrar los servicios de apoyo que brindan los tutores y asesores durante el Programa de Integración que se imparte en los primeros semestres.

Para la creación de un ambiente educativo de calidad es fundamental considerar la estrecha relación que existe entre los desarrollos cognoscitivo, físico, emocional y social de los miembros de la comunidad. El éxito escolar depende del esfuerzo coordinado de la comunidad educativa.

El punto de partida del programa fue el diagnóstico diferencial de los alumnos que fueron asignados al Módulo A del ciclo de integración por sus carencias en expresión oral y escrita o en matemáticas. Considerando que un pequeño porcentaje, que se puede estimar en 5%, es probable que presente dificultades específicas del aprendizaje como dislexia, disfasia, dispraxias o síndrome disecutivo; los cuales ameritan una intervención directa sobre sus limitaciones cognoscitivas básicas, como puede ser un déficit de atención o memoria, alteraciones viso espaciales o del lenguaje, pues de otra manera no podrán aprovechar los apoyos pedagógicos que se les ofrecen y muy probablemente se orientarán al fracaso escolar. Una vez detectados los alumnos que requieren apoyo especial se propone dar las ayudas pertinentes para contender con sus déficits y aumentar las probabilidades de éxito escolar. El programa debía ser dirigido por la Coordinación de Servicios Estudiantiles quienes deben fungir como el enlace con los profesores implicados en el programa y con los alumnos usuarios del servicio.

El programa consta de tres etapas:

1. Evaluación cognoscitiva básica [ECB] (criba de atención, memoria, habilidades verbales, viso espaciales y emocionales);
2. Evaluación neuropsicológica y
3. Oferta de servicios de apoyo.

La base de esta propuesta de intervención es la *Evaluación Cognoscitiva Básica* (Villa-Rodríguez, *et al.*, 2007) el cual es un instrumento sensible, confiable y fácil de aplicar, se encuentra integrado por las siguientes pruebas:

Evaluación básica de las habilidades verbales. (Tiempo estimado de aplicación: 10 minutos)

- a. Atención (Repetición de dígitos en orden directo e inverso)
- b. Memoria de trabajo (Repetición de números y letras)
- c. Comprensión del lenguaje: *Token Test* (sólo las partes 4ª 5ª y 6ª partes)
- d. Aprendizaje de palabras (15 palabras en 5 ensayos)
- e. Evocación categorial (nombres de animales durante un minuto)

Evaluación básica de las habilidades viso espaciales

- a. Copia de la Figura de Rey
- b. Trail Making Test

Si bien es un instrumento fácil de aplicar, se requirió de un taller de capa-

citación para asegurar que aquellos que van a aplicar este instrumento dominen su uso, y con ello validar los resultados obtenidos.

Este trabajo se originó, en primera instancia, por el interés que tuvieron algunos docentes de la UACM plantel San Lorenzo Tezonco, que observaron, entre otras cosas, dificultades de los alumnos en su competencia en la lengua escrita. Así, los maestros, por un lado se dieron a la tarea de buscar estrategias que favorecieran a sus alumnos en este aspecto; y por el otro llevaron a cabo una serie de conferencias invitando a especialistas para abordar temáticas relacionadas a las necesidades educativas especiales; a la discapacidad; y con relación a los procesos neuropsicológicos centrados en el aprendizaje; esto ocurrió a finales de 2005. Ante la iniciativa de los profesores quienes vertieron sus inquietudes sobre el desempeño de sus estudiantes, la Mtra. María Salazar-Rodríguez, en ese momento, responsable del denominado Espacio Estudiantil y servicios escolares, asumió la necesidad de elaborar un proyecto que permitiera conocer la situación de los estudiantes en cuanto a sus procesos cognoscitivos básicos para así responder de manera oportuna a las necesidades que como estudiante tuviera en su aprendizaje, y con ello favorecer su desempeño escolar.

La primera etapa de este proyecto arrancó en 2006, en la cual primera se capacitó a los miembros de Espacio Estudiantil, por parte del Dr. Villa-Rodríguez y colaboradores sobre el manejo de la ECB. El objetivo era que este personal aplicara en sus respectivos esta evaluación, como se pudo hacer en los planteles (San Lorenzo Tezonco, Casa Libertad y Centro Histórico). Cada uno de los responsables de estos centros se dieron a la tarea de hacer una invitación a los alumnos para participar, obteniendo así un primer resultado sobre la población estudiantil que estaba inscrita en la UACM.

En la segunda etapa se realizó la aplicación del instrumento EBC, captura de datos y análisis de los mismos (2006-2007), para esta tarea también contribuyeron estudiantes del servicio social de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES-Zaragoza), inscritos al programa del Dr. Villa-Rodríguez, quienes calificaron las pruebas obtenidas por los integrantes de Espacio Estudiantil.

Entre los hallazgos, después del análisis de las pruebas del EBC, cabe destacar que encontramos que el perfil cognoscitivo de los estudiantes de la UACM está dentro de los límites normales, es decir no hay, como grupo, un déficit en ninguna de las funciones cognoscitivas estudiadas. A pesar de que el grupo está dentro de los límites normales, según los baremos de las pruebas originales, pudimos detectar que 45 alumnos de la muestra de 246 (18.29%) presentan

puntajes extremos en algunas de las funciones cognoscitivas y que deberán ser estudiados con una evaluación neuropsicológica completa. Este porcentaje está por arriba de lo esperado en una población abierta, el porcentaje esperado es de alrededor de 5%.

Asimismo, de manera cualitativa pudimos observar que un bajo porcentaje de los alumnos presentaban serios problemas de: atención, memoria, discriminación visual, razonamiento. Este resultado fue el detonante para la siguiente etapa del proyecto, pues consideramos que estos alumnos debían ser atendidos por parte de un equipo coordinado por Espacio Estudiantil.

Por lo tanto, nos dimos a la tarea de no solo atender al puntaje obtenido por estos alumnos en la EBC, sino que correlacionamos esta la información con aquella que aparecía en los expedientes del alumnado. Y también, tomamos en cuenta los comentarios que de manera espontánea manifestaron los estudiantes que participaron en esta evaluación, en cuanto a sus problemas en el aprendizaje, sus dificultades para atender y comprender las clases. Así, advertimos que algunos de ellos presentaban un rezago escolar que en toda su trayectoria académica se hacía evidente, por ejemplo, sus dificultades para las operaciones básicas, para comprender las instrucciones, o problemas de lecto escritura. Elementos claves para acceder y continuar en el nivel medio superior. Y no menos importante, descubrimos y pusimos en el centro de la discusión que son justo estos alumnos que no presentan una discapacidad sensorial o de movimiento los más abandonados del sistema educativo. La atención a estos alumnos se pierde en su paso de la educación básica a la educación media superior, como si dejáramos solo al desarrollo del ser humano la respuesta a los cambios en los procesos cognoscitivos básicos. Y cuando esto no se da, dichos alumnos no obtienen un acompañamiento escolar ni en el bachillerato ni en la universidad, lo que conduce en la mayoría de las veces en una deserción o fracaso escolar. El análisis de los resultados fue compartido y discutido con el equipo de Espacio Estudiantil para dar paso al desarrollo de un plan de acción.

En principio, nosotros consideramos que estas dificultades no se resuelven con cursos “remediales” o de nivelación, se requiere de estrategias específicas y de la implementación de un programa de atención para cada individuo. Y el pleno compromiso de los jóvenes y adultos estudiantes para atender a esta situación, ser conscientes de sus debilidades pero también de sus fortalezas, y de su determinación para monitorear su aprendizaje en pro de su desempeño escolar.

Ante un panorama como el que se encontró, discutimos la pertinencia de desarrollar vínculos con otras instituciones, pues desde nuestra óptica, los re-

cursos de Espacio Estudiantil no son suficientes. Se requiere de la atención de otros especialistas (neuropsicólogos, maestros de educación especial, maestros de educación inclusiva y atención a la diversidad) que de manera conjunta con los miembros de la comunidad educativa de la UACM generaran programas de atención. Así, se pensó en principio contactar con la FES Zaragoza, donde se desarrolla la maestría en Neuropsicología y a la cual se encuentra adscrito el Dr. Villa-Rodríguez, así como la Normal de Especialización del Distrito Federal y la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, pues los miembros de este equipo de investigación han mantenido relaciones de colaboración con estas instituciones. Aunado a lo anterior, consideramos que era posible armar una red de apoyo entre los mismos estudiantes para entre otras cosas fungieran como tutores, o para preparar material audiovisual en caso de que algún estudiante lo solicitara para aclarar dudas, o para la elaboración de resúmenes, etcétera.

De igual manera, consideramos la importancia de emprender planes de acción y de reflexión sobre el modelo educativo de la UACM, rescatando en principio que su respeto al derecho a la educación de todo ciudadano mexicano por un lado, ha llevado a esta universidad a generar un cambio benéfico entre los estudiantes a los que da cabida, pues éstos tienen expectativas diferentes con respecto a su propia vida laboral, académica, familiar, cuando antes la mayoría de ellos había sido segregado, discriminado por el propio sistema educativo. Pero, por el otro lado, enfrenta a la comunidad de la UACM a entender que no basta con que estos alumnos estén inscritos, debemos darle los elementos para que puedan desempeñarse de manera competente dentro y fuera del aula. Considerar los tiempos que requiere cada alumno, generar una trayectoria curricular diferente para aquellos que la necesitan.

Desafortunadamente este proyecto solo alcanzó la etapa de diagnóstico y análisis de los resultados. La propuesta de oferta de servicios de apoyo y generación de acciones para atender a esta población no se formalizó, solo quedó enunciada y continúa en la espera de ser ejecutada.

CONCLUSIONES

Como hemos anotado, el proyecto original de la UACM responde a los planteamientos de una escuela inclusiva e intercultural: una universidad para la diversidad, en el sentido amplio del concepto. El mismo proceso de selección es el principal garante de la inclusión de los alumnos al interior de la misma, todos los

aspirantes tienen las mismas oportunidades de ingreso. Su oferta académica responde, desde la óptica de cada programa de licenciatura e ingeniería, a la solución de las complejas problemáticas que vive la ciudad de México. Desafortunadamente, a lo largo de más 10 años de vida son esos mismos preceptos los que han llevado a la Universidad a la debacle, una escuela que ha decidido transitar a la inclusión requiere una serie de medidas de atención a la diversidad como la capacitación del profesorado o el diseño de estrategias de intervención para los alumnos con necesidades educativas especiales, de otra forma está condenada al fracaso. El diagnóstico estableció que la UACM “no es una institución de estudiantes que trabajan, sino de trabajadores que estudian. Pero también lo es de los estudiantes que no trabajan” (Orozco, 2011: 39). Sin embargo, pareciera que no es lo uno ni lo otro, sus pobres resultados nos hablan de la exclusión educativa y social que de ninguna forma pueden contribuir a la creación de la sociedad del conocimiento que requiere el siglo XXI. Por ello, hoy más que nunca debemos atender a la dinámica que presenta esta institución, ponderar sus virtudes y fortalecer la dinámica de la comunidad, de tal modo que los estudiantes que acuden a esta institución se conviertan en los ciudadanos que una nación como la nuestra reclama. Solo resta mencionar que ante un reto como al que se enfrenta la UACM requiere de fortalecer los vínculos interuniversitarios para que en conjunto se genere una mejor respuesta para atender al alumnado que forma parte de esta casa de estudios.

REFERENCIAS

- AGUERRONDO, I. (2008). “Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión”. En: *Perspectivas*, XXXVIII (1), 61-80.
- ALDF. (2005, 5 de enero). “Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México”. En: *Gaceta Oficial de la Ciudad de México*, 3-14.
- BELLOCCHIO, M. (2010). *Educación basada en competencias y constructivismo: un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI*. México: ANUIES.
- BOOTH, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO/CSIE.
- CASAS, M. V. (2011). *Guía para la planeación didáctica en la universidad*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- DÍAZ, F. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

- FERREIRO, R. & Calderón, M. (2012) *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México: Trillas.
- GANEM, P. (2010). *Piaget y Vygotsky en el aula: el constructivismo como alternativa de trabajo docente*. México: Limusa.
- GROSSMAN, D. (2008). “Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional”. En: *Perspectivas*, XXXVIII (1), 45-60.
- INEE/SEP, ([2006]). *Plan de desarrollo del Sistema Nacional de Indicadores Educativos de México, 2007-2014*. México: INEE/SEP.
- OROZCO, E. (2011). *Evaluación y desempeño académico de la UACM y de sus estudiantes inscritos de 2001 a 2009; avances a marzo de 2011*, presentación no publicada.
- PELECH, J. (2010). *The comprehensive handbook of constructivist teaching: from theory to practice*. Charlotte, North Carolina: Information Age.
- RAMÍREZ, B. (2011, 8 de abril). “Aumentar formas de titulación en la UACM, plantean aspirantes a rectoría”. En: *La Jornada*. Consultado el 10 de abril de 2012. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2010/04/08/capital/036n1cap>.
- VILLA-RODRÍGUEZ, *et al.*, (2007). “Validación de una batería mínima para la detección de necesidades educativas especiales en estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México”. Cartel presentado en el X Congreso de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología, Buenos Aires, Argentina.

3 LA UNIVERSIDAD COMO PROYECTO ÉTICO EN LA POSMODERNIDAD

Alexandro Escudero Nahón

Doctor en Educación por la Universidad de Barcelona.
Profesor investigador de tiempo completo en la Facultad de
Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro.
Dirección: Centro Universitario Cerro de las Campanas, C.P. 76010,
Querétaro, México. Tel. +52 (442) 192-12-00 Ext. 6310.
Email: a.escudero.n@uaq.mx

RESUMEN

La Universidad ha enfrentado una crisis epistemológica, ética y social desde la segunda mitad del siglo XX porque los estudios históricos sobre la educación superior han demostrado que las instituciones modernas traicionaron el proyecto ético de la modernidad. Ante este panorama, la Universidad tiene la responsabilidad de reivindicar su función social promulgando y llevando a cabo un renovado proyecto ético que supere las deficiencias, discriminaciones e incongruencias del antiguo proyecto ético de la modernidad. Lo anterior supone varios desafíos. En primer lugar, discernir si los valores propiamente modernos, es decir, la igualdad, la autonomía y la libertad, están vigentes en la sociedad contemporánea; en segundo lugar, superar la tentación de promulgar un proyecto ético posmoderno porque eso implica una contradicción en los términos y, en cambio, proponer un proyecto ético en la posmodernidad; y en tercer lugar, reconocer que las nuevas claves éticas no se encuentran dentro de la Universidad misma, sino en la vibrante acción ciudadana, política y social que le rodea.

Las claves éticas que fundamentarían dicho proyecto pueden ser atisbadas ya en los movimientos ciudadanos contemporáneos más emblemáticos: el feminismo, el pacifismo, el ecologismo, el multiculturalismo, y el consumo responsable. Todas estas acciones ciudadanas coinciden en dos características: ponen el acento en la fuerza política que implica la identidad propia, y señalan que los valores morales que enarboló la modernidad siguen vigentes y son deseables, pero en esta ocasión es necesario señalar un matiz al respecto: será necesario ejercer el valor de la libertad garantizando el respeto, el de la autonomía exigiendo la responsabilidad, y el de la igualdad asegurando la equidad.

3.1 EL DECLIVE DEL PROYECTO ÉTICO DE LA MODERNIDAD

La modernidad es un periodo histórico y político surgido en Europa occidental que, empuñando la idea de que la razón y la ciencia eran las únicas herramientas del pensamiento humano capaz de desterrar los principios teológicos o metafísicos, logró deslegitimar el poder monárquico y eclesiástico imperante en el siglo XVIII para imponer en su lugar el proyecto Ilustrado. Las prácticas y discursos modernos surgidos en esta región del mundo configuraron el principal punto de referencia de las sociedades modernas, y generaron variantes propias en otras partes del mundo (Wagner, 1997, 2011, 2013).

Dicha transformación histórica fue impulsada por una emergente clase social, posteriormente definida como burguesía, que postuló valores morales opuestos a la hegemonía monárquica y la iglesia (que entonces empezaron a considerarse oscurantistas y retrógrados), con tal de erradicar la moral religiosa a la que las personas estaban tradicionalmente vinculadas. Los fundamentos morales de la modernidad descansaban en los valores de la igualdad, la libertad y la autonomía (Weber, 2012).

Los preceptos éticos modernos confiaban en que la relación entre las personas podía transformarse en bien de la justicia social (Bauman, 2005). El ímpetu por rechazar la tradición para instaurar la novedad devino rápidamente en una compulsiva necesidad de alcanzar la igualdad. La noción de proyecto fue inspiración y motivo para la modernidad. Ser moderno significaba, sobre todo, creer que el futuro sería mejor porque estaba en las manos de sus protagonistas, mejorarlo. La modernidad era, en sí misma, un proyecto (Villoro, 2013).

Así surgió el proyecto ético de la modernidad, y así mismo se crearon las instituciones que llevarían a cabo el programa moderno para la emancipación de la humanidad. Por eso el origen de los sistemas educativos modernos de Occidente estuvo vinculado a la génesis del Estado liberal del siglo XVIII y a un insistente relato sobre el potencial inédito del flamante sujeto moderno.

En efecto, la educación moral de la ciudadanía fue, en este sentido, uno de los proyectos más preciados de la modernidad porque estaba llamada a demostrar que la moralidad burguesa era capaz de formar una ciudadanía solidaria, patriótica, emancipatoria (Durkheim, 2002; Piña, 2012). No obstante, la institucionalización de los valores de la libertad, la autonomía y la igualdad, siempre cursó trayectorias paradójicas y contradictorias. Y, en gran medida, los sistemas educativos tuvieron una responsabilidad importante al traicionar el proyecto ético de la modernidad.

La educación, en general, y las Universidades, en particular, demostraron incongruencias al intentar articularse a ese proyecto ético de la modernidad. Por ejemplo, las Universidades de origen medieval (las Universidades de París, Oxford, Bolonia o Salamanca) impartieron enseñanza de teología, derecho y medicina con métodos de enseñanza escolásticos y nada innovadores, incluso durante el periodo de consolidación los métodos racionalistas y empiristas, propios de la práctica educativa moderna. Ni Montaigne, ni Hobbes, ni Descartes, ni Locke, ni Spinoza, ni Leibniz, ni los ilustrados franceses del XVIII fueron profesores de estas Universidades (De Carreras, 2008).

Fue con el liberalismo burgués cuando se inició una fructífera etapa entre la educación superior y el Estado-nación: se inauguró así la idea de que la Universidad sería la protagonista del saber moderno y dentro de sus muros sería generado el logos occidental, la racionalidad activa, el humanismo liberal, la filosofía racional y la recuperación del arte clásico. Napoleón estableció una Universidad estatal y burocrática que resultó muy eficaz para formar a los modernos funcionarios franceses; la Universidad de Berlín, que se fundó en 1810, erigió un modelo educativo inspirado en los ideales educativos de Fichte y Humboldt; Oxford y Cambridge evolucionaron hacia el modelo que teorizó Newman (Tubella y Gros, 2010).

Los modelos humanistas de la educación superior fueron el referente de educación universitaria para el mundo occidental y durante el siglo XIX tuvieron un lugar privilegiado en el imaginario social. Los modelos universitarios de Napoleón, de Humboldt y de Newman fueron exportados hacia las antiguas colonias europeas e imprimieron su impronta en cada país, con distinto calado y con algunos efectos no previstos (Vilanou, 2007).

Los procesos de urbanización, secularización y consolidación de la ciencia y la tecnología desarrollista prometían que el pensamiento positivista, heredero del ímpetu moderno, garantizaría la emancipación humana. Sin embargo, paulatinamente esos mismos procesos generaron efectos indeseables: el excesivo racionalismo en la enseñanza condujo a un escepticismo sobre otros ámbitos de la dimensión humana, como lo emotivo y lo moral; la exaltación de la libertad personal condujo a los relativismos morales más devastadores; el ideal de progreso acabó entre las ruinas del desarrollismo; la discriminación por motivos de rasgos identitarios dejó fuera del progreso a amplios grupos de personas; la industrialización generó un daño medioambiental irreversible; la democracia representativa creó una falta de participación política democrática; y la riqueza económica no garantizó el bienestar anímico de las personas (Hirigoyen, 2008; Kristeva, 1995; Lasch, 1984, 1999; Sánchez, 2013).

Por lo anterior, desde hace casi cinco décadas las reflexiones sobre el objetivo y la función de la Universidad han puesto otra vez su acento en la dimensión ética y moral (Altarejos, 1998; Galán y Sáenz, 2012). Esta renovada preocupación de carácter axiológico se (auto) justifica invocando los desafíos que actualmente nos plantea el declive de la eticidad moderna, que desde hace décadas manifiesta desgarramientos profundos y pocas evidencias de la prometida emancipación del sujeto y del progreso humano universal (ANUIES, 2012; Fforde, 2013; Jenkins, Gómez y Mastrangelo, 2006).

El proyecto ético de la modernidad intentó demostrar que los valores de la autonomía, la libertad y la igualdad son condición de posibilidad para alcanzar la emancipación del sujeto moderno ante lo que se consideraba el atavismo de la tradición y el oscurantismo monárquico. Se demostró así que un proyecto ético posee una potencia de transformación social ingente y que los valores morales sí producen cambios en las relaciones sociales. Difícilmente hoy alguien apoyaría la idea de que es deseable una vida sin autonomía, sin libertad o sin igualdad. Sin embargo, es más difícil asegurar que estos valores, por sí mismos, garantizan la emancipación del sujeto, puesto que puede suceder lo contrario: ejercer los valores de la libertad sin respeto, de la autonomía sin responsabilidad, o de la igualdad sin equidad. La consecuencia indeseable de esta perversión provocó el declive del propio proyecto ético.

3.2 LOS VALORES POSMODERNOS Y LA UNIVERSIDAD

El pensamiento posmoderno fue impulsado durante la segunda mitad del siglo XX por antiguos teóricos de la izquierda europea. Su origen se debe, principalmente, a una reflexión académica crítica de la modernidad, de sus procedimientos y de sus consecuencias (González y Martínez, 2014; Lyotard, 1987, 2008; Vilanou, 2005).

Gracias a esto fue posible identificar las discriminaciones ilustradas, que durante tanto tiempo permanecieron ocultas para las instituciones modernas. La modernidad fomentaba el discurso sobre el sujeto autónomo y libre pero, paradójicamente, construyó barreras estructurales que impidieron el acceso y permanencia de varios grupos de personas en la educación superior, por poner un ejemplo. Los motivos de estas discriminaciones estructurales fueron siempre por motivos de la identidad, como el género, la clase social, la lengua materna, la orientación sexual, la nacionalidad, la creencia religiosa, etcétera. En otras palabras, en el tránsito de súbditos a ciudadanos, los derechos de la modernidad

terminaron siendo prerrogativa sólo de unos cuantos, mientras que amplios grupos de personas quedaron fuera del progreso humano.

Así lo demuestra el hecho de que las sociedades modernas hayan tolerado, y en algunas ocasiones promovido, la discriminación de diversos tipos entre sus ciudadanas y ciudadanos. Esta condición contradictoria se hace patente cuando, a través de los análisis históricos se revela que tanto en los países industrializados, como en los no industrializados, cada día se consolidan más las reglas y procedimientos de la democracia liberal, pero las desigualdades en el acceso a los servicios educativos, laborales, de salud y justicia, se incrementan preocupantemente (Rodrik, 2012). Los motivos que fundamentan esta discriminación son, en último término, sexismos, xenofobias, nacionalismos, racismos, homofobias, clasismos, de distinto perfil y calado en cada sociedad, pero con el mismo resultado (Salazar, 2005, 2007).

El pensamiento posmoderno, como posición crítica, no es tanto estar después de lo moderno, sino desandar lo moderno (Elliott, 1997; Malpas, 2005; Picó, 1988). Este ímpetu deconstruccionista ha permitido generar cierto consenso sobre las características y los valores que definen el escenario socio político actual (Bauman, 2001; Beck, Giddens y Lash, 1997; Berman, 1991; Pinillos, 1996; Horkheimer, 1987; Horkheimer y Adorno, 2007; Lash, 1990):

- La posmodernidad postula un no-método como proceso creador.
- Deslegitima los metarrelatos de la modernidad y clausura la Verdad como fundamento del conocimiento.
- Desintegra las fronteras formales (en las disciplinas científicas, en los géneros literarios, y en los identitarios, por ejemplo).
- Desconoce los valores del humanismo y postula un poshumanismo.
- Duda de la metafísica y de la noción de objetividad.
- Promueve el pensamiento débil.
- Opina que las representaciones mentales no son reflejo de las cosas sino construcciones socio-lingüísticas.
- Ha condenado a muerte al sujeto moderno.
- Está en contra de la autenticidad personal, pero abriga muchas reservas con respecto a la identidad de grupo.
- Prefiere el cambio y las discontinuidades, y desprecia la permanencia y la continuidad.
- Siente fascinación por lo fragmentario y efímero.
- Antepone la estética a la ética.
- Pugna por sustituir la Historia por las microhistorias.

- Promueve la colaboración en red y desestima las jerarquías.
- Proclama que la teoría y la unidad de la razón son argucias para lograr la unificación del mundo eurocéntrico.
- Destruye la relación centro-periferia.
- Hace del error, de los falsos razonamientos y del desorden la clave de un no-discurso.

Con la emergencia del relativismo, el disenso, la otredad, la alteridad, la individualidad y la contingencia como elementos creadores de sentido (Beck, 2006; Derrida, 1984; Rorty, 1989), el sujeto ya no habla a través de ninguna ideología, sino a través de reivindicaciones bien inmediatas. Por eso el pensamiento posmoderno funde la identidad con la teoría y la política, y las coloca en la misma jerarquía, en otras palabras, desdiferencia las esferas política, epistemológica e identitaria. También por eso los movimientos políticos y sociales contemporáneos ya no son universalistas, absolutistas ni utópicos, sino particularistas, relativistas y presentistas. Los valores morales que subyacen en esta actividad ciudadana ya no exigen un mundo ideal, sino uno justo y viable para convivir en paz. Ya no están inspirados por el futuro ideal, sino por el presente injusto (Bagnall, 1998).

Ante este panorama, el sistema universitario moderno, como la mayoría de las instituciones modernas, ha entrado en crisis epistemológica, ética y social desde la segunda mitad del siglo XX. La pérdida de confianza en los baluartes modernos tuvo expresiones de rechazo en la Universidad en diferentes niveles. Diversas voces se alzaron para señalar que, la libertad, la autonomía y la igualdad, estandartes de la modernidad, habían sido sistemáticamente traicionadas en estas instituciones. Esta inconsecuencia era evidente en las cifras que demostraban una inequidad estructural en el acceso a la educación universitaria, en el agotamiento de la visión positivista de la ciencia y la tecnología, y en los procesos políticos que atentaban contra la solvencia moral de las Universidades.

Desde la década de los sesenta del siglo pasado, cuando se fechó la debacle del proyecto ético moderno, la Universidad ha estado frente a un escenario problemático para legitimar su función ética y social y no le ha sido fácil declarar un nuevo proyecto ético posmoderno (Madison y Fairbairn, 1999). En la opinión pública es relativamente claro que la Universidad es el lugar donde se aprende el conjunto de saberes que permitirían al futuro profesional ejercer una profesión, o dedicarse al ámbito de la investigación. Sin embargo, ya no resulta tan obvio que la Universidad sea un lugar donde se puedan aprender un conjunto de saberes éticos y ciudadanos (Martínez, 2006), o que sus prácticas educativas permitan la emergencia y consolidación de nuevos valores morales (Millike, 2004).

No obstante, en esta institución aún se conserva el compromiso público y social con la justicia social. En este escenario, la Universidad ha quedado presa en un nudo gordiano: ¿Actualmente están proponiendo soluciones inscritas en el pensamiento moderno para resolver problemas propios de la condición posmoderna? ¿O quizá pretende solucionar problemas a través de una práctica institucional y educativa que produce las tensiones que debe superar?

Los valores modernos, que curiosamente hoy todavía son reclamados como condición de posibilidad para el progreso humano, no encarnan en sujetos con identidades modernas, sino en sujetos que encuentran motivaciones posmodernas y se (auto) relatan de manera distinta. Son sujetos que definen sus identidades con relatos narcisistas, ilusorios, quebradizos, descentrados, desorientados, flexibles y fragmentados (Giddens, 2000). Pero este aparentemente contradictorio y, a menudo, confuso estado de las narrativas personales ha sido reconocido también como uno de los valores supremos de una nueva era. Por lo menos desde el punto de vista identitario y político, la dislocación del *sujeto moderno* y la dispersión de los relatos sobre la identidad han adquirido una importancia crucial porque están reabriendo los temas culturales del lenguaje, la experiencia, los valores, los derechos y la justicia. En el espacio de lo público, esta condición está siendo evaluada como la fuerza impulsora que caracteriza a los movimientos ciudadanos más vibrantes: el feminismo, el pacifismo, el ecologismo, las reivindicaciones indígenas, el multiculturalismo, y el consumo responsable (Butler, 1990; Dobson, 2013; Dubar, 2002; Escudero, 2013; Knoll, 2013; Laclau, 2000; Touraine, 1988).

¿Qué tiene que decir la Universidad, como institución moderna, sobre los sujetos que finalmente están apropiándose de los valores de la autonomía, la libertad y la igualdad?

3.3 CLAVES PARA UN PROYECTO ÉTICO EN LA POSMODERNIDAD

Así como el proyecto ético de la modernidad fue capaz de realizar transformaciones sociales inéditas en la historia, un proyecto ético en la posmodernidad permitiría fomentar valores morales capaces de transformar la relación entre las personas. Queremos hacer notar, una vez más, que este proyecto ético no es posmoderno, pues eso implicaría una contradicción en los términos, sino que *es en la posmodernidad*. Esto le da su carácter flexible, auténtico, contingente, fragmentario... De acuerdo con el pensamiento posmoderno, la diferencia entre el carácter normativo

de la modernidad y el carácter dialogante de la posmodernidad, radicaría en que las nociones del sujeto que encarnaría los valores emergentes, se han transformado sensiblemente. Los motivos de esta transformación son diversos, pero siempre aluden a una reivindicación identitaria. Lo anterior tiene sentido porque fue debido a los rasgos de la identidad que amplios grupos de personas están hoy en situación de vulnerabilidad, entonces esa misma identidad hace presión sobre la Universidad, sobre su función social, y sobre su naturaleza institucional.

Por lo anterior, la Universidad, en primer lugar, está obligada a **reconocer** que los valores modernos, inscritos en el proyecto ético de la modernidad, fueron aplicados de manera incongruente y pernicioso para amplios grupos de la sociedad. En otras palabras, durante la modernidad, la educación superior, lejos de promover una educación equitativa, libre y autónoma, sumió en situaciones de vulnerabilidad a la mayoría de las personas. Por eso el acceso, progreso y egreso de colectivos vulnerables en la Universidad es hoy un tema pendiente en la agenda educativa y social. Las acciones de discriminación positiva han sido un buen comienzo, pero el procedimiento básico para erradicar la brecha de desigualdad en acceso, el progreso y el egreso educativo está necesariamente relacionado con el siguiente proceso:

- Identificar la brecha de desigualdad educativa entre los diversos grupos sociales en situación de vulnerabilidad.
- Realizar acciones institucionales con participación ciudadana para cerrar dicha brecha de desigualdad.
- Garantizar que paulatinamente esa brecha desaparezca, y para eso es necesario medir los resultados de los procedimientos, políticas y presupuestos utilizados.

En segundo lugar, la Universidad debería **fundar** espacios de reflexión y debate para discernir si los valores propiamente modernos, es decir, la igualdad, la autonomía y la libertad, están vigentes como fuente de transformación social en la sociedad contemporánea. Aparentemente, la reivindicación de estos valores sólo tienen un sentido de justicia social si se realizan contraponiendo otros valores morales que fomentan una fuerza centrípeta de comunidad. Por lo tanto, es fundamental que las instituciones de educación superior promuevan los valores de la modernidad, pero en una situación posmoderna, es decir, garantizando que los rasgos identitarios de las personas no sean un obstáculo para el acceso, progreso y egreso de la educación superior. La propuesta concreta es:

- Promover el valor de la libertad, pero garantizando que se ejerza *con respeto*.
- Promover el valor de la autonomía, pero garantizando que se ejerza *con responsabilidad*.

- Promover el valor de la igualdad, pero garantizando que se ejerza *con equidad*.

En tercer lugar, sería necesario **incluir** en la vida universitaria las nuevas claves éticas para la convivencia humana justa que ya están emergiendo en la sociedad que rodea los muros de la Universidad. Así como los pensadores ilustrados nunca formaron parte del claustro de docentes de las Universidades durante esa transición histórica, así actualmente podemos atisbar ya en la vibrante acción política y social de la ciudadanía, la transición de los valores modernos hacia valores emergentes que ponen su acento en ámbitos alternativos de la relación humana. En esta ocasión, sin embargo, tenemos la posibilidad histórica de convertir a la Universidad en un ente poroso a la ciudadanía activa, a sus valores y sus acciones políticas. Es decir, la Universidad inclusiva sería una realidad fehaciente en tanto sus procedimientos permitan el ingreso, permanencia y egreso de los grupos tradicionalmente vulnerables, pero también en cuanto permita el ingreso de sus inquietudes, sus luchas, sus aspiraciones legítimas. Por lo tanto, el discurso educativo debe dar cuenta de las transformaciones sociales que están sucediendo fuera de sus muros en clave académica. Esto es, en cuanto el discurso de la educación superior adopte categorías de análisis de la sociedad como la perspectiva de género, la multiculturalidad, el indigenismo, la educación para la paz, el desarrollo y consumo responsable, el multiculturalismo, etcétera... y en cuanto genere nuevas categorías de análisis social.

En cuarto lugar, una vez reconocido el hecho de que el sistema axiológico moderno declinó debido a una incongruencia entre su discurso y su acción, entre su institucionalización y sus procedimientos, la Universidad contemporánea debería **formular** nuevas claves morales capaces de relanzar un renovado proyecto ético. Un buen principio sería distinguir entre los valores propiamente modernos y la emergencia de nuevos valores *en la posmodernidad*.

La siguiente tabla intenta ordenar algunas claves morales respecto al emergente proyecto ético en la posmodernidad:

Tabla 1: Tránsito de los valores modernos a los posmodernos

<i>Valores modernos</i>	<i>Valores en la posmodernidad</i>
Materialismo Cultura de tener Trabajar por lucro Riqueza económica como finalidad Consumismo Cultura de esfuerzo en un empleo	Posmaterialismo Cultura de ser Trabajar con deseo Riqueza económica como medio Reciclaje Cultura de esfuerzo en un ideal
Independencia Victimismo Dependencia Individualismo Yo y los otros Identidad a partir de la exclusión Competitividad	Interdependencia Responsabilidad Autonomía Relacionismo Yo es nosotros Identidad como resultado de la inclusión Colaboración
Conocimiento pragmático Racional Convergente Analítico Deductivo Definido	Autoconocimiento Emocional Divergente Integrado Inductivo Indefinido
Organización Jerarquía Obediencia En referencia a la ideología	Autoorganización Red Consenso En referencia a la identidad
Sistema axiológico ideal Valores universalistas Principios éticos absolutistas Fines utópicos	Sistema axiológico real Valores particularistas Principios éticos relativistas Fines presentistas

3.4 CONCLUSIONES

La crisis epistemológica, ética y social que enfrenta la Universidad en el mundo occidental desde la mitad del siglo XX puede ser enfrentada manifestando y llevando a cabo un renovado proyecto ético que supere las deficiencias, discriminaciones e incongruencias del antiguo proyecto ético de la modernidad. Las voces que componen el concierto del pensamiento sobre la educación superior contemporánea coinciden en que varias nociones conceptuales promulgadas durante la Ilustración, como *sujeto moderno*, *proyecto ético de la modernidad*, *emancipación de la humanidad*, fundamentales para los metarrelatos de la modernidad están siendo desestimadas actualmente por los efectos indeseables que imprimieron en amplios sectores de la sociedad.

Por lo tanto, la Universidad tiene la responsabilidad de superar esas nociones modernas y aceptar el reto de formular un nuevo proyecto ético. Pero antes debe superar la tentación de promulgar un *proyecto ético posmoderno*, puesto que eso implica una contradicción en los términos y, en cambio, proponer un proyecto ético *en la posmodernidad*. La voluntad de darle un nuevo sentido moral a las relaciones humanas sólo es posible si se reconoce que el relativismo, el disenso, la otredad, la alteridad, la individualidad y la contingencia también son elementos creadores de sentido social, y que son los elementos morales que impulsan los moviimientos sociales contemporáneos más potentes.

En primera instancia resulta difícil imaginar cómo puede ser construido *un proyecto ético* con las nociones teóricas y morales de la posmodernidad, que valora, precisamente, un no-discurso. Por eso es más adecuado imaginar un proyecto ético *en la posmodernidad*. Esto le da su carácter plural, flexible, auténtico, personal, identitario... La diferencia entre el carácter normativo de la modernidad, que intentó construir Un Sujeto Moderno, y terminó dejando fuera de esa noción a la mayoría de la población del mundo, y el carácter de la posmodernidad, radicaría en que el renovado proyecto ético garantiza el fomento y pone a disposición de las personas los valores emergentes. Y cada una, cada uno, ejerce esos valores de acuerdo con su identidad personal o de grupo.

Tomando en cuenta que la actividad política de los moviimientos sociales contemporáneos más potentes aluden siempre a una reivindicación identitaria, es más fácil atisbar la formulación de un renovado proyecto ético. Si los motivos que dejaron fuera del desarrollo a amplios sectores de la humanidad fueron los rasgos de la identidad, es esa misma identidad la que podría volver hoy como estandarte reivindicativo y presencia digna en el escenario de la Universidad.

El nuevo proyecto ético podría considerar la lección aprendida: en el tránsito de súbdito a ciudadano sólo algunos terminaron beneficiándose de la educación superior. Es tiempo de provocar un nuevo tránsito: el del ciudadano abstracto y moderno a una pléyade de ciudadanías, en plural, ciudadanías con adjetivos, donde sea reconocida finalmente la pluralidad de nuestra especie.

REFERENCIAS

- ALTAREJOS, F. (1998). *Ética docente: elementos para una deontología profesional*. Barcelona: Ariel.
- ANUIES (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas para educación superior*. México: ACCEDES-publications.
- ARÓSTEGUI, J. L., y Martínez, J. B. (2008). *Globalización, posmodernidad y educación*. Madrid: Akal.
- BAGNALL, R. G. (1998). "Moral Education in a Postmodern World: continuing professional education". *Journal of Moral Education*, 7(3), 313-331.
- BAUMAN, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- · —, (2005). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U. (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U., Giddens, A., y Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- BERMAN, M. (1991). *Todo lo sólido se desvanece en el aire: la experiencia de la modernidad*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- BUTLER, J. (1990). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- DE Carreras, F. (2008). "Universidad: fin de un modelo". *El País*, 4 de diciembre, p. 22.
- DERRIDA, J. (1984). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- DOBSON, A. (2003). *Citizenship and the Environment*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- DUBAR, C. (2002). *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- DURKHEIM, E. (2002). *La Educación Moral*. Madrid: Trotta.
- ELLIOTT, A. (1997). *Sujetos a nuestro propio y múltiple ser: teoría social, psicoanálisis y posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- ESCUADERO, A. (2013). "Responsible trust": A value to strengthen Active Citizenship, *Journal of Social Studies Education Research*, 4(2), 27-54.
- FFORDE, M. (2013). *Desocialización: La crisis de la posmodernidad*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- GALÁN, J.I. y Sáenz, A. (editores). (2012). *Reflexiones sobre la responsabilidad social corporativa en el siglo XXI*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- GIDDENS, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- GIDDENS, A., Bauman, Z., Luhmann, N., y Beck, U. (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo*. Barcelona: Anthopos.
- GONZÁLEZ, P.C. y Martínez, A. (2014). *Ideas y formas políticas: del triunfo del absolutismo a la posmodernidad*. Madrid: UNED publicaciones.
- HIRIGOYEN, M.-F. (2008). *Las nuevas soledades: el reto de las relaciones personales en el mundo de hoy*. Barcelona [etc.]: Paidós.
- HORKHEIMER, M. (1987). *Eclipse of reason*. New York (NY): Continuum.
- HORKHEIMER, M., y Adorno, T. W. (2007). *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*. Madrid: Akal.
- JENKINS, K., Gómez, G., y Mastrangelo, S. (2006). *¿Por qué la historia?: Ética y posmodernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- KRISTEVA, J. (1995). *Las nuevas enfermedades del alma*. Madrid: Cátedra.
- KNOLL, S. (2013). *El Neoliberalismo y los Movimientos Sociales en America Latina*. Munich: Grin Verlag.
- LACLAU, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LASCH, C. (1984). *The minimal self: psychic survival in troubled times*. New York; London: W. W. Norton y Company.
- · —, (1999). *La cultura del narcisismo*. Milano: Bompiani.
- LASH, S. (1990). *Sociology of postmodernism*. London: Routledge.
- LYOTARD, J.-F. (1987). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- · —, (2008). *La posmodernidad: (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- MADISON, G. B., y Fairbairn, M. (1999). *The ethics of postmodernity: current trends in continental thought*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- MALPAS, S. (2005). *The postmodern*. London: Routledge.
- MARTÍNEZ, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista iberoamericana de educación*, 42, 85-102.

- MILLIKE, J. (2004). "Thematic reflections on higher education". *Higher Education in Europe*, 29(1), 9-18.
- PICÓ, J. (1988). *Modernidad y posmodernidad*. Madrid: Alianza.
- PIÑA, J.M. (coord.) (2012). *Ciudadanía y educación. Diálogos con Touraine*. México: Ediciones D. D. S. México.
- PINILLOS, J. L. (1996). La mentalidad postmoderna. *Psicothema*, 8(1), 229-240.
- RODRIK, D. (2012). *La paradoja de la globalización. Democracia y el futuro de la economía mundial*. Barcelona: Antoni Bosch Editor.
- RORTY, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge New York, N.Y: Cambridge University.
- SÁNCHEZ, D. (2013). *Modernidad y Romanticismo*. Madrid: Tecnos.
- SALAZAR, L. (2005). *Democracia y discriminación* (Vol. 5). México: CONAPRED.
- · —, (2007). *Educación: discriminación y tolerancia*. México: Cal y Arena Ediciones.
- TOURAINÉ, A. (1994). *Crítica de la modernidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- · —, (1988). *Return of the actor: social theory in postindustrial society*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- TUBELLA, I. y Gros, B. (2010). *Volver del revés la Universidad: Acciones para el futuro próximo*. Barcelona: Editorial UOC.
- VILANOU, C. (2005). "Lyotard i la condició postmoderna, Vint-i-cinc anys després". *Temps d'Educació*, 29(2), 293-303.
- · —, (2007). "Quan la *Bildung* esdevé *Kultur*: consideracions sobre el *Sonderweg* alemany". *Temps d'Educació*, 33, 291-304.
- VILLORO, L. (2013). *El pensamiento moderno*. 1a. Ed. Electrónica. México: Fondo de Cultural Económica.
- WAGNER, P. (1997). *Sociología de la modernidad*. Barcelona: Herder.
- · —, (2011). "Modernidad: comprender nuestro presente." *Lychnos. Cuadernos de la Fundacion General CSIC*. No 5, Junio 2011, 90-95.
- · —, (2013). "Redefiniciones de la modernidad". *Revista de Sociología* (Chile), No. 28, pp. 9-27.
- WEBER, M. (2012) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. 1a. Ed. Electrónica. México: Fondo de Cultural Económica.

4 INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN ESCOLAR: EL CASO DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA REGIÓN POZA RICA-TUXPAN

***Lizbeth Natali Ferral Gómez, Itzel Yaremi Martínez Peralta, Aimeé
Rubí Moras Ramírez, Sarahitzela Montoya Meneses, Israel Hernández
Pacheco, Félix Eduardo Núñez Olvera, Marcela Mastachi Pérez***
Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía
campus Poza Rica, México

RESUMEN

En la presente investigación se aborda la temática de exclusión e inclusión escolar a grupos vulnerables, partiendo de la definición de cada una de éstas, pues es importante tener muy claro a qué se debe cada término; posteriormente se habla de cómo se ha encaminado a lo largo de los años la inclusión de grupos vulnerables en el ámbito educativo y asimismo se mencionan las estrategias que se han tomado para disminuir la problemática que se presenta.

Como parte fundamental tomamos en cuenta un ámbito global del problema, principalmente en la Universidad Veracruzana, para terminar con una mirada exclusiva de la Facultad de Pedagogía campus Poza Rica-Tuxpan.

Es importante tener presente los factores que conducen a este problema educativo pues con ello se clarifica la razón por la cual se origina la exclusión escolar, así como también se muestran las estadísticas pertenecientes a los últimos 5 años en las cuales se observa la poca demanda a la licenciatura de Pedagogía, dichas estadísticas sirven como un fundamento a lo antes mencionado.

Sobre esta base cabe mencionar que en la actualidad las instituciones de educación superior hacen notar una serie de avances en las políticas educativas que atienden a los grupos indígenas para que puedan acceder a la educación superior, ejemplo de ello es el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRO-NABES) y no podemos dejar a un lado la creación de Universidades Interculturales en el estado de Veracruz (UVI).

Al final de esta investigación se presenta el análisis, conclusión a la que se ha llegado ante el problema presentado, así como la reflexión final en cuanto al tema y

se hablará de lo importante que es incluir a grupos vulnerables, haciendo hincapié que aun llevando a cabo distintas acciones y estrategias para combatir este problema, solo se ha logrado aminorarlo.

4.1 DESERCIÓN VS EXCLUSIÓN

En la siguiente tabla se muestran los puntos de partida de la investigación, el concepto de deserción y exclusión escolar con la finalidad de diferenciarlos. Puesto que existe una gran oposición entre ellos, y es importante poder identificarla.

Cuadro 1. ¿Qué es la Deserción y Exclusión?

<i>Deserción</i>	<i>Exclusión</i>
En lo educativo, se refiere a los alumnos que abandonan sus estudios formales dentro del Sistema Educativo Nacional por diferentes causas. Se trata de un problema social cuya incidencia se presenta cada día más en las comunidades modernas y si bien se le adjudica la responsabilidad a cuestiones políticas, económicas y familiares; las más de las veces se debe a la estructura y decadencia del sistema educativo actual.	La exclusión representa el disfrute restringido de las oportunidades económicas, sociales, culturales, políticas y educativas existentes en la sociedad, la cual afecta a grupos culturalmente determinados y se encuentra inmersa en interacciones sociales incidiendo de manera inevitable en dicho grupo de personas.

(Elaboración propia)

Tratamos de analizar la exclusión escolar a la par que se analiza la exclusión social, con la que, la mayoría de los autores revisados para la elaboración de este artículo, establecen que la exclusión escolar mantiene una estrecha relación.

1.1. Los estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior.

Históricamente los indígenas mexicanos han sufrido una serie de arbitrariedades, hablamos de la imposición del castellano y de una misma religión por parte de los españoles, por otra parte los pueblos indígenas han sido largamente excluidos del acceso a los servicios básicos de salud, vivienda y educación. Asimismo han sido explotados y discriminados de muy diversas formas.

La variedad cultural y el valor de los pueblos indígenas en la historia y actualidad en México es una cuestión donde es importante destacar que las políticas

oficiales se situaron a la alfabetización y la castellanización especialmente con enfoque integracionista el cual buscaba la homogeneización de una lengua de la nación que es el español.

Durante el periodo revolucionario se dio el reconocimiento de que casi la mitad de la población mexicana era indígena y hablaba una lengua de origen prehispánico. Se efectuaron una serie de acciones de política pública encaminadas a la atención de los pueblos indígenas, estas se tradujeron en la creación de las escuelas rurales, misiones culturales, cuya meta era integrar a los indígenas a la nación mexicana. (Latapí, 1999)

En 1970 las políticas educativas incidieron en la educación bilingüe-bicultural para reconocer la diversidad étnica del país. Por tal razón se da una serie de debilidades en el proceso Enseñanza Aprendizaje debido a que maestros no utilizaban las lenguas indígenas de algunas comunidades y muchos se olvidaban de la intención que tenía la particularidad educativa, pues pretendían que los estudiantes olvidaran su lengua y entablaran una familiarización solamente con el español. Es así que la educación se tornaba un componente que contribuía indirectamente en la continua marginación de pueblos indígenas.

1.2. La inclusión escolar a grupos vulnerables

La escuela se ha convertido en un espacio en donde se expresa con claridad la discriminación que los indígenas han experimentado a lo largo de los años.

En el período de los ochentas del siglo pasado, cuando se da la etapa más intensa de expansión de la matrícula de la educación superior, la masificación del sistema de educación superior se determinó por la venida de estudiantes originarios de diversas masas sociales, renovando a las Instituciones de Educación Superior con el ingreso de estudiantes de clases medias y populares, de igual manera las mujeres tenían un papel importante en las instituciones. Se prosperó claramente con relación al acceso de grupos anteriormente excluidos de instituciones universitarias, hablamos entonces del sector indígena por tener una atención mínima.

Para el 2001 entró en vigor el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), destinado principalmente a las poblaciones más pobres y marginales, fue el inicio de una mayor apertura para dar ingreso a jóvenes indígenas a la educación superior.

Para el 2002 se dispone el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) perteneciente a la

aplicación de *Pathways to Higher Education*, “una iniciativa instrumentada por la Fundación Ford de Estados Unidos, a partir de 2001, con una duración de 10 años, en el marco de la Global Initiative for Promoting Inclusiveness in Higher Education” (Didou & Remedi, 2009: 11). A partir de este evento, las instituciones colaboradoras identificaron a su población estudiantil indígena y le proporcionaron una serie de servicios, entre los que destacan: tutorías, asesorías académicas, cursos remediales, diligencias culturales, cursos de lenguas originarias y talleres referentes a la interculturalidad.

Por medio del PAEIIES el conocimiento y atención de estudiantes indígenas comenzó a ser distinguida, sin embargo, dicho programa no fue aplicado en todas las universidades mexicanas excepto en algunas que sí participaron. Cabe destacar que la Universidad Veracruzana sí fue seleccionada y participó en el mismo.

Un año después, en 2003, nacen en México las universidades interculturales, como proyecto de Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) perteneciente a la Secretaría de Educación Pública. Su finalidad es propiciar el desarrollo de los pueblos, suministrando atención educativa oportuna a jóvenes indígenas y de diversos sectores sociales señalados como vulnerables: zonas rurales y apartadas.

Las universidades interculturales crean oportunidades para el desarrollo académico y profesional de nuevas descendencias de jóvenes de todos los sectores sociales, hablantes de todas las lenguas y representantes de las culturas de México, convirtiéndose en organizadores del debate sobre los asuntos que conciernen a la orientación de un progreso nacional incluyente a dichos estratos sociales.

1.3. Políticas Educativas de Educación Superior en atención a los indígenas

La población indígena mexicana ha soportado por años un entorno de exclusión contrastada con más sectores de la sociedad; la misma exclusión social propicia una exclusión escolar que hace enfrentarse a una educación de baja calidad a los pueblos indígenas, de esta forma se encuentran en desventaja, debido a que pocos son los estudiantes que acceden a la educación superior. Hoy en las Instituciones de Educación Superior mexicanas han avanzado respecto a políticas educativas para atender a grupos indígenas.

Según Schmelkes (2003:4) en México se han desarrollado tres estrategias para mejorar el acceso de los indígenas a la educación superior:

- La primera es el aumento del número de becas del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES por sus siglas) ha venido

creciendo y atendiendo de manera privilegiada a los indígenas.

- La segunda estrategia es llevar la educación superior a las zonas densamente indígenas mediante el establecimiento de Universidades Interculturales. A la fecha se cuenta con nueve universidades interculturales en México, ubicadas en los estados de Chiapas, México, Tabasco, Puebla, Quintana Roo, Guerrero, Michoacán y Veracruz.
- La tercera estrategia consiste en un programa de apoyo económico (en la forma de beca o crédito) con una transformación de las instituciones de educación superior que los reciben. Estas transformaciones se traducen en el establecimiento de mecanismos para:
 - Asegurar que el estudiante indígena cuente con los elementos académicos necesarios para enfrentar los estudios universitarios.
 - Asegurar que los estudiantes no abandonen los estudios por razones académicas.
 - Evitar la deserción por razones económicas.
 - Asegurar la aceptación de los estudiantes indígenas por la comunidad educativa de docentes y alumnos, que los respeten e integren a su espacio.

Por lo antes mencionado observamos la relevancia que tiene el nivel educativo superior puesto que este nos abastece de elementos necesarios para la mejor calidad estudiantil, es parte fundamental para crear más oportunidades de trabajo, formando a personas con los valores, y conocimiento pertinentes, luego entonces nos damos cuenta que los grupos vulnerables, indígenas incluidos, están siendo paulatinamente incorporados en este sector educativo.

1.4. Formación escolar de estudiantes indígenas en la Universidad veracruzana

El crecimiento de matrícula, ocurrida desde los cincuenta hasta los ochenta, admitió una respectiva democratización, permitió el ingreso de las clases medias y populares a la educación superior, como ya se dijo anteriormente las mujeres tomaron un papel importante en la sociedad educativa, se hablaba del estudiante-trabajador o el trabajador-estudiante (adultos que regresan a la educación). Sin embargo, para los indígenas aún no era accesible entrar de lleno a la educación superior.

Con el nacimiento de los primeros proyectos a favor de los indígenas en el siglo XXI y la integración para la participación en la educación superior se ha visto el esfuerzo que ha resultado de ello pero estos detalles aun no son satisfactorios debido a que en algunas instituciones no reconocen a los indígenas como a cual-

quier otra persona, y aunque del todo no son excluidos no son tampoco incluidos al acceso de la educación de nivel superior y de igual manera no cumplen con lo solicitado para la culminación de sus estudios.

El proceso seguido en la Universidad Veracruzana ha sido en dos vertientes, por un lado a partir del 2005 se creó la Universidad Veracruzana Intercultural en cuatro sedes del estado de Veracruz en pueblos originarios y por otro lado el reconocimiento y apoyo a comunidades de atención a estudiantes indígenas inscritos en las facultades de los 5 campus de la Universidad Veracruzana que se encuentran en Xalapa, Veracruz, Orizaba- Córdoba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán, tratando con ello de dar una mejor atención a este grupo vulnerable.

1.5. Factores que influyen en la exclusión y deserción escolar en la Facultad de Pedagogía

La educación universitaria se ha convertido en un medio para que las personas se desarrollen profesionalmente, aunque existe una alta demanda de jóvenes que desean ingresar a las universidades, no todos aquellos que lo logran concluyen con éxito sus carreras, esta situación se debe a diversas circunstancias. En el siguiente cuadro se muestra una comparación de diversos factores que influyen en lo antes mencionado, diferenciando la deserción y exclusión escolar.

Cuadro 2. Factores de deserción y exclusión escolar. (Elaboración propia)

<i>Factores de Deserción</i>	<i>Factores de Exclusión</i>
<ul style="list-style-type: none">• Condición socioeconómica.• El interés vocacional.• Modelo educativo.• Motivación escolar.• El embarazo no planificado.	<ul style="list-style-type: none">• Entorno escolar.• Aspectos personales y sociales de los estudiantes.• Características familiares.• Políticas sociales y educativas.• Características de la comunidad de residencia.

En el caso de la Facultad de Pedagogía encontramos que los factores de deserción escolar son más vistos, debido a que los alumnos se encuentran inmersos en la mayor parte de las situaciones mencionadas (cuadro2). Por otro lado la exclusión de grupos vulnerables no es observada en la misma facultad, son cada vez más los alumnos pertenecientes a grupos indígenas que ingresan, cada ciclo escolar, en la carrera de Pedagogía, debido a que la misma brinda oportunidades de acceso a la educación superior, contando con un ambiente inclusivo.

4.2. TASA DE RETENCIÓN EDUCATIVA

En el siguiente apartado encontramos tablas que representan la demanda y oferta atendida en la Facultad de Pedagogía en el ciclo escolar 2010-2011 haciendo una comparación con el ciclo escolar reciente que es del 2013-2014, así como las tablas y gráficas de pastel que representa los titulados y egresados. A partir de entonces podemos observar que la oferta en los últimos 5 años ha superado la demanda que la Universidad Veracruzana ofrece en la licenciatura de Pedagogía.

4.2.1. Facultad de Pedagogía 2010-2011

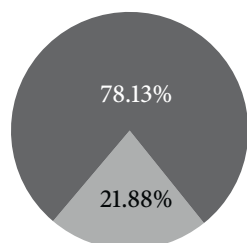
Tabla 1. Indicador de pertenecía de estudiantes de la Universidad Veracruzana Facultad de Pedagogía

Permanencia										
Programa	Oferta	Demanda			Ingreso			Matrícula		
		Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Pedagogía	200	70	183	253	55	139	194	178	514	692

Tabla 2. Indicador de egresados y titulados de estudiantes de la facultad de Pedagogía.

Egresados y Titulados						
Programa	Egresados			Titulados		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Pedagogía	14	50	64	34	86	120

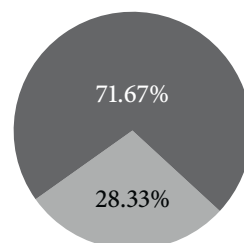
Egresados Pedagogía



■ Mujeres: 50
■ Hombres: 14

Total de egresados: 64

Titulados Pedagogía



■ Mujeres: 86
■ Hombres: 34

Total de titulados: 120

4.2.2 Facultad de Pedagogía 2013-2014

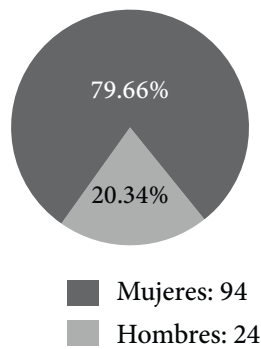
Tabla 3. Indicador de pertenencia de estudiantes de la Universidad Veracruzana.

Permanencia										
Programa	Oferta	Demanda			Ingreso			Matrícula		
		Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Pedagogía	200	53	144	197	45	102	147	177	505	682

Tabla 4. Indicador de egresados y titulados de la Universidad Veracruzana.

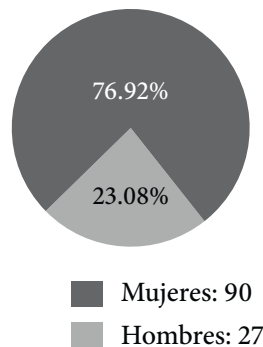
Egresados y Titulados						
Programa	Egresados			Titulados		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Pedagogía	24	94	118	27	90	117

Egresados Pedagogía



Total de egresados: 118

Titulados Pedagogía



Total de titulados: 117

4.3 ANÁLISIS DEL TEMA

La exclusión escolar es un problema que no es privativo de la actualidad, por el contrario, es un problema que desde los orígenes del Sistema Educativo Mexicano ha estado presente en la realidad educativa del país, y que influye de manera negativa en ella.

Para hablar concretamente de exclusión escolar, debemos antes definir de una manera muy clara qué es la exclusión, como ya se había mencionado “*La exclusión representa el disfrute restringido de las oportunidades económicas, sociales, culturales, políticas y educativas existentes en la sociedad, la cual perturba a grupos culturalmente determinados y se encuentra inmersa en interacciones sociales afectando de manera inevitable a dicho grupo de personas*”. (Cuadro1)

La exclusión escolar puede llegar a afectar enormemente la trayectoria académica y futuro escolar y laboral de los estudiantes, puesto que al ser excluidos muchas veces deciden ya no estudiar: se convierte entonces en uno de los factores que más intervienen en la deserción escolar.

Al transcurrir de los años, este fenómeno se ha vuelto un problema cada vez más grande, y se agrava considerablemente por otras situaciones, tales como la falta de espacios educativos y recursos económicos, principalmente en zonas alejadas de los centros urbanos, y zonas marginadas. Este es el panorama en el que se encuentran millones de jóvenes a nivel nacional (indígenas, principalmente), y no solo en el estado de Veracruz. Todo lo anterior ha generado una educación de baja calidad, siendo muy pocos los que logran acceder a la educación media superior y superior.

Si hacemos referencia a la frase “afecta a grupos definidos”, notamos que habitualmente cualquier grupo minoritario, es decir que no “encaje” en el patrón que ha impuesto la sociedad, puede ser cuerpo de exclusión, tanto social, laboral o educativa. ¿Cuáles son entonces, los grupos mayormente excluidos de la vida educativa en México? La contestación es sencilla: todos aquellos que se hallen en desventaja para acceder a las oportunidades y a la educación pública del país.

Estas desventajas sociales pueden ser de diversa índole, y en ocasiones (la mayor parte de las veces) no son propias del grupo afectado, sino que son propiciadas por el resto de la sociedad. Estas situaciones tienen origen ligado a una palabra: discriminación.

Un grupo social que desde siempre ha sido considerado como un protagonista de la exclusión escolar, es la población indígena de nuestro país. Ellos comparten vestimenta, hábitos, costumbres, conocimientos y tradiciones, es decir tienen una cultura muy arraigada y delimitada, lo que ya de por sí los aísla en alguna manera de la otra parte de la población.

A nuestro parecer son uno de los grupos más vulnerables a este fenómeno educativo, ya sea por su bajo nivel socioeconómico, su vestimenta, hábitos, conocimientos, experiencias educativas y culturales que son muy diferentes al resto. Todos estos factores son entendibles en situaciones como el uso del lenguaje, que evidentemente

los pone en desventaja, pues muchos indígenas no saben hablar español, y les resulta imposible desarrollarse en una sociedad en la que no pueden comunicarse adecuadamente. Muy por el contrario, resulta detestable que sean excluidos por factores tan vanos como su apariencia y el uso de su vestimenta tradicional, o que sepan hablar una lengua indígena a parte del español, es decir, que sean discriminados.

La exclusión escolar por tanto es un claro ejemplo de la desigualdad de oportunidad, puesto que no todos tenemos las “características” y recursos necesarios para acceder a las oportunidades educativas que ofrece el sistema.

Fuera de la discriminación, la exclusión casi nunca es un fenómeno voluntario, es decir que se dé de una manera consciente, por el contrario, es un error intrínseco en una sociedad y un sistema que no ha sido pensado para todos. La escuela, la infraestructura, los docentes y los alumnos, no son excluyentes porque quieran serlo, sino porque son el resultado de un sistema muy bien formado, que no ha sido pensado para esos grupos minoritarios.

El Sistema Educativo Mexicano desde sus orígenes fue moldeándose de una manera que atendiera los problemas educativos de una nación creciente, tanto en población como en aspiraciones. El énfasis fue entonces cantidad, más que calidad. La prioridad fue la alfabetización de masas, hacer llegar educación básica a la mayor parte de la población que fuera posible, y esto no daba pie a la atención de grupos minoritarios. La alfabetización y la educación fueron planeadas y dirigidas a la población en general, y no fue pensada para poder ser accesible a los grupos vulnerables, como los indígenas, que si para entonces ya se encontraban en desventaja, lo estuvieron aún más, al no poder acceder a la educación elemental que ofrecía la nación.

En la actualidad la calidad educativa ha comenzado a tomar un rol protagónico en la educación del país, pues ya se atendió (aunque quizá sin superar del todo) el problema de llevar educación básica a toda la población, se apuesta ahora por ofrecer más espacios educativos de un nivel superior. El problema radica en que esos espacios continúan con una visión de masas, pensada para el estudiante “estándar”, y son muy pocos los que han sido pensados para estudiantes que pertenezcan a un grupo vulnerable. La exclusión obedece a diversos factores, como la discapacidad (motora, visual, auditiva, etc.), la pertenencia a algún grupo indígena, el lenguaje, entonces la oferta educativa debe contemplar distintos puntos para ser considerada como incluyente.

Enfocándonos a la Facultad de Pedagogía la exclusión es mínima y esto se debe a la oferta y a la demanda que existe para dicha licenciatura: la demanda se ha reducido en los últimos años y quedan lugares disponibles para personas

rechazadas de otras carreras que ofrece la Universidad Veracruzana, dicho de otra manera, la oferta supera a la demanda. Esto obedece a múltiples factores, como por ejemplo que en los últimos años se han popularizado las carreras del área tecnológica, o que haya más instituciones que ofrezcan la carrera de pedagogía, o alguna otra licenciatura afín. Sin embargo, más importante no son los factores que han influido en la disminución de la demanda a la Facultad de Pedagogía, sino hacer énfasis en que la exclusión no se da por la falta de espacios educativos, sino por la falta de conciencia y quizá de una infraestructura adecuada.

La Zona Norte del estado de Veracruz desde siempre ha sido reconocida por su riqueza cultural, y el legado presente desde tiempos precolombinos, representado ahora por los grupos indígenas radicados en la región. En este sentido la Facultad de Pedagogía de la región Poza Rica-Tuxpan, atiende hoy, y desde varios años atrás, a una importante comunidad estudiantil provenientes de comunidades rurales, y que en muchas ocasiones, pertenecen a algún grupo indígena.

Estos estudiantes, muchas veces no se sienten seguros al decir que pertenecen a algún grupo indígena, todo esto responde a que no existe un ambiente idóneo en el que puedan expresar y compartir su cultura, o que no se sientan a gusto en un mundo muy diferente al que están acostumbrados. También existe el factor socioeconómico, que aparta y priva de las oportunidades de educación a los que no puedan costear todos los gastos que implica estudiar una carrera universitaria.

Ante todo esto el gobierno y la Universidad Veracruzana han llevado a cabo acciones de apoyo a grupos vulnerables para poder acercar las oportunidades de una educación dentro de la Universidad. La implementación de becas a alumnos de comunidades rurales o pertenecientes a grupos indígenas, y no solo a ellos, sino a estudiantes que no cuenten con los medios suficientes para gastos como el transporte, así vengan de zonas urbanas, es un claro ejemplo, o la adecuación de los inmuebles escolares en la medida de lo posible, para poder ofrecer una mayor movilidad a personas con alguna discapacidad.

Asimismo se han creado colectividades como la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), dedicadas explícitamente a atender a la población que no tenga acceso a la educación regular que ofrece la Universidad Veracruzana, con énfasis en la educación multicultural.

Todas estas acciones son muy importantes pero insuficientes ya que solo han servido para aminorar la exclusión, y por ende, la deserción escolar, pues recordemos que este es un problema de fondo inherente a la estructura de nuestro sistema social y que viene intrínseco en un sistema educativo que ya es excluyente de por sí, y que tomará mucho tiempo y muchas acciones más para poder ser resuelto.

4.4 CONCLUSIONES

La exclusión educativa se presenta como la imposibilidad de acceder al sistema formal de educación. Se dice que el acceso a la educación es un mecanismo de inclusión social de las personas pero también es un medio que habilita el ejercicio de los derechos de grupos vulnerables.

En conclusión la exclusión escolar es un problema educativo que se da naturalmente a causa de las deficiencias de un sistema educativo no estructurado para abastecer las necesidades educativas de grupos vulnerables. Sin embargo se han tomado acciones que permiten aminorar el problema.

El sistema educativo es naturalmente excluyente de por sí, y tomará mucho tiempo poder acabar con la exclusión escolar. En la Facultad de Pedagogía Región Poza Rica Tuxpan la exclusión es un problema que no se presenta en cuanto a los espacios educativos, de acuerdo a las estadísticas (Tabla 1 y Tabla 3) en los últimos cinco años el número de aspirantes a la licenciatura de Pedagogía ha disminuido, esto se debe a que la oferta supera la demanda.

La exclusión escolar por tanto es un claro ejemplo de la discrepancia de oportunidad, ya que no todos tenemos las “características” y recursos necesarios para acceder a las oportunidades educativas que ofrece el sistema. Por tal motivo, la exclusión escolar ha tenido consecuencias como la llamada generación de los NINI’S, esto porque no hay suficientes espacios educativos y laborales, y se opta por no estudiar ni trabajar, es así como este problema educativo ha llegado a afectar a nuestra sociedad, así como también ha sido uno de los desaires o decepción para que miles de ellos hayan elegido tácticas no tradicionales para el acceso a entradas económicas (narcotráfico, delincuencia, vandalismo, migración, etc.) no por casualidad la población de los centros penitenciarios se encuentran poblados en su mayoría por jóvenes. Lo anterior nos permite percibir la gravedad a la que nos estamos enfrentando como sociedad.

5. REFLEXIÓN FINAL

La realidad en la que nos hemos encontrado frente a la exclusión escolar, social, laboral de grupos indígenas desfavorecidos nos permite darnos cuenta de los importantes factores a los que nos estamos enfrentando, que imposibilitan el logro de una verdadera equidad y goce de los derechos humanos así como las garantías que tenemos como miembros de una sociedad y una misma nación, donde debiera

evitarse la marginación y la discriminación misma, por el simple hecho de que todos somos iguales y merecemos vivir en una sociedad inclusiva, sin importar, raza, género, creencias, vestimenta, lengua y formas de vida.

REFERENCIAS

- CASILLAS Alvarado, M. A., Badillo Guzmán, J., & Ortiz Méndez, V. (2010). *Estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana. Una aproximación a su experiencia escolar en Colorado Carvajal, A. y Casillas Alvarado, M. A (Eds.) Estudios recientes en educación superior. Una mirada desde Veracruz.* México: Universidad Veracruzana, recuperado de <http://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/Libro1educacionsuperior.pdf>
- DIDOU, S. & Remedi, E. (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica en las instituciones de educación superior en América Latina.* México. Juan Pablos Editor-CINVESTAV
- GONZÁLEZ Piñeiro, J. (2013) Informe de Labores de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana Región Poza Rica – Tuxpan, recuperado de: <http://www.uv.mx/pozarica/pedagogia/files/2013/09/Informe-de-Labores-2013-Pedagogia.pdf>
- LATAPÍ, P. (1999) “Un siglo de educación nacional: una sistematización en Latapí”, P. (coord.) (1999) *Un siglo de educación en México. Tomo I.* México: Fondo de Cultura Económica
- MUÑOZ, J. M. (2005). *Profesorado, Revista del Currículum y Formación del profesorado, Fracaso Escolar, Exclusión educativa: ¿ de qué se excluye y cómo?* Universidad de Murcia.
- SCHMELKES, Sylvia (2003): “Educación superior intercultural: el caso de México”. Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas “Vincular los Caminos a la Educación Superior”. México: Ford Foundation, Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y ANUIES.
- UNIVERSIDAD Veracruzana. (2014). “Numeralia”. Presencia de la Universidad Veracruzana recuperado de: <http://www.uv.mx/numeralia/presencia/index.ht>

5 LA ACCESIBILIDAD EN EL PROCESO DE ADMISIÓN A LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA EN COSTA RICA

Lynnette Venegas Ávila

CASED-Universidad de Costa Rica/Costa Rica

RESUMEN

La educación estatal en Costa Rica está regulada por el Consejo Nacional de Rectores, el cual está formado por los rectores de las Instituciones signatarias de este convenio, a saber, la Universidad de Costa Rica, el Instituto Tecnológico de Costa Rica, la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia.

Estas universidades signatarias tienen establecido un proceso de admisión, que incluye, entre otros requisitos, la aprobación de una Prueba de Aptitud Académica (PAA), que es un instrumento psicométrico que tiene como objetivo medir las habilidades de razonamiento que tienen relación con el rendimiento académico en el área de la educación universitaria.

El proceso de aplicación de la PAA de la Universidad de Costa Rica, se ajusta a la legislación actual en materia de discapacidad, permitiendo brindar las adecuaciones necesarias en su aplicación a las personas que así lo requieran, además, tomando en cuenta que en la educación superior garantizar la equidad es un factor indispensable, las universidades también se han visto en la obligación de dar respuesta a las necesidades educativas que presente la población estudiantil brindando los apoyos que ésta requiera para lograr su desarrollo académico, no solo en el proceso de admisión, sino también en los procesos de permanencia y graduación.

Así, a través de la Comisión Interuniversitaria de Acceso a la Educación CIAES, se realiza todo un proceso organizativo previo al ingreso de los y las estudiantes con necesidades educativas y/o discapacidad, cuyo objetivo principal es promover la equiparación de oportunidades para el acceso a la educación superior de la población que presenta necesidades educativas y/o discapacidad.

Además, una vez que los y las estudiantes con necesidades educativas y/o discapacidad logran el ingreso a la Universidad de Costa Rica, el Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad CASED se encarga de promover

y coordinar acciones dirigidas hacia la participación e igualdad de oportunidades de los y las estudiantes con necesidades educativas y/o discapacidad, brindando así la Universidad una educación superior accesible en todas las etapas de la vida académica de los y las estudiantes.

5.1 LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA EN COSTA RICA

La educación superior pública en Costa Rica está regulada por el Consejo Nacional de Rectores (CONARE). Dicho consejo fue creado en el año de 1974 y reformado en 1982, mediante el “Convenio de Coordinación de la Educación Superior Estatal en Costa Rica”.

El CONARE está formado por los rectores de las Instituciones signatarias de este convenio, las cuales son: Universidad de Costa Rica (UCR), Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), Universidad Nacional (UNA) y Universidad Estatal a Distancia (UNED).

Su misión es la de impulsar la acción sistemática y coordinada de las instituciones de educación superior estatal.

Por otra parte, su función es regular aspectos de coordinación para el ejercicio conjunto de la autonomía universitaria en diversos ámbitos, tales como:

- Señalar las directrices necesarias para la elaboración del Plan Nacional de Educación Superior Universitaria Estatal (PLANES).
- Aprobar el PLANES, previa consulta a los Cuerpos Colegiados Superiores de las Instituciones signatarias.
- Distribuir las rentas globales asignadas a la Educación Superior Universitaria Estatal en forma congruente para el cumplimiento del Plan Nacional de Educación Superior Universitaria Estatal.
- Constituir, cuando sea necesario, grupos de trabajo o comisiones interinstitucionales para el estudio de problemas específicos.
- Evaluar, crear y cerrar carreras, dentro de las Instituciones signatarias
- Otras que estime necesarias para la mejor coordinación y planificación de la Educación Superior Universitaria Estatal.

Las universidades signatarias del CONARE, tienen establecido un proceso de admisión, el cual incluye, entre otros requisitos, la aprobación de un examen, el cual es elaborado en idioma español y se aprueba obteniendo el puntaje mínimo.

5.1.1. El proceso de admisión

Las personas que tienen la intención de cursar alguna carrera en las universidades estatales en Costa Rica, deben realizar la totalidad del proceso de admisión, el cual incluye la realización de la prueba de admisión, conocida como Prueba de Aptitud Académica (PAA).

Para tener acceso a la realización de esta prueba, los y las estudiantes que cursan el último año de la educación diversificada formal, o bien, estudiantes de educación abierta, egresados de la educación diversificada formal, provenientes del extranjero y estudiantes universitarios, deben completar una solicitud única de inscripción, junto al pago del derecho de realización de la prueba para cada universidad.

Independientemente de la universidad estatal de su elección, la persona interesada puede realizar la inscripción en cualquiera de las oficinas de registro de las sedes universitarias de la UCR, UNA, ITCR o UNED, además de contar con la facilidad de poder realizar el trámite vía web, a través de una plataforma habilitada para este fin y que cumple con las normas de accesibilidad requeridas para población con discapacidad visual.

Una vez realizado el trámite, cada aspirante recibirá una cita de admisión junto a un folleto de práctica para el examen de admisión. Los y las estudiantes que cursan el último año de la educación diversificada formal recibirán estos documentos en sus respectivos centros educativos, mientras que los estudiantes de educación abierta, egresados de la educación diversificada formal, provenientes del extranjero y estudiantes universitarios deberán retirarlos en el centro donde realizaron la inscripción.

Exoneración del pago de derecho a la realización de la PAA

Tal y como se mencionó anteriormente, toda población estudiantil que realiza por primera vez el proceso de admisión, o bien que desea repetir la realización de la PAA, deben cancelar el derecho de inscripción, cuyo pago debe realizarse antes de entregar la solicitud del mismo.

El pago de este monto responde al reglamento del Proceso de Admisión mediante Prueba de Aptitud Académica de la Universidad de Costa Rica, el cual establece en su artículo 1 la “igualdad de oportunidades a todas las personas interesadas en seguir estudios universitarios” y una “óptima utilización de los recursos con que cuenta la universidad en beneficio de la sociedad costarricense”, razón por la cual considera conveniente establecer una cuota que compense, aunque sea de forma parcial, los costos institucionales que genera el proceso de admisión a la universidad. (Rectoría de la Universidad de Costa Rica, 2009).

Sin embargo, también establece la exoneración de este pago como un mecanismo que emplea la universidad para favorecer la participación igualitaria de la población estudiantil en proceso de admisión a estudiantes de escasos recursos económicos.

De esta forma, esta población puede hacer la solicitud de la exoneración del pago del derecho de inscripción, realizando el trámite correspondiente ante la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, en el cual pueda demostrar que requiere de este tipo de beneficio. Si el trámite es aprobado, a estos aspirantes no se les realizará cobro alguno en el proceso de admisión.

El criterio de selección de los estudiantes a quienes se les exonera de este pago, debe estar fundamentado en la condición económica complementado al desarrollo académico presentado en la secundaria.

Cada año, por colegio se exonera a un máximo de 5 estudiantes, pero si la institución educativa cuenta con una población de escasos recursos mayor, la universidad puede autorizar un número mayor de exoneraciones. Para tomar esta decisión, la universidad toma en cuenta el Índice de Rezago Social (del Instituto Nacional de Estadística y Censos) de la zona en la cual se ubica el centro educativo, además de consultar el registro de matrícula y la viabilidad económica de la misma universidad.

Sistema de Admisión Universitaria (SAU)

Respondiendo al uso global de las nuevas tecnologías, las Universidades de Costa Rica ha implementado un sistema que permite realizar el proceso de admisión vía web, se trata del Sistema de Admisión Universitaria SAU.

Por medio de este sistema se puede encontrar información de las carreras ofrecidas en cada universidad por sede o recinto universitario, se puede descargar el folleto de proceso de admisión y realizar la inscripción.

Este sistema cumple con los requerimientos de accesibilidad indispensables para su uso por personas con discapacidad.

Información Universidades Estatales (INFOUES)

El INFOUES es un sitio web, habilitado desde el CONARE, que presenta la información que el estudiante requiere conocer para poder tomar la decisión de ingreso a la educación superior estatal costarricense.

Muestra información de la oferta educativa a nivel de grado y posgrado, los servicios que ofrece Vida Estudiantil con énfasis en Orientación Vocacional, e incluye un test vocacional de intereses.

Sedes y recintos universitarios

La Universidad de Costa Rica apuesta por el desarrollo de las diferentes regiones del país y la accesibilidad de los y las estudiantes de estas zonas a la educación superior, además, tiene claro que, siendo una institución de educación superior pública, no puede discriminar a favor de un centro desarrollado y una periferia con escasas posibilidades de crecimiento. (Rectoría de la Universidad de Costa Rica, 2009)

Por lo tanto, la universidad ha desarrollado esfuerzos en ampliar la atención a diferentes zonas del país desde 1968, cuando se abrió la primera sede en San Ramón de Alajuela, con el propósito de fortalecer la concepción de una universidad para todo el país.

Así, en la actualidad, se cuenta con sedes y recintos universitarios, carreras y posgrados regionales con cobertura en casi todo el territorio nacional, lo cual permite el acceso, la equidad y la participación de todas las culturas del país e incluso el istmo centroamericano.

El objetivo principal de esta iniciativa es disminuir la brecha entre lo rural y lo urbano, brindando oportunidades para que el profesional se quede laborando en su zona y favorezca su desarrollo. También se pretende aumentar el acceso a la educación superior, favoreciendo la equidad e igualdad de oportunidades.

Todo esto se ha venido logrando por medio de un fortalecimiento de la regionalización, como mecanismo de acceso y participación, respondiendo al concepto de universidad con carácter nacional, pertinente y de impacto. (Rectoría de la Universidad de Costa Rica, 2009)

Tabla 1. *Sedes y recintos de la Universidad de Costa Rica*

Sede o Recinto universitario	Lugar de ubicación
Sede Rodrigo Facio	San Pedro, San José
Sede Regional del Atlántico	Turrialba, Cartago
Sede Regional del Atlántico	Recinto Paraíso, Cartago
Sede Regional del Atlántico	Recinto de Guápiles, Limón
Sede Regional Caribe	Limón
Sede Regional de Occidente	Recinto Grecia, Alajuela
Sede Regional de Occidente	Recinto San Ramón, Alajuela
Sede Regional del Pacífico	Puntarenas
Recinto Golfito	Puntarenas
Sede Regional Guanacaste	Liberia, Guanacaste
Sede Regional Guanacaste	Recinto Santa Cruz, Guanacaste

5.1.2. La Prueba de Aptitud Académica (PAA)

La Prueba de Aptitud Académica (PAA) de la Universidad de Costa Rica, es un instrumento psicométrico que tiene como objetivo medir las habilidades de razonamiento que tienen relación con el rendimiento académico en el área de la educación universitaria.

La prueba posee ítems relacionados con destrezas de inducción, deducción, categorización, causalidad, análisis, comprensión de lectura, pensamiento lógico, etc. (Rojas y Alfaro, 2014)

La prueba tiene sus orígenes en 1957, cuando la universidad, debido al alto grado de deserción que se experimentaba en ese momento, detecta la necesidad de tener un indicador de aptitud de las personas aspirantes a ingresar a cursar una carrera a la UCR. Se inició desde entonces un proceso de trabajo en el tema, dando como resultado, desde el año 1970, la aplicación de la prueba de admisión, tiempo durante el cual ha evolucionado. (Rojas y Alfaro, 2014) Además a partir del año 1980 se definen adecuaciones para la aplicación de la PAA para asegurar la equiparación de oportunidades en el acceso, definiéndose éstas en coordinación con el personal del Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED) a cargo de hacer la valoración para conocer los requerimientos de la población solicitante.

Esta prueba de aptitud consta de dos componentes: el matemático y el verbal, estando este último dividido en los sub componentes de comprensión de lectura y complete de oraciones.

El tipo de ítem que usa la prueba es de selección única, en el cual se propone un enunciado y varias opciones de respuesta, siendo solo una la respuesta correcta.

Los ítems son desarrollados por un grupo de especialistas del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica (IIP) y depurados a través de la aplicación de criterios científicos que permiten contar con un grado adecuado de confiabilidad y validez. (Instituto de Investigaciones Psicológicas, 2007)

El proceso de aplicación de la PAA de la UCR, se ajusta a la legislación actual en materia de discapacidad, de forma que se puedan brindar las adecuaciones necesarias en su aplicación a las personas que así lo requieran, respondiendo a los principios de igualdad y equiparación de oportunidades.

La legislación actual en Costa Rica se enmarca dentro de lo establecido por la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad y la Ley 8661 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

5.1.3. Atención de las personas con discapacidad y/o necesidades educativas y la accesibilidad en la educación superior estatal costarricense

El ingreso de la población estudiantil con necesidades educativas, asociadas o no a discapacidad, a la educación superior costarricense ha ido creciendo en los últimos años gracias a los avances del país en relación a la legislación y las políticas inclusivas.

En la educación superior, al igual que en los demás niveles educativos, se debe garantizar la equidad, factor que pone a las universidades en la obligación de dar respuesta a las necesidades que presente la población estudiantil y así brindar los apoyos que ésta requiera para lograr su desarrollo académico.

El sistema educativo superior estatal costarricense, ha venido desarrollando esfuerzos por responder a la legislación existente relacionada con el acceso y la igualdad y equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, tanto a nivel nacional como internacional y desde el proceso de admisión hasta los procesos de permanencia y graduación.

La Universidad de Costa Rica ha sido pionera en la implementación de políticas de accesibilidad, iniciativa que también han adoptado las otras universidades estatales del país.

De esta forma, el objetivo ha sido asumir la responsabilidad de garantizar la equiparación e igualdad de oportunidades en el proceso de admisión, considerando las necesidades de los y las estudiantes, realizando cambios a nivel de organización, metodología, recursos materiales, recursos personales, de acuerdo a ajustes razonables. (Stiller y Gross, 2014).

Así, de forma conjunta, las universidades estatales, realizan un proceso organizativo previo al ingreso de los y las estudiantes con necesidades educativas y/o discapacidad, el cual es desarrollado por la Comisión Interuniversitaria de Acceso a la Educación Superior.

Comisión Interuniversitaria de Acceso a la Educación Superior (CIAES).

El CONARE, como parte de la coordinación del área de Vida Estudiantil, tiene el proyecto de articulación de políticas de accesibilidad, el cual es desarrollado por la Comisión Interuniversitaria de Acceso a la Educación Superior, CIAES por sus siglas.

Esta comisión está conformada por representantes de los Programas de Servicios para la Atención de las Personas con Discapacidad de las cuatro universidades estatales del país. Estos programas pertenecen las Vicerrectorías de Vida Estudiantil de cada universidad, y en el caso de la UNA a la Vicerrectoría Académica. En cada caso, estos son: Programa de Servicios para Estudiantes con

Discapacidad del ITCR, Programa Servicios a Estudiantes con Discapacidad de la UNED, UNA Educación de Calidad de la UNA y el Centro de Asesoría y Servicios al Estudiante con Discapacidad CASED de la UCR.

El objetivo principal de la CIAES es promover la equiparación de oportunidades para el acceso a la educación superior de la población que presenta necesidades educativas y/o discapacidad.

Los objetivos de la CIAES son los siguientes:

- a. Dar continuidad a un modelo conjunto para la atención a la población con necesidades educativas especiales que solicitan adecuaciones a la aplicación del examen de admisión de cada universidad.
- b. Mantener el análisis de la normativa, accesos, servicios y apoyos que se brindan al estudiante con necesidades educativas en los procesos de admisión y permanencia.
- c. Favorecer espacios de intercambio y capacitación sobre las temáticas de accesibilidad y discapacidad entre el personal de las diferentes universidades estatales.

Dentro de las acciones que realiza la CIAES para poder alcanzar sus objetivos, se encuentran:

- a. Desarrollo de actividades de capacitación en el tema de accesibilidad dirigidas a personal docente y administrativo de las distintas universidades.
- b. Organización y realización de encuentros con funcionarios administrativos y docentes para conocer el accionar de cada universidad.
- c. Desarrollar el proceso de admisión de los y las estudiantes con necesidades educativas y/o discapacidad, el cual se divide en etapas:
 - Inscripción conjunta a las Universidades Estatales
 - Atención y valoración conjunta de la población estudiantil con necesidades educativas y/o discapacidad
 - Creación de una base de datos conjunta para las universidades
 - Confección de un manual de procedimientos para la realización de la revisión conjunta y otro tipo material variado
 - Realización de procesos de evaluación conjunta
 - Desarrollo del módulo de adecuaciones para la inscripción vía web
- d. Organización y realización de dos eventos de trabajo con población estudiantil con necesidades educativas y/o discapacidad, relacionados con los temas de liderazgo y normativa.

El proceso de revisión conjunta de solicitudes para la aprobación de adecuaciones en la aplicación del examen de admisión tiene como objetivo hacer una

valoración de las necesidades educativas relacionadas o no discapacidad que los y las aspirantes presentan y de las adecuaciones que, en correspondencia a esas necesidades, solicitan para la realización de la Prueba de Admisión.

Esta valoración se realiza por medio de la revisión de documentación probatoria presentada por los y las aspirantes a la prueba, determinando la pertinencia de las adecuaciones que cada uno requiere, realizando algún otro tipo de verificación vía telefónica, por medio de correo electrónico o, en algunos casos, a través de entrevistas presenciales.

La valoración conjunta es llevada a cabo por los integrantes de la CIAES y personal especializado en las áreas de educación especial, psicología, orientación y psicopedagogía de las diferentes universidades estatales.

Las adecuaciones que se establecen para la población con necesidades educativas y/o discapacidad que así lo solicitan, son de acceso y no significativas, por lo que la prueba no sufre ninguna variación a nivel de contenidos, aplicándose a los y las estudiantes la misma prueba de admisión que al resto de la población estudiantil y con el mismo nivel de dificultad.

Para poder realizar la solicitud de aplicación de adecuaciones en la prueba, la población estudiantil debe presentar:

- a. Una boleta de inscripción que completara ya sea en forma presencial o vía web.
- b. Presentar una carta de solicitud de adecuaciones en la aplicación de la Prueba de Admisión en la cual, el o la estudiante explique con sus propias palabras las necesidades educativas y las adecuaciones que considera requiere para la realización de la prueba de admisión.
- c. Una constancia del centro educativo de procedencia del o la solicitante que especifique las necesidades educativas de la persona solicitante y las adecuaciones que han sido aplicadas.
- d. Un diagnóstico, dictamen o valoración probatorio de la necesidad educativa y/o discapacidad que presenta, emitido por un profesional calificado en el área que refiere la condición.

Luego de la revisión de los documentos aportados por cada uno de los y las solicitantes, la CIAES realiza un proceso de ubicación en un área definida por la comisión, clasificación que garantizará que la aplicación de las adecuaciones responda al nivel de funcionalidad de la persona.

Para este efecto, la CIAES definió las siguientes áreas de atención:

- Aprendizaje (problemas de aprendizaje)
- Déficit Atencional

- Emocional/psicológica/psiquiátrica
- Motora
- Sistémica
- Auditiva
- Visual
- Múltiple

Tabla 2. Datos de Admisión 2013- 2014 UCR-UNA-TEC

Aprendizaje	1297
Déficit Atencional	111
Motora	36
Visual	64
Auditiva	29
Emocional/psicológica/psiquiátrica	88
Salud	33
Múltiple	13
Total	1671

Dentro de las adecuaciones que se aprueban para la aplicación de la prueba de admisión, de acuerdo a la necesidad educativa, las más comunes son:

- Otorgar tiempo adicional para la realización de la prueba (de 30 a 60 minutos).
- Permitir el uso de calculadora con operaciones básicas (parlante si se requiere).
- Aplicación en grupos reducidos o bien en forma individual.
- Ubicación especial en el aula donde se realiza la prueba (adelante, atrás, cerca o lejos de puertas y ventanas, entre otras).
- Ampliación y tipo especial de letra de la prueba.
- Prueba en Lengua de Señas Costarricense, en Braille u oral según la discapacidad que se presenta.
- Otras específicas para estudiantes con necesidades educativas que responden a problemas emocionales, discapacidad visual o auditiva.

Experiencias de atención a la población con necesidades educativas y/o discapacidad que ingresa a la Universidad de Costa Rica

La atención a la población estudiantil con discapacidad en la UCR inicia en la década de los 70, cuando se empiezan a desarrollar acciones para la población con necesidades educativas, proceso que ha abierto espacios y ha permitido transformaciones en las instancias docentes así como las administrativas y servicios.

En sus inicios, la coordinación de los servicios de accesibilidad estuvo a cargo de una comisión de representantes universitarias, pero a partir del año 1996, ha estado a cargo de la Oficina de Orientación de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, específicamente del Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED).

El CASED es una unidad operativa de la UCR que apoya, promueve y coordina acciones dirigidas hacia la participación e igualdad de oportunidades de los y las estudiantes con necesidades educativas y/o discapacidad. (Echeverría, Gross y Stupp, 2008)

De esta forma, estas acciones buscan garantizar una incorporación efectiva de los estudiantes con necesidades educativas y/o discapacidad en la vida universitaria por medio de un trabajo conjunto de estudiantes, especialistas y docentes en la práctica académica cotidiana, realizando los ajustes curriculares necesarios para poder dar respuesta a las necesidades educativas de la población estudiantil.

Para el logro de los objetivos del CASED, éste se respalda en la legislación y normativas vigentes a nivel nacional así como en las normativas universitarias

Tabla 3. Normativa aplicada en la Universidad de Costa Rica

1974	Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica
1995	Políticas Institucionales en el Campo de la Discapacidad
1996	Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad
2001	Reglamento de Régimen Académico Estudiantil (RRAE) (reforma)
2003	Reglamento del Proceso de Admisión mediante Prueba de Aptitud Académica
2008	Ley 8661 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
2008	Comisión Institucional en Materia de Discapacidad (CIMAD)
2010	Políticas de la Universidad de Costa Rica 2010-2014

Dentro de las funciones del CASED se pueden destacar las siguientes:

1. Proponer, dirigir, desarrollar y evaluar apoyos que requieran los estudiantes con necesidades educativas asociadas o no a discapacidad.
2. Brindar recursos y asesoramiento a docentes, administrativos y estudiantes en el ámbito de la discapacidad.
3. Promover el cumplimiento de la legislación y de las políticas institucionales relacionadas con la discapacidad. (RRAE)
4. Coordinar con las unidades académicas y otras instancias de la universidad y fuera de ella, acciones en materia de accesibilidad.
5. Velar que a los y las estudiantes se les brinden los recursos de apoyo y acceso que requieran.
6. Divulgar y capacitar al medio universitario en temas relacionados con discapacidad.
7. Analizar y brindar criterio sobre apelaciones de estudiantes cuando se le solicite.
8. Registrar y sistematizar la información acerca de la labor realizada.
9. Conocer y preparar documentos e informes relacionados con la labor desempeñada.
10. Estudiar aspectos teóricos y técnicos relacionados con las necesidades educativas y los requerimientos estudiantiles para poder brindar estrategias de atención.

Como ya se mencionó, el trabajo que el CASED realiza se respalda en normativas y legislación vigentes, siendo una de ellas el Reglamento de Régimen Académico Estudiantil (RRAE), el cual en su artículo 37 define que la flexibilización del currículo que requiera un estudiante con necesidades educativas es responsabilidad de la universidad, por lo que, para este fin, debe contar con un equipo interdisciplinario conformado por:

- Docentes de la carrera en la que el estudiantes está empadronado
- Coordinador de la carrera o director de la unidad académica
- Especialista del CASED
- Funcionario de Vicerrectoría de Vida Estudiantil
- El o la estudiante

Una vez que el o la estudiante con necesidades educativas y/o discapacidad logra ingresar a la universidad (logrando aprobar la prueba de admisión y alcanzando un cupo en la carrera de su elección), se debe desarrollar un proceso de solicitud de adecuaciones aplicadas durante su permanencia. Este proceso se divide en las siguientes etapas:

1. El o la estudiante que realizó la Prueba de Aptitud Académica con adecuaciones curriculares es citado por el CASED a una charla en la cual se le ofrece la posibilidad de la aplicación de adecuaciones durante el tiempo que curse la carrera de su elección.
2. Si él o la estudiante requieren de la aplicación de las adecuaciones en su carrera, se procede a hacer una entrevista de adscripción al artículo 37 del RREA, que le dará el derecho a que le sean aplicadas las adecuaciones que necesite de acuerdo a su condición, la cual debe estar refrendada por un documento probatorio emitido por un profesional calificado en el área, ya sea diagnóstico, dictamen o valoración.
3. El CASED hace el debido trámite respectivo informando a la unidad académica o escuela en la que él o la estudiante se encuentra empadronado, para que ésta integre el equipo de apoyo, el cual, en los plazos establecidos, debe establecer las adecuaciones pertinentes.
4. La unidad académica convoca y realizar la reunión de equipo de apoyo con los integrantes convocados, en la cual, el o la estudiante con el apoyo del especialista del CASED, exponen la situación en relación con las necesidades educativas y los posibles apoyos que se requieren, las cuales también se discuten con los otros miembros del equipo. De esta reunión se elabora un acta, de la cual todos los participantes tendrán una copia.
5. Si un profesor se niega a realizar las adecuaciones establecidas en la reunión de equipo de apoyo, el o la estudiante puede apelar en la dirección de la unidad académica en un plazo de 5 días hábiles.
6. El seguimiento y la evaluación de las adecuaciones son competencia del director de la unidad académica, los profesores de los cursos, el o la estudiante y el CASED.

El tipo de adecuaciones que se aplican durante el período de permanencia del estudiante en la carrera van a ir en correspondencia al tipo de necesidades educativas y/o discapacidad que presentes el estudiante. Dentro de las más comunes se encuentran:

- Uso de ayudas ópticas como la lupa electrónica (amplificador manual de textos que regula el tamaño de letra y el color del fondo dentro de las opciones blanco/negro para crear contraste)
- Lupas manuales
- Grabadoras digitales (facilitadas en préstamo por el CASED)
- Calculadoras parlantes (facilitadas en préstamo por el CASED)
- Programas de cómputo (lectores de pantalla, amplificadores de texto e

imagen, reconocimiento de voz, etc.)

- Transcripción e impresión en braille de material específico y evaluaciones.
- Interpretación a la LESCO
- Movilidad
- Tiempo adicional en evaluaciones
- Grabación en audio de las lecciones
- Instrucciones por escrito
- Ubicación especial en el aula
- Acceso al espacio físico
- Facilitar las presentaciones y material visual de apoyo utilizado en el aula
- Nombramiento de facilitadores y tutores de materia para el acompañamiento de la población

Además, la UCR ofrece otros apoyos que se brindan en coordinación con el Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información (SIBDI), a través de su proyecto de “Bibliotecas accesibles para Todos y Todas”.

Este proyecto es un programa que dio inicio en el año 2002 en un trabajo conjunto del SIBDI con el CASED, con el propósito de brindar los servicios y recursos de información a la comunidad universitaria con discapacidad.

El proyecto consta de una etapa institucional, otra etapa de educación superior universitaria estatal y una última etapa de comunidad nacional, cada una de ellas teniendo sus propios objetivos.

Algunas de las acciones que ha impulsado el SIBDI, con la intención de ofrecer una atención con accesibilidad a las personas con discapacidad, son la construcción de rampas de acceso, instalación de equipos y programas informáticos especializados que permiten el escaneo y digitalización de textos impresos, la conversión de textos en PDF a Word, uso de equipo de cómputo y programas especializados, adecuación del mobiliario y servicios sanitarios.

5.2. CONCLUSIONES

La educación superior pública en la actualidad enfrenta el reto de responder a las necesidades del entorno social y de la diversidad de la población estudiantil, incluyendo dentro de ésta a los y las estudiantes con necesidades educativas y/o discapacidad.

La diversidad en la población estudiantil que solicita el ingreso a las universidades estatales va en aumento año con año, lo cual demanda que se favorezcan condiciones que permitan la accesibilidad en todos los procesos de la vida universitaria desde sus inicios.

Dentro de su misión y sus funciones, las universidades estatales están llamadas a acoger a toda la población dentro de las diferentes carreras que ofrecen y brindando una respuesta educativa acorde con la diversidad y las necesidades de cada miembro de esa población.

Desde el punto de vista de desarrollo humano igualitario, en Costa Rica se pretende que la educación superior brinde y/o amplíe las oportunidades educativas y reduzca la desigualdad en esta área, de forma que los diferentes grupos sociales tengan las mismas oportunidades de ingresar a este nivel de formación académica.

Sin duda, las universidades deben favorecer la formación de profesionales tomando en cuenta la diversidad de la población del país, incluyendo a la que proviene de zonas menos favorecidas económica y socialmente hablando, a la que presenta necesidades educativas y/o algún tipo de discapacidad y que, por lo tanto, posee diferencias significativas en sus condiciones personales y culturales. En otras palabras, deben favorecer la formación profesional de toda la población tomando en cuenta la diversidad en todos sus niveles.

En este sentido, las universidades públicas del país, donde destaca la Universidad de Costa Rica, han venido realizando esfuerzos para ampliar el grado de accesibilidad de la población estudiantil en los procesos de admisión, permanencia y graduación, atendiendo sus necesidades y respetando la diversidad, sin embargo, se tiene plena conciencia de que aún quedan muchos esfuerzos por hacer y acciones que desarrollar en este tema, las cuales se continúan gestando desde las diferentes instancias universitarias y en forma conjunta todas las universidades signatarias del CONARE.

REFERENCIAS

- ECHEVERRÍA, C.; Gross, M. y Stupp, R. (2008). *Estrategias para la accesibilidad*. San José: SIEDIN-UCR.
- INSTITUTO de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica. (2004). *La Prueba de Aptitud Académica*. San José: Lil.
- RECTORÍA de la Universidad de Costa Rica. (2009). *Compromiso de la UCR con la excelencia académica para sentar las bases del desarrollo futuro de Costa Rica*. San José: SIEDIN-UCR.
- · —, (2009). Resolución N° R-191-2004. *Alcance la Gaceta Universitaria*, 2-2209, 2.
- ROJAS, L. y Alfaro, L. (2014). “Análisis de la sobrevivencia para la estimación de tiempo adicional como adecuación para la aplicación en una prueba estandarizada”. *Pensamiento Educativo Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 135-155.
- STILLER, L. y Gross, M. (2012). “Accesibilidad en el proceso de admisión a la Universidad de Costa Rica de la población estudiantil con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad”. *Revista Educativa*, 36(1), 73-81. (ISSN: 0379-7082, enero-junio, 2012).

6 VULNERABILIDAD SOCIAL E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Laura Marisa Carnielo Calejon

Rosemary Aparecida Santiago

Solange Utuari

Universidade Cruzeiro do Sul

Grupo de Pesquisa Aprendizagem

Construção do Conhecimento e Contexto Sociocultural/

Grupo de Estudos Educação

Cultura e Sociedade (GEPECS)/Brasil

RESUMEN

El trabajo presenta una reflexión acerca del ingreso, en la universidad en Brasil, de estudiantes que viven en situación de vulnerabilidad social desde la perspectiva de una educación inclusiva y de los impactos que la presencia de esos alumnos producen en el sistema universitario, incluyendo las resistencias, prejuicios que se presentan en ese contexto y algunos datos acerca del desempeño académico de esos estudiantes. Son descritas políticas y acciones del sistema educacional brasileño que buscan ampliar el ingreso de esos estudiantes en la universidad.

6.1 INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa de aquellos grupos que históricamente han resultado desfavorecidos a la hora de obtener un título universitario y, además, el objetivo de concienciar sobre las dificultades que supone la universalización de la educación superior para las personas y grupos vulnerables, nos anima a proponer la reflexión acerca de las relaciones entre la educación superior, la vulnerabilidad social en el escenario brasileño marcado por una educación que tiene la pretensión de ser inclusiva. Como profesoras y investigadoras en una Universidad privada, ubicada en la ciudad de São Paulo, intentamos colaborar con la ampliación de la calidad de los procesos educativos, creyendo que la educación debe llegar a ser un proceso de emancipación con todos los obstáculos que un proyecto de esa naturaleza implica en un país capitalista e neoliberal, marcado por la diversidad y injusticia social.

La diversidad puede ser, como propone la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), en las Metas educativas 2021, una riqueza para la educación del siglo XXI. Para que eso ocurra hay que ubicar la diversidad no como diferencia, desigualdad o injusticia social. La sociedad brasileña es marcada por fuertes desigualdades y injusticias sociales. Sposatti (1996) señala que la desigualdad social y económica en la sociedad brasileña llega a un grado que se hace incompatible con el proceso de democratización. Lo que se produce son contextos sociales complejos marcados por la vulnerabilidad social, por evidente desigualdad que reduce las oportunidades, crea diferentes posibilidades de acceder a contenidos culturales y a condiciones materiales de vida más favorables, estimulando la violencia y la agresividad. La posibilidad de acceso a la Universidad no es igual para todas las personas en contextos de esa naturaleza. La enseñanza universitaria privada ocupa la mayor parte del campo universitario, en Brasil, llegando a ellas las personas que tienen que trabajar por el día para costear los estudios por la noche. Esos estudiantes son, en general, aquellos que estudiaran la enseñanza mediana y fundamental en instituciones públicas. A su vez, los estudiantes que llegan a las universidades públicas son, en general, aquellos que estuvieron en las escuelas particulares en la enseñanza fundamental y mediana. En la última década se organizaron políticas educacionales y se ampliaron el número de universidades federales, de modo a reparar esa desigualdad histórica y garantizar el acceso de las personas que no tuvieron las mismas oportunidades educacionales de los demás.

En el campo teórico, el concepto de vulnerabilidad ha sido ampliamente usado y por eso gana diferentes interpretaciones. Bellenzani y Malfitano (apud Rizzini y Caldeira, 2010) asumen el concepto de vulnerabilidad, en comparación con el concepto de riesgo y en esa dirección los autores ubican la idea de vulnerabilidad en el sentido de

[...] chamar a atenção sobre as condições estruturais que colocam as pessoas em risco, para além do seu comportamento individual: desta forma, nega-se uma “tradição ‘psicologizante’, essencialista, individualista, culpabilizadora e a-histórica, que renega qualquer reflexão sobre os contextos culturais, sociais e políticos ‘onde’ e ‘como’ as pessoas sofrem e adoecem”. (RIZZINI e CALDEIRA, 2010, p. 31)

En esa dirección, las autoras apuntan para una concepción de vulnerabilidad que toman en consideración los contextos culturales, sociales y políticos para señalar los derechos no respectados de muchas personas. Cabe señalar que hay una psicología que reafirma la comprensión que acentúa la lógica de la patología, de la

individualidad y a-histórica del desarrollo humano. En los diferentes documentos la pobreza ha sido una dimensión destacada. En los 2010, según la Relatoría del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la América Latina y Caribe (PNUD) Brasil presentaba el tercer peor indicador de la desigualdad en el mundo. En los 2010, según la Relatoría Nacional de Acompañamiento dos Objetivos de Milenio del Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) los 20% de las personas más pobres de la población brasileña detenía solo los 3.1% de la renta nacional, mientras los 20% más ricos detenían los 60% de esa renta. Brasil, se comparado a otros países de América Latina está delante solo de Haití y Bolivia.

Algunas políticas han sido adoptadas para garantizar la universalización de la enseñanza, el acceso y la permanencia de todos los estudiantes en todos los niveles y modalidades educativas en la educación brasileña. Desde los 70 del pasado siglo ocurre la expansión de la Educación Superior. En el gobierno de Fernando Henrique Cardoso ocurrió un fuerte énfasis y de modo muy peculiar, el estímulo para el crecimiento del sector privado en la oferta de la Educación Superior. El gobierno actual y el de Luiz Inácio Lula da Silva adoptaron y adoptan políticas direccionadas a la expansión de la educación Superior pública y por la vía de acciones y programas que permiten el acceso a la Universidad, incluyendo la clase trabajadora.

En esa dirección las autoras señalan una concepción de vulnerabilidad que considera los contextos culturales, sociales e políticos para destacar las personas así como sus derechos que son no atendidos y violados. De esa manera, el trabajo presentado tiene como objetivo sistematizar las políticas públicas que amplían el acceso a la universidad de personas que provienen de las camadas menos favorecidas de la población y analizar el desempeño académico de estos estudiantes y reflexionar acerca de cambios que se hacen necesarios en la Universidad.

6.2 POLÍTICAS AFIRMATIVAS Y ACCESO A LA UNIVERSIDAD

La Secretaria de la Educación Superior (SESU) es la unidad del Ministerio de la Educación responsable por la planificación, orientación, coordinación y supervisión del proceso de formulación e implementación de la Política Nacional de Educación Superior. El Programa Universidades para Todos (ProUni) es un programa del Ministerio de la Educación creado, en 2004, por el gobierno federal en Brasil para oferta de becas parciales e integrales para los estudiantes en universidades privadas, para los cursos de pregrado y cursos secuenciales. El ProUni, creado

por la Ley nº 11.096/2005, atiende personas con deficiencias y maestros de la red pública que sean activos, de modo que en los dos últimos casos la condición de renda no se aplica como criterio selectivo. Los estudiantes que alcanzan, por lo mínimo, 450 puntos en la media de las cuatro asignaturas evaluadas en el Examen Nacional de la Enseñanza Mediana (ENEM) tienen derecho a una beca. En Lengua Portuguesa la nota no puede ser cero. El PROUNI ofrece dos formas de beca: las integrales que cubren los 100% del valor de la mensualidad y las parciales que cubren los 50% de la mensualidad. El ingreso familiar, per cápita, del estudiante que no puede superar los 1.5 salarios mínimos, representando hoy 1.017 reales es una condición para candidatearse al beneficio integral. La beca parcial puede ser pretendida por aquellos estudiantes que tienen una renta familiar per cápita correspondiente a tres salarios mínimos, o sea 2.034,00 reales. Los estudiantes de la red privada que tuvieran becas integrales ofertadas por las instituciones frecuentadas pelos estudiantes también pueden participar del programa.

El fondo de financiamiento estudiantil (FIES) financia hasta el 100% del costo mensual de la Universidad para aquellos estudiantes no seleccionados por el PROUNI.

Las acciones afirmativas o el llamado *sistema de cotas* es uno de los temas más complejos acerca del ingreso en la enseñanza superior en Brasil. En 1997 solo los 2,2% de los pardos y 1,8 % de los negros con edad entre 18 y 24 años frecuentaban o habían concluido la graduación en nuestro país. La ley 12.711 del 29 de agosto del 2012, conocida como *ley de cotas*, obliga las universidades, institutos y centros universitarios federales a destinaren para los candidatos llamados *cotistas* la mitad de las vagas ofrecidas en los procesos selectivos de las instituciones. La determinación debería ser cumplid hasta el 2016, pero ya en 2013 las instituciones estuvieran obligadas a apartar 12,5 % de las vagas para esos candidatos. Son considerados *cotistas* aquellos estudiantes aprobados en los tres cursos de la enseñanza mediana en las escuelas públicas o en la educación de jóvenes y adultos (EJA). El certificado de conclusión de la enseñanza mediana obtenido por el Examen Nacional de la Enseñanza Mediana (ENEM) también es un criterio de elección para los *cotistas*. La ley define aun que, en ese sistema, la mitad de las vagas están destinadas a los estudiantes con renda familiar, por persona, igual o inferior a un más la mitad del salario mínimo. Entre los espacios reservados a los cotistas están considerados los negros, los pardos y los indígenas.

En los años 70, del siglo pasado, la solución adoptada por el gobierno de entonces, como respuesta a la demanda de los egresos de la enseñanza mediana por la universidad, fue autorizar a la iniciativa privada el derecho de ofertar la enseñanza universitaria. En São Paulo, por ejemplo, a los finales de 1970, existían tres cursos de

Psicología, uno ofertado pela Universidad de São Paulo (USP) e dos ofertados por la Pontificia Universidad Católica (PUC). En 2014, treinta y cuatro años después, tenemos un número mucho mayor de cursos de Psicología ofertados por Universidades privadas. Muchas de estas universidades fueron hasta 1990 facultades aisladas que ganaran, en esa fecha, el reconocimiento como universidades.

La solución encontrada para reducir la desigualdad histórica encuentra resistencias en las Universidades y en los tribunales. En 2012 la Universidad de Brasilia (UnB) hacía ya desde 8 años la distribución de vagas por el sistema de cotas. En esta fecha el Partido Demócratas (DEM) presenta un recurso en el Tribunal Superior Federal el contra las *cotas*, con afirmación del racismo. La resistencia a las cotas no está solamente en las Universidades y en los tribunales, pero también puede ser encontrada entre los propios estudiantes. En un evento deportivo, realizado en el 2005, con estudiantes de la carrera de Derecho las torcidas adversarias llamaban el grupo de la Universidad Estadual del Rio de Janeiro (UERJ) de "Congo" por la diversidad racial del grupo. La Universidad Estadual de Rio de Janeiro (UERJ), la Universidad de Brasilia (UnB) y la Universidad Federal de Bahia (UFBA) fueron las primeras a implementar la política de cotas.

La calidad de la enseñanza mediana y el temor de que el ingreso de estés estudiantes en la universidad produzca una reducción en la calidad de las carreras son algunos de los argumentos en contra las cotas. Gergen (1999) señala que la mayor parte de las personas están más confortables en determinados grupos que en otros. En una sociedad marcada por la desigualdad social y por los prejuicios los sujetos que se constituyen en esa sociedad expresan esos prejuicios. Los psicólogos sociales laman a este comportamiento de estereotipagen negativa o sea concepciones rígidas y simplificadas acerca del otro que llevan a la atomización social con la producción de los mismos procesos que separan grupos y acaban por reforzar estigmas y dificultar los cambios.

En ese contexto Gergen (1999) propone la creación de un vocabulario para un dialogo transformador, con sugerencia de acciones que puedan llevar los sujetos a: 1) transitar de la culpa a la responsabilidad social; 2) valorar la auto-expresividad; 3) valorar la auto-reflexión y la multiplicidad de voces que pueden crear temas compartidos y 4) reconocer el lugar del otro en la constitución de nuestra subjetividad. La cultura dominante en países capitalistas impone la desesperanza en la posibilidad de cambiar el mundo del consumo, del individualismo y de la competitividad. La dificultad para el dialogo transformador como señala Gergen (1999) está asentada en nuestras tradiciones culturales basadas en la lógica de una verdad única, de la posibilidad de vencer o perder, de atribuir solamente al

sujeto la responsabilidad por sus aciertos o errores. En un contexto de relaciones interpersonales organizadas por esa lógica, el sujeto considerado como culpable se convierte en objeto de desprecio y motivo de castigo y corrección. El sujeto que acusa, a su vez, se presenta como el íntegro y correcto. La punición del acusado, por su parte, produce un cierto alivio y la manutención del instituido. Comprender el contexto social y cultural es un camino para comprender la constitución de la universidad en Brasil y las resistencias para la atención a estudiantes oriundos de poblaciones desfavorecidas y en situación de vulnerabilidad.

6.3 DESEMPEÑO ACADÉMICO DE UNIVERSITARIOS Y DE COTISTAS

El impacto de la cultura de la desesperanza y los valores del capitalismo neoliberal sobre los pueblos latinoamericanos pueden resumirse en: a) empobrecimiento material, espiritual y de la naturaleza; b) limitación o ausencia de alternativa de resistencia; c) pauperización de los niveles de cultura y educación alcanzados y desmonte y mercantilización de las instituciones educacionales y culturales; d) aumento de la violencia doméstica y anomia social; e) depredación de los recursos naturales y humanos en función de intereses transnacionales; f) disolución de la horizontalidad comunicativa y monopolización del universo simbólico y comunicativo por las grandes de los medios de comunicación e información; g) manipulación y divorcio entre los espacios y tiempos públicos y privados. (González, 2005.p.57)

Estas marcas se encuentran en nuestra sociedad y más evidentes en las poblaciones en situación de vulnerabilidad. Entre ellos los niveles educacionales de los padres son bajos, los hijos son los primeros de la familia a llegar a la universidad y muchos no llegan a la enseñanza mediana, para otros esa enseñanza no llega a tener valor ni sentido y se hacen visibles más por la violencia que por la producción del conocimiento. Hay que agregar a este senario el analfabetismo funcional que llega a la Universidad como fruto de la baja calidad de la enseñanza básica. De hecho los temores y las resistencias de algunos a las políticas afirmativas parecen tener alguna base. La cuestión fundamental está en que los tres valores que inspiraron la Revolución Francesa (1789) y que desde entonces están presentes en discursos y movimientos de emancipación social y propalada por la clase dominante nunca fueron efectivamente realizados. Si consideramos estés valores desde el punto de vista de las víctimas del sistema, reconoceremos su potencial explosivo y su actualidad en el combate contra la mercantilización del

mundo, contra la injusticia y el individualismo. Así es que se hace urgente mirar para estos grupos y buscar un otro sentido y una nueva tarea para las instituciones educacionales, en particular la Universidad.

Investigaciones realizadas con estudiantes *cotistas*, en diferentes instituciones, evidencian que los temores y los prejuicios muchas veces no son verdaderos. Caminha (2011) analizo el desempeño de estudiantes en seis de las 32 carreras ofertadas pela Universidad Estadual de Rio de Janeiro (UERJ). Investigo ingresantes en el 2006 en las carreras de Derecho, Administración, Ingeniería Química, Medicina y Pedagogía (en Rio y São Gonçalo). Los datos señalan que aunque en el examen de ingreso la media de los estudiantes cotistas era menor que la media de los estudiantes no cotistas, el desempeño académico durante el curso demostró que la media de notas de los cotistas se acerca de las media de notas de los no cotistas. Algunos datos evidencian lo que se afirma: en los cursos de Administración, Ingeniería, Medicina y Pedagogía (Rio) las medias de estudiantes cotistas eran 30,48; 53,30 y 29,14 y de los no cotistas eran 56,02; 75,08; 39,57 respectivamente. En el período del 2005 al 2009, la media académica de estos estudiantes fue para la carrera de Administración: 8.077 (estudiantes cotistas) y 8.044 (estudiantes no cotistas); para la carrera de Ingeniería Química: 7.46 (cotistas) y 7.60 (no cotistas); par la carrera de medicina: 8.43 (cotistas) y 8.64 (no cotistas). Los datos muestran que la presencia de los estudiantes de cotas en las carreras no generan una baja en la calidad y además estés estudiantes se evaden menos de los cursos que los demás.

El grupo educacional Cruzeiro do Sul, en las distintas instituciones superiores que mantiene, recibe 5.658 estudiantes por la vía de las cotas y 11.531 por la vía del FIES, totalizando 17.189 estudiantes que se benefician de las acciones afirmativas. Pero el beneficio no se limita al ingreso, más que eso, el acceso obliga a la solución de las dificultades que resultan de ese ingreso. La explicación que se asume para el desarrollo y como consecuencia las relaciones establecidas entre la educación, el desarrollo del sujeto y de la sociedad así como la constitución de la identidad del sujeto configurase como una de las cuestiones importantes para ese tema.

El proceso del desarrollo según el psicoanálisis y la psicología de Piaget se da por períodos que culminan en la adolescencia, período en que se considera que el sujeto esta pronto para los desafíos de la vida adulta. De esa manera el sujeto que llega a la Universidad ya tendría los recursos desarrollados para realizar las tareas de la vida adulta. Erikson (1976) sistematizando el ciclo vital señala las crisis psicosociales que ocurren a lo largo de la vida del sujeto, aportando oportunidades de desarrollo en todo el proceso. La crisis de identidad versus confusión de papeles es la etapa normativa del desarrollo de la identidad personal y, a su vez,

la calidad de su resolución depende de la naturaleza de la solución de las crisis anteriores y ofrece condiciones para la resolución de las crisis que vendrán después. La crisis de identidad versus confusión de papeles permite el desarrollo de sentimientos y actitudes básicas relacionadas con la sexualidad, con los valores y con una ocupación y profesión.

La universidad tiene un papel muy importante en ese momento de desarrollo y aún más en una sociedad que acumulo a lo largo de su historia una cantidad enorme de conocimientos y tecnologías. La incapacidad de adquirir una identidad ocupacional perturba el sujeto y frena su desarrollo. La juventud puede, en el proceso de evolución social actuar como un regenerador vital pues esa juventud puede ofrecer su energía en la conservación de lo que puede ser verdadero y en el cambio de lo que ya no tiene sentido. De hecho la juventud que tiene ese poder transformador es aquella que logro una resolución satisfactoria de esa crisis y por ello es capaz de contestar sin perderse en la alienación propia de esa fase que es la confusión de papeles. La identidad personal es un sistema de creencias y valores que o sujeto desarrolla acerca de sí mismo y que permiten a él distintas modalidades de relacionamiento. La identidad profesional es un sistema de valores y creencias que el sujeto desarrolla acerca de si mismo, de la ocupación elegida, acerca del trabajo y su significado.

En ese movimiento evolutivo la universidad tiene un papel relevante. Bleger (1973) considera la identidad como una especie de decantación interiorizada de las múltiples relaciones interpersonales o experiencias del sujeto. La experiencia no satisfactoria en la universidad produce muchas limitaciones para el desarrollo del sujeto. Las condiciones materiales de la vida, la naturaleza de las relaciones interpersonales, la educación básica de baja calidad que marcan las personas en situación de vulnerabilidad social no contribuyen para la solución satisfactoria de ese momento evolutivo. Las crisis evolutivas resultan del descompaso entre los recursos del sujeto y de las exigencias que el recibe del ambiente, de modo que la solución de ese conflicto puede llevar al desarrollo de nuevos recursos, si la solución es satisfactoria o a un retroceso del proceso evolutivo si la solución no es satisfactoria. En esa lógica crisis no es a catástrofe o una amenaza de la catástrofe, pero un punto decisivo, un periodo crucial de crecente vulnerabilidad y la crisis marca un punto en que el desarrollo toma una dirección no sentido de una mayor integración cuanto en el sentido de la ampliación de la dificultades. Por esa razón los estudiantes que viven en situación de vulnerabilidad y logran llegar a la universidad enfrentan muchas dificultades.

Nogueira (2011) señala que, según el Ministerio de la Educación, entre los 2008 y 2009 tuvimos, en la Universidad, una evasión de 896.455 estudiantes, lo que representa el 20.9% de los estudiantes matriculados y ella es más fuerte en la universidades privadas. Las variables relacionadas con la evasión, encontradas en la literatura son las expectativas académicas, las habilidades sociales y las capacidades cognitivas. El repertorio restringido de habilidades sociales, principalmente aquellas necesarias para la realización de los trabajos que requieren cooperación mutua y presentaciones orales en los salones de clases pueden interferir en los procesos de aprendizaje y en el desempeño académico del universitario y ello es muchas veces es incompatible con las expectativas de los estudiantes. En esa misma dirección, Contreras (2008) en una pesquisa con 39 estudiantes del curso de Psicología que participaban de un programa para alumnos con bajo rendimiento académico en la universidad de Barranquilla demostró, por medio de auto-relatos, que la ausencia de la habilidad social para hablar en público fue apuntada por 29% de los estudiantes participantes de la investigación. Feitosa (2009) demostró que los estudiantes que presentaban los mejores resultados son también aquellos que lograron producir relaciones sociales más consistentes y se sienten más aceptados por sus coetáneos. Aunque esas dificultades no aparezcan solo en sujetos que están en situación de vulnerabilidad social, en ellos la posibilidad de su ocurrencia es más fuerte. La presencia de esos estudiantes en la Universidad brasileña evidencia las contradicciones del sistema y denuncia la necesidad de la reflexión acerca de la responsabilidad de la universidad para las transformaciones sociales. Arocena (2004) señala que los intentos de transformaciones de cambios en la América Latina, aunque tengas producidos cambios significativos no lograron una transformación integral de las instituciones superiores. Como dice el autor, al tratar las relaciones entre conocimiento y subdesarrollo:

El subdesarrollo no solo presenta grados y facetas muy distintas según las diversas regiones, además combina, a lo largo del tiempo, continuidades notables y cambios también importantes. Entre estos últimos, los más relevantes se asocian a la emergencia, en los viejos países "centrales", y también en algunos nuevos, de lo que cabe denominar "la sociedad capitalista del conocimiento" [...] Se destaca tanto a relevancia creciente de la ciencia y tecnología en la configuración de las formas de poder social, en los riesgos y en la distribución de beneficios y prejuicios, como las interacciones entre ese proceso y la reestructura del capitalismo en los países centrales. La tendencia a la privatización del conocimiento es una consecuencia de tales fenómenos. (Arocena, 2004, p. 927 e 928)

Las transformaciones se hacen necesarias e importantes y algunos datos hay que ser considerados. Pinto (2004) considera que las políticas afirmativas que buscan la democratización del acceso son medidas paliativas que no enfrentan la situación central, que para el autor, es la ampliación del sector público sin perder la calidad. Desde diferentes instituciones en Brasil encontramos programas y propuestas que buscan ayudar los estudiantes a lidiar con sus dificultades y seguir el curso de su desarrollo. Entre ellas encontramos servicios de apoyo como el Servicio de Orientación Psicopedagógica (SOPP) que se organizó en 1984 en una institución privada en la ciudad de São Paulo; un Programa de Orientación Psicopedagógica y Profesional (POPPE) desarrollado en una universidad estatal en la ciudad de Rio de Janeiro, entre otros. El SOPP surgió en la institución, en 1984, como respuesta a la demanda de los estudiantes de la carrera de Psicología que se veían angustiados por las exigencias académicas y por los nuevos conocimientos que la vida académica aportaba. Los principios que orientaban la organización del SOPP eran: 1- la universidad debe desarrollar la identidad profesional del estudiante y su capacidad de producir conocimiento; 2 - la identidad profesional es parte de la identidad personal y una como la otra dependen de realizaciones socialmente válidas.; 3- la información y el conocimiento nuevo, así como las nuevas exigencias de la vida académica movilizan angustias y vivencias anteriores de los estudiantes. 4- las experiencias académicas producen crisis. El SOPP ofrecía a los estudiantes Orientación Educativa, Orientación Psicológica y Orientación Profesional.

Mascarenhas y otros (2013) apuntan la relación entre la orientación y el apoyo social a los estudiantes de la enseñanza superior y el rendimiento académico. Dicen los autores que la institucionalización en la enseñanza superior es fenómeno reciente, en grande expansión y valorado como un factor para la calidad institucional.

Los datos obtenidos por el SOPP indican que los estudiantes de las carreras humana y de los semestres iniciales eran los que más buscaban los servicios. La Orientación Psicológica y Orientación de Estudios eran las actividades más elegidas. Dificultades fue la unidad temática más significativa en el análisis de las razones para buscar el servicio de orientación. Las dificultades eran de estudio, de organización personal, de relacionamiento interpersonal, e comprensión y producción de textos, de conciliar las exigencias del estudio con las exigencias familiares y del trabajo.

6.4 A MODO DE CONCLUSIÓN

Los datos y argumentos presentados llevan a considerar la necesidad de revisar el lugar y la responsabilidad de la universidad ocupa en la sociedad y el ingreso de sujetos en situación de vulnerabilidad social hace urgente esa revisión. El cambio tiene que considerar la lógica de la sociedad que produce la universidad y además la concepción de educación, de conocimiento y del desarrollo humano que la Universidad asume. La psicología tiene una responsabilidad enorme en ese contexto. En ese campo teórico Calejon (2012) y Arias Beatón (2012) analizan concepciones del desarrollo humano que pueden ofrecer una explicación integradora para el desarrollo humano y su valor para la educación. La educación inclusiva está más allá de los deseos y de la elaboración de leyes. Exige la reflexión y la participación de los educadores y la producción de saberes compartidos que resultan del intercambio de experiencias.

REFERENCIAS

- ARIAS Beatón G. (2012) “Una concepción integradora sobre el desarrollo del ser humano y su importancia para la educación. In Lima e Dias M”; Kukumitsu k.O; Torres de Melo A.F. *Temas Contemporâneos em Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Edit. Vetor.
- AROCENA R. (2004). “Las Reformas de la educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina”. In *Educação & Sociedade: Universidade: Reforma e[ou] rendição ao mercado*. Campinas. v.25, n8. (pp 915-936)
- BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/IBGE (2012). Censo Demográfico 2010. *Educação e Deslocamento: resultados da amostra*. Rio de Janeiro, RJ. Brasil.
- BLEGER J. (1973) *La identidad del adolescente: fundamentos y tipicidad*; In Bleger J. et al. *La identidad en el adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- CALEJON L.M.C. (2012) “A Orientação Vocacional na Universidade”. In Bock A.M *A escolha profissional em questão*. São Paulo: Casa do Psicólogo, ed. 2.
- · — (2012) “Desenvolvimento humano: uma reflexão a partir do enfoque histórico-cultural”. In Lima e Dias M; Kukumitsu k.O; Torres de Melo A.F. *Temas Contemporâneos em Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Edit. Vetor.

- CAMINHA Teresa Olinda. (2011). *Políticas de Cotas em Universidades e Inclusão Social: desempenho do grupo cotista e sua aceitação no grupo acadêmico*.
- CONTRERAS K. Caballero C, Palacios J & Pérez A. (2008) *Factores asociados as fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla*. Psicología desde el Caribe. pp. 110 – 135.
- ERIKSON, E. H.(1976) *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- FEITOSA F.B; Matos M.G; Del Prette Z.A.P. & Del Prette A. (2009) *Desempenho académico e interpessoal em adolescentes portugueses*. *Psicologia em estudo*. pp 259- 266.
- GERGEN K. (1999). “Rumo a um vocabulário de um diálogo transformado”. In Schnitmas D.F, e Littlejohn S. *Novos paradigmas em Mediação* .Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- GONZÁLEZ, Georgina Alfonso. (2005) “Otro mundo es posible? Nuevos referentes valorativos en las alternativas emancipatorias latinoamericanas”. In Gutiérrez Gilberto Valdés (coord) *Paradigmas Emancipatorios en América Latina: diversidad y articulación de pensamientos y prácticas*. Editorial Academia. La Habana.
- MASCARENHAS S. et al. (2013) *Determinantes do rendimento Acadêmico no Ensino Superior*. Humaitá AM UFAM- Instituto de educação, Agricultura e Ambiente.
- PINTO, J. M. R. (2004) “O acesso à educação superior no Brasil”. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 16 de junho de 2014.
- RIZZINI, I.; Caldeira, P. et al. (2010) *Crianças e adolescentes com direitos violados: situação de rua e indicadores de vulnerabilidade no Brasil urbano*. Rio de Janeiro: PUC-Rio: CIESPI.
- SPOSATI, A. (Coord.). (1996) *Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo*. São

7 CARACTERIZACIÓN Y ANÁLISIS DE TRES COLECTIVOS VULNERABLES PARA GENERAR POLÍTICAS DE ATENCIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Judith Pérez-Castro

Guadalupe Palmeros y Ávila

Universidad Nacional Autónoma de México

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

RESUMEN

En México, la educación superior constituye un bien al que sólo 3 de cada 10 personas entre los 19 y los 22 años logra tener acceso. Es decir, en términos generales, la cobertura es bastante baja comparada con la que tienen los sistemas educativos de países desarrollados. Esta situación es todavía más aguda cuando se trata de las personas que pertenecen a colectivos vulnerables. De acuerdo con la ONÚ (2013), los grupos socialmente desfavorecidos, como la población rural, los pobres, las personas con discapacidad y los indígenas, son los que menos presencia tienen en la educación terciaria.

En este trabajo, analizamos la situación de tres colectivos vulnerables en México: las mujeres jefas de hogar, los indígenas y las personas con discapacidad, haciendo un seguimiento de los cambios que se han dado en la última década. A partir de esto, presentamos los resultados preliminares de una investigación realizada en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en donde exploramos las posibilidades que estas personas tienen para ingresar, mantenerse y egresar de la educación superior.

7.1 INTRODUCCIÓN

Las posibilidades de movilidad y mejoramiento social están asociadas a múltiples factores como los ingresos económicos, el acceso a buenos servicios de salud, la igualdad de oportunidades y, por supuesto, la educación. En particular, la educación superior es la que mayores tasas de retorno genera para los individuos. Sin embargo,

el acceso a este bien es muy desigual no sólo entre los jóvenes de diferentes países, sino al interior de un mismo país. Mientras, Finlandia y Australia tienen una cobertura del 71% y el 86% respectivamente en relación con el grupo de edad, Turquía, México y Grecia alcanzan rangos de 29%, 32% y 43% cada uno (OCDE, 2010).

La población en situación de vulnerabilidad es la más afectada. La pobreza, la necesidad de incorporarse al mercado laboral tempranamente, el retraso escolar, el género, la jefatura del hogar en el caso de las mujeres, la discapacidad y la ausencia de redes sociales y familiares de apoyo (Miller, 2009; CEPAL 2012) son algunos de los factores que intervienen para que los jóvenes abandonen la educación superior o para que ni siquiera lleguen a ella.

Los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han instado a los gobiernos de sus países miembros para que, a través del diseño e implementación de las políticas públicas, amplíen las oportunidades educativas de la población socialmente desfavorecida y mejoren sus condiciones de “juego”, es decir, no basta con abrir más espacios para que estas personas ingresen al nivel superior, sino que además hay que cuidar que tengan los recursos necesarios para que puedan mantenerse y egresar. En 2008, en la 8ª Reunión del Grupo de Alto Nivel sobre Educación para Todos, la UNESCO reconocía el esfuerzo de muchos países para incrementar el acceso y la permanencia en la educación, no obstante, también señalaba la persistencia de desigualdades como consecuencia del género, el origen social, el lugar de residencia y los recursos económicos familiares (UNESCO, 2008). Es decir, todavía existen múltiples obstáculos para que la población vulnerable llegue y se mantenga en los sistemas educativos.

El trabajo que aquí presentamos aborda el tema de los grupos vulnerables y sus posibilidades de ingresar, permanecer y egresar de la formación terciaria. Se presentan los resultados parciales de un proyecto en el que participan profesores e investigadores de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y cuyo objetivo es analizar la atención y el seguimiento que la UJAT le ha dado a los alumnos en situación de vulnerabilidad, para ver el efecto que esto ha tenido en el desarrollo de entornos institucionales incluyentes y diversos.

7.2 EDUCACIÓN SUPERIOR Y CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD.

La vulnerabilidad es un proceso multidimensional que incide en la capacidad que tienen los individuos o colectivos para prever, manejar y superar los efectos de un evento o proceso catastrófico (Wisner, Blaikie, Cannon y Davis, 2004. El grado de vulnerabilidad se encuentra determinado por: la pertenencia a un grupo y las redes sociales que posean los sujetos; el acceso a los servicios y programas públicos; y las condiciones del medio social, como la solidez de los marcos jurídicos, la situación política, la desigualdad social y las normas y valores que rijan a la comunidad (Salgado, González, Bojórquez e Infante, 2007).

Generalmente, las personas y comunidades vulnerables carecen de la protección estatal y de los servicios mínimos para asegurarse un nivel de vida digno, es decir, se distinguen porque carecen de seguridad social, atención a la salud, un empleo formal, ingresos suficientes, educación y vivienda (Vergara, 2012). Los grupos poblacionales que habitualmente se consideran dentro de esta categoría son: los menores trabajadores, en situación de calle o en riesgo social, las personas con discapacidad, las mujeres jefas de familia, embarazadas o que sufren violencia y discriminación, las personas con discapacidad, las personas de la tercera edad, los grupos étnicos, las personas con VIH o SIDA y los individuos en situación de pobreza (Flores, 2010).

Entre los factores de riesgo más importantes asociados con la vulnerabilidad están los físicos, los económicos, los naturales o ecológicos y los sociales. Estos últimos comprenden problemáticas relacionadas con la situación familiar, el estatus laboral, la vivienda y la educación. Por otra parte, el proceso de vulnerabilidad apunta hacia la disposición y el manejo de recursos, estrategias y oportunidades (Katzman y Filgueira, 1999). Los recursos son todos aquellos bienes, suministros o activos que poseen los individuos o colectivos y que, ante circunstancias de riesgo o crisis, pueden utilizar, cambiar e invertir para mantener sus niveles de bienestar o atenuar las pérdidas. Las estrategias constituyen el conjunto de acciones que los sujetos ponen en marcha para la concreción de las metas establecidas y su implementación están en sintonía con la calidad y la cantidad de recursos disponibles. Finalmente, la estructura de oportunidades comprende al conjunto de posibilidades o espacios que se les abren a las personas para que realicen sus actividades o para que tengan acceso a los bienes y servicios. Estas oportunidades son creadas y dispuestas por tres agentes fundamentales: el estado, el mercado y la sociedad. (Katzman y Filgueira, 1999).

Ahora bien, en la configuración de los diferentes niveles y experiencias de la vulnerabilidad la educación juega un papel fundamental. La educación, como ha señalado Sen (1999), es un bien primario, pero también es un medio para alcanzar otros bienes y sobre todo para lograr el bienestar individual y colectivo. A través de la educación, se socializan conocimientos, habilidades, aptitudes y valores que, aunque no son una garantía para el éxito personal y laboral, sí se traducen en mejores prácticas y en el mejoramiento de los niveles de vida. Por esta razón, cuando los servicios educativos no están al alcance de las personas o llegan a ellas con deficiencias e irregularidades leves o severas se van generando déficits que, a la postre, pueden derivar en problemas de inadaptación, vulnerabilidad, marginación y exclusión social.

La educación no determina de manera concluyente la posición de una persona en el sistema social, pero es un factor que puede ayudar a amortiguar las desventajas de origen al aumentar y perfeccionar las capacidades de los individuos. Esto es, contribuye a disminuir y a lidiar con las situaciones de vulnerabilidad (ONU, 2003). Como ya decíamos, la educación superior es la que mayores beneficios proporciona; sus tasas de retorno son el triple de lo que se reporta para la educación básica y casi el doble de lo que aporta la media superior (Bracho, 2005).

No obstante, para la población vulnerable, el ingreso a la formación terciaria continúa siendo muy restringido. Esta tendencia está bastante generalizada, ya que tanto en los países altamente desarrollados como en los menos desarrollados, los sectores socialmente desfavorecidos como los indígenas, las personas con discapacidad, la población rural y los que sufren pobreza muestran índices de participación bajos (ONU, 2013). Por supuesto, en las naciones menos desarrolladas este problema es mucho más agudo.

Particularmente, en México, la cobertura del nivel superior ha crecido de manera constante en las últimas décadas. Así, mientras en el ciclo escolar 1999-2000, el indicador estaba en 18.5%, se calculaba que para 2012-2013 éste llegaría alrededor del 35% (Tuirán, 2012), lo que significa que actualmente el sistema estaría albergando alrededor de 3 millones 500 mil jóvenes. Esto sin duda representa un importante avance, especialmente, si lo comparamos con el 1 millón 097 mil alumnos que había en 1990. Es decir, que en poco más de dos décadas la matrícula se duplicó.

Pero, los datos no son tan alentadores cuando los observamos en la población vulnerable. Por ejemplo, para las personas en situación de pobreza, se calculaba que aproximadamente 7 de cada 100 jóvenes de entre los 19 y los 23 años, correspondiente al decil de ingresos más bajo, accedía a la educación superior, lo que

contrastaba con los 47 que ingresaban del decil más alto. Si ampliamos el espectro de observación y diferenciamos por entidades, vemos que aquellas con altos índices de marginación, que tiene una mayor proporción de pobres, son las que muestran la cobertura más baja para el nivel superior. Estados como Guerrero, Chiapas y Oaxaca que poseen un nivel de marginación muy alto, para el ciclo escolar 2011-2012 tenían una cobertura de 21.9%, 19.8% y 19.4% respectivamente, muy por debajo de la media nacional que para ese momento era de 32.8% (SEP, 2012)². En contraparte, entidades como el Distrito Federal (71.2%), Nuevo León (41.6%), Aguascalientes (35.7%), Coahuila (35%) y Jalisco (31.8%), que son los que ostentan los índices de marginación más bajos, registran coberturas por arriba o alrededor de la media (SEP, 2012).

Otro factor que disminuye las probabilidades de cursar la educación superior es el género. En este rubro, México ha alcanzado la paridad a nivel global entre hombres y mujeres. Para el año 2000, se calculaba que el 51.7% de las personas matriculadas en la educación terciaria eran hombres y 48.3% mujeres, lo que significaba 8 puntos porcentuales más que en 1990 en donde la proporción era de 59.7% para los hombres y 40.3% para las mujeres. Actualmente, la relación es de 50.5% y 49.5% respectivamente (SEP, 2012). Sin embargo, hacen falta estudios más finos para mostrar las diferencias entre entidades federativas y también por campos de conocimiento, pues todavía siguen existiendo grandes desigualdades entre las áreas consideradas “femeninas”, como las ciencias sociales, las humanidades, la educación y las ciencias de la salud – fundamentalmente la enfermería –, y las “masculinas”, como las ciencias agropecuarias y las ingenierías (De Garay y Del Valle, 2012).

Ahora bien, en relación con los pueblos originarios o personas que pertenecen a alguna etnia, cabría decir que nuestro país tiene una importante población indígena, alrededor de 15 millones 700 mil de acuerdo con el CONAPRED (2010), de éstos, el 46% hablan alguna lengua indígena y 60% se reconocen indígenas hablen o no una lengua. Pero, a pesar de la presencia que tienen en el país, ya que 27 entidades tienen por los menos algún grupo étnico, 3 millones 900 personas de origen indígena tienen rezago educativo y cuatro de cada diez no tiene buenas oportunidades de conseguir empleo.

Además, 80.3% de los jóvenes de 15 a 29 años y que son hablantes de lengua indígena no asisten a la escuela. Esta es la población que debería estar en la edu-

2 Las comparaciones se hicieron con datos del ciclo 2011-2012 porque aún no están disponibles los datos desagregados por entidades para el 2012-2013.

cación media y la superior (CONAPRED, 2010), pero que no llega a ella debido el rezago que estos individuos tienen a lo largo de todo el sistema educativo. Esta situación ha mostrado algunos cambios significativos en la última década particularmente en el nivel básico, pero, en materia de educación superior el problema está lejos de resolverse. En el año 2000, el 4% de la población indígena, 226,044 personas, asistía a la educación superior, un lustro después había subido a 4.7%, 268,361 estudiantes (Gallart y Henríquez, 2006), sin embargo, para el 2012, se registró un descenso, pues aunque la matrícula llegó alrededor de los 390,000 alumnos, en términos reales esto significó una cobertura de sólo el 3% del total de esta población.

Una estrategia para atender a estos grupos ha sido el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), cuyo objetivo ha sido incrementar el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes indígenas a través del fortalecimiento de los recursos académicos de las instituciones de educación superior (ANUIES, 2012). Para ello se abre una convocatoria cada cierto número de años a la que se inscriben los establecimientos y con la que se comprometen a diseñar e implementar políticas, acciones y estrategias que coadyuven a la equidad y que favorezcan al ingreso, permanencia, egreso y titulación de este grupo poblacional. Hasta el 2012, había 24 instituciones adscritas al programa en las que se atendían a 14,130 alumnos de origen indígena. Además, había egresado un total de 2,677 personas y se había titulado 1,044 (ANUIES, 2012).

Otra medida muy importante ha sido la creación de las universidades interculturales en el 2003, con el objetivo de ampliar la cobertura del sistema de educación superior, diversificar la oferta y hacerla accesible a los grupos sociales menos favorecidos. Estas instituciones no fueron planeadas únicamente para las personas indígenas, pero sí constituyen su población preferente. Actualmente, están operando doce universidades en los estados de Chiapas, Tabasco, Guerrero, Puebla, Michoacán, Quintana Roo, San Luis Potosí, Hidalgo, Veracruz, Nayarit y México, que tiene dos instituciones de este tipo. Para el ciclo 2012-2013, había una matrícula global de 9,797 estudiantes³ (SES, 2013).

Un último grupo vulnerable que queremos abordar es el de las personas con discapacidad. Éste es quizá el sector menos atendido por la educación superior y por el sistema educativo en general. El Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de Personas con Discapacidad se ha propuesto entre sus objeti-

3 Esta cifra no incluye a los estados de Veracruz y Nayarit para los que la Subsecretaría de Educación Superior no reporta matrícula.

vos asegurar que estos individuos ejerzan plenamente el derecho que tienen a la educación, a través de la generación de políticas y estrategias que permitan su integración en todos los niveles educativos, sin discriminación, atendiendo a su tipo y grado de discapacidad y realizando las adecuaciones pertinentes establecidas por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por la ONU en el 2006 (Diario Oficial de la Federación, 2014). Asimismo, el Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018, reconoce que para lograr la inclusión y la equidad, es necesario construir nuevas formas y espacios para la atención educativa de todos los grupos vulnerables y, en particular, señala a las personas con discapacidad y a las que tienen aptitudes sobresalientes (SEP, 2013)

A pesar de esto, el Gobierno Federal reconoce que, hasta ahora, no han habido suficientes opciones y espacios educativos, recreativos, culturales y deportivos para albergar a la población con discapacidad y fomentar su desarrollo personal y social (Diario Oficial de la Federación, 2014). Podríamos agregar que, aunque desde hace varias décadas ha existido formalmente una política nacional para la inclusión de estas personas, ésta no ha logrado concretarse y consolidarse. Cuando menos, no ha ocurrido en los establecimientos y el sistema de educación superior, pues las estrategias y programas de inclusión se han desarrollado de manera aislada y con criterios diversos en cada una de las instituciones.

No existe, hasta el momento, un registro nacional de las personas con discapacidad que actualmente estén cursando la educación superior, de sus necesidades para mantenerse y egresar, ni de los problemas que enfrentan para su ingreso. Los pocos datos que se disponen sobre ellas son los que proporciona el INEGI y los que se encuentran en los informes de las universidades y otras instituciones de formación terciaria.

Para el 2012, la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) reportaba que el 6.6% de la población mexicana tenía algún tipo de discapacidad, de los cuales 7.6% estaban entre los 15 y los 29 años de edad, el grupo etario en el que están quienes deberían cursar educación media superior y superior (INEGI, 2012). La proporción entre hombres y mujeres con discapacidad era muy cercana, 54.8% y 59.9% respectivamente, y la mayor cantidad de hogares con personas con discapacidad se encontraba en los dos primeros deciles, 13.7% para el decil 1 y 13.8% para el decil 2, es decir, entre los sectores más pobres. Finalmente, en cuanto a su presencia en la educación superior, la ENIGH sostiene que sólo el 5.2% del total de la población con discapacidad en México llega a la educación superior (INEGI, 2012). Sin embargo, este porcentaje cuenta sólo para el ingreso toda vez que no se tienen más datos para valorar su permanencia y egreso.

7.3 APUNTES METODOLÓGICOS

Como señalábamos anteriormente, este trabajo se desprende de una investigación cuyo objetivo principal es analizar el impacto que las políticas emprendidas por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) han tenido en el éxito académico de los estudiantes en situación de vulnerabilidad así como en la construcción de entornos incluyentes.

Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo y específicamente nos estamos enfocando a tres colectivos vulnerables: los alumnos de origen indígena, las madres jefas de familia y las personas con discapacidad. Dado que no se tienen los registros oficiales para ubicar a dichos alumnos, se abordó a un total de 956 estudiantes, de los cuales 40% estaban adscritos a la División Académica Económico-Administrativas (DACEA), 35.7% a Educación y Artes (DAEA) y 23.7% a Ciencias Sociales y Humanidades (DACSyH). De ellos, aproximadamente un 5% pertenecen a un grupo indígena, un 4.5% presentan una discapacidad, y el 8% son madres solteras.

El instrumento consistió en un cuestionario cerrado de 20 preguntas en el que se trataron cuestiones como: los antecedentes socioeconómicos y académicos de los alumnos, sus condiciones de ingreso y permanencia en la universidad, y las posibles situaciones de discriminación que ha vivido a lo largo de sus estudios superiores. En el apartado siguiente, se presentarán los resultados más importantes obtenidos hasta ahora.

7.4 PRIMEROS RESULTADOS

De los alumnos encuestados pertenecientes a estos tres grupos encontramos que el 20% pertenecen al género masculino y el 80% al género femenino, con un rango de edad de 18 a 59 años. Sus estudios previos han sido realizados en un 89% en escuelas públicas y el 11% en escuelas privadas, de los cuales el 61% corresponde a un contexto urbano y el 39% a un contexto rural. En primaria, secundaria y bachillerato se mantienen estos mismos porcentajes en relación al tipo de escuela, en donde hay variación es en el contexto, en el nivel bachillerato, al ser un 90% en contexto urbano y sólo un 10% en contexto rural.

Para la realización de sus estudios, el 50% ha contado con beca del gobierno federal, aunque actualmente sus principales fuentes de financiamiento la constituyen sus padres en un 60%, mientras que un 31% de ellos trabajan y sólo un 9% cuentan

con beca para sus estudios. De los que trabajan y estudian, las mayores dificultades que tienen son: compaginar los tiempos entre el estudio y trabajo, la escasa o nula relación con la carrera, el horario de trabajo y el bajo salario que perciben.

En relación al último nivel de estudios cursados ya sea por sus padres o tutores, encontramos que el 23% tiene padres con estudios de primaria, 20% con secundaria, 35% con bachillerato y 8% con posgrado. En cuando a las madres, 23% cursó la primaria, 44% la secundaria, 29% el bachillerato, 2.9% la licenciatura y otro porcentaje igual tiene estudios de posgrado. Como vemos, los padres muestran un mayor nivel de estudios que las madres, pero, en ambos casos, predominan aquellos que terminaron sólo el nivel básico (primaria y secundaria).

Para ingresar a la universidad, los estudiantes enfrentaron una serie de obstáculos, siendo los más importantes: no tener acceso a internet con un 74%, la falta de equipo de cómputo un 51% y la escasez de recursos económicos con un 56%. Las dificultades menos señaladas fueron: la falta de ayuda para la entrega de documentos durante el proceso de inscripción, poseer una discapacidad, la poca adecuación entre el formato del examen de admisión y las necesidades del estudiante y, por último, la poca claridad para el registro en línea.

En cuanto a la permanencia, también se les preguntó a los alumnos qué tipo de problemas habían tenido. Las opciones de respuesta eran nunca, pocas veces, a menudo, muchas veces y siempre. De ellas hay que destacar el 23% señalaron la opción muchas veces en la dificultad para comprender los materiales y libros que se utilizan en clase. Un 21% la opción muchas veces en la dificultad en el uso de las técnicas de estudio para lograr mejores calificaciones. Con una proporción menor, es decir un 13 % de los estudiantes señalaron que un obstáculo es la falta de transporte para llegar a la escuela en las opciones muchas veces y siempre. Finalmente, la opción nunca fue señalada en las siguientes: la solicitud de convenios para continuar con los estudios y la reprobación de materias. Sin embargo, a pesar de esto último, los estudiantes sostuvieron que sus calificaciones no les permiten obtener una beca.

Otra variable a medir fue la discriminación. Aquí, se les hicieron 9 preguntas para saber si durante sus estudios en la universidad se habían sentido discriminados. Las opciones de respuesta fueron: nunca, pocas veces, a menudo, muchas veces y siempre. Al respecto, un 86% apuntó que no habían sido discriminados ni por su apariencia (rasgos físicos, forma de vestir, hablar o caminar), ni por tener mayor edad que resto de sus compañeros, tampoco por su lugar de origen o por ser pobres. Sólo un porcentaje mínimo (10%) señaló sentirse discriminado al señalar la opción pocas veces por pertenecer a una minoría étnica y a menudo (10%) por tener una discapacidad.

Sentirse discriminados ha ocasionado que un 8% de los estudiantes no quieren ir a la universidad, mientras que otro 8% señalaron la opción a menudo, les ha ocasionado dificultades para establecer relaciones con sus compañeros y profesores y otro tanto 8% dijo que pocas veces enfrentan este tipo de problema. Otro dato que nos parece importante resaltar es el hecho de que un 11% de los estudiantes dijeron a menudo sentirse rechazados por sus compañeros para trabajar en equipo, mientras que un 28% expresaron que esto les ocurre pocas veces. Esto también ha ocasionado que un 17% presente baja autoestima.

La satisfacción con el ambiente universitario fue otra variable analizada. En contraste con la respuesta anterior el 60% de los alumnos hicieron una valoración positiva de la atmósfera escolar, en el sentido de que se llevan bien con sus compañeros, con los profesores y de que se integran fácilmente a los grupos. En cuanto a su participación en eventos universitarios (culturales, deportivos, académicos, entre otros), el 20% de los estudiantes dijo que participa pocas veces y otro 15% apuntó que nunca lo hace.

En cuanto a la valoración que en general hacen sobre la universidad, aproximadamente, 50% de los encuestados manifestó que ésta promueve el respeto a la diversidad, la convivencia intercultural y que rechaza todo tipo de exclusión. Asimismo, señalaron que la universidad informa oportunamente sobre las convocatorias para participar en la obtención de becas y que todos tienen las mismas oportunidades para permanecer en ella.

En lo referente al egreso, se les preguntó sobre sus dificultades para cumplir con los requisitos. El 50% de los alumnos dijo que era muy complicado estudiar un idioma extranjero, realizar las prácticas profesionales, hacer actividades deportivas, cumplir con el servicio social y tomar parte en los eventos culturales. Entre los factores que afectan su cumplimiento destacan la disponibilidad de horarios, la falta de recursos económicos y el lugar donde se realiza estas actividades.

Sobre el proceso de titulación un 60% de los alumnos mencionaron que ya decidieron una modalidad para titularse, paradójicamente, la mayoría desconoce los costos de los trámites de titulación, no saben qué documentos necesitan y cómo obtenerlos, y tampoco no tienen información sobre el tiempo del que disponen para titularse después de haber egresado.

Por último, se les preguntó qué factores podrían afectar su titulación, a lo que señalaron el pago de los trámites y el cumplimiento con la modalidad de titulación elegida con un 55% en ambos casos. Las variables que consideraron no les afectan significativamente fueron las cuestiones familiares, el tiempo para la titulación y el miedo al examen profesional o al jurado.

7.5 CONCLUSIONES

En la actualidad, los jóvenes pertenecientes a los grupos vulnerables sufren un riesgo de exclusión en la educación superior derivado de una confluencia de factores. El acceso, la permanencia o el egreso dependerán de los factores personales, familiares e institucionales, de las políticas públicas que la institución implemente, así como de las estrategias que se desarrollen para su atención.

El trabajo expuesto en líneas anteriores, refleja que los tres grupos vulnerables analizados en las tres Divisiones Académicas de UJAT: alumnos de origen indígena, madres solteras jefas de familia y las personas con discapacidad, han presentado diversos problemas en el acceso, permanencia y egreso. Si bien es cierto que no se sienten discriminados tal y como nos lo muestran los resultados cuantitativos, se requiere de un análisis cualitativo más profundo que nos arroje información suficiente para poder atender de una mejor manera a estos estudiantes.

De los tres grupos analizados, el que más atención ha tenido en la Universidad es el colectivo de discapacidad, de los otros dos no hay un registro de los mismos, y sólo es a través de la tutoría o cuando solicitan alguna beca económica que se tiene mayor información de ellos, sin embargo, para obtener una beca requieren de una calificación mínima, situación que muchas veces no logran por las condiciones en las que se encuentran.

Pensar en un programa de atención a los estudiantes con equidad y justicia social es una tarea pendiente en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

REFERENCIA

- ANUIES (2012). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES. Consultado en: http://paeiies.anuiies.mx/public/index.php?pagina=info_gral.html 10 de junio de 2014.
- BRACHO, T. (2005). *Evaluación del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior 2001-2004*. México: ANUIES.
- CEPAL (2012). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CONAPRED (2010). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Enadis 2010. Resultados sobre diversidad cultural*. México: CONAPRED.
- DE Garay, A. y Del Valle, G. (2012). “Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III (6), pp. 3 – 30.
- FLORES, L. (2010). “Las personas discapacitadas como grupo vulnerable a la luz de la Constitución Mexicana”. *IUS. Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla*, IV (26), pp. 113 – 125.
- GALLART, M. y Henríquez C. (2006). “Indígenas y educación superior: algunas reflexiones”. *Universidades* (32), pp. 27 – 37.
- KAZTMAN, R. y Filgueira, C. (1999). “Notas sobre el marco conceptual”. En R. Kaztman (coord.). *Activos y estructura de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideo, Uruguay: CEPAL – PNUD. pp. 19 – 36.
- INEGI (2012). *Estadísticas a propósito del día internacional de personas con discapacidad. Datos nacionales*. México: 2012.
- MILLER, D. (2009). *La equidad en la universidad. El Programa Nacional de Becas (PRONABES) y la condición de juventud de los estudiantes*. México: ANUIES.
- OCDE (2010). *Estadísticas OCDE*. México: OCDE. Consultado en: www.oecd.org/centrodemexico/estadisticas/ 12 de junio de 2014.
- ONU (2003). *Report on social situation 2003. Social vulnerability: sources and challenges*. Nueva York: ONU.
- · —, (2013). *Report on social situation 2013. Inequality matters*. Nueva York: ONU.
- SALGADO V., González T., Bojórquez, I. e Infante C. (2007). Vulnerabilidad social, salud y migración México – Estados Unidos. *Salud pública en México*, 49, edición especial, pp. 8 – 10.
- SEN, A. (2009). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- SEP (2012). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2011 -2012*. México: SEP.

- · — , (2013). *Programa sectorial de educación 2013 – 2018*. México: SEP.
- SES (2013). *Matrícula total en la educación superior universitaria por institución*. México: SES – DGESU. Consultado en: www.dgesu.ses.sep.gob.mx/subdirecciones/matricula/matriculaInstitucion.aspx?v=Universidades%20Interculturales&m=0&c=2013 11 de junio de 2014.
- TUIRÁN, R. (2012). *La educación Superior en México 2006-2012 Un balance inicial*. México: Observatorio Académico Universitario. Consultado en: <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/10/03/la-educacion-superior-en-mexico-2006-2012-un-balance-inicial/> 8 de junio 2014.
- UNESCO (2008). *Declaración de Oslo. Octava reunión del Grupo de Alto Nivel sobre Educación para Todos*. Oslo, Noruega: UNESCO.
- VERGARA, R. (2012). “Vulnerabilidad social y su distribución espacial: el caso de las entidades federativas de México, 1990 – 2010”. *Paradigma económico*, 3 (2), pp. 85 – 111.
- WISNER, B., Blaikie, P., Cannon, P. y Davis I. (2004). *At risk. Natural hazards, people's vulnerability and disasters*. London: Routledge.

8 INCLUSION EDUCATIVA Y FORMACION DOCENTE EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACION

Alba Luz Hidalgo Ramírez

Institución: Universidad de Tolima - Colombia

*La diversidad no es vista como un problema a superar, sino como
un recurso enriquecedor para apoyar el aprendizaje de todos”*
(Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughn y Show)

8.1 INTRODUCCIÓN

No hay duda de que toda investigación está dirigida a solucionar una problemática en común. La inclusión educativa y el perfil de formación docente, son los ejes centrales de este trabajo de investigación, para lo cual se considera pertinente revisar los procesos curriculares en la formación del futuro docente. La falta de conocimiento en esta problemática de inclusión por parte de los docentes lleva a formular los siguientes interrogantes:

¿Se están formando docentes capaces de liderar este nuevo reto en la educación? ¿Se estarán formando docentes reflexivos hacia un mundo cambiante y ante la necesidad social? Estos interrogantes motivan a cambiar paradigmas tradicionales por aquellos que permitan romper con esquemas de interacción al interior de las aulas tradicionales y con una cultura diversa y abierta, reconociendo en su totalidad a todos; niños(as), y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) como miembros activos de una sociedad.

En este contexto, y con el fin de responder a esta realidad educativa en el marco de la inclusión escolar, desde el principio de la diversidad en igualdad de oportunidades para todos, se considera pertinente articular estrategias que favorezcan el perfil de formación docente desde su pregrado atendiendo esta necesidad educativa.

Por esta razón, es importante analizar los programas académicos de los programas de Educación y proveer herramientas que fortalezcan significativamente la formación del futuro docente apropiándose del nuevo reto de la educación como es el de la inclusión educativa.

El perfil de formación docente en inclusión educativa, es significativo para hacer realidad los objetivos de esta política educativa. De ahí, que es importante tener claro los conceptos, las políticas, y directrices de esta política, provocando sensibilización tanto en los docentes como en la comunidad educativa en general. Por este motivo, es importante que los docentes asuman la responsabilidad de formar en la diferencia. “Las diferencias encierran grandes oportunidades de aprendizaje. Las diferencias constituyen un recurso gratuito, abundante y renovable...” (Robert Barth 1990, en Stainback y Stainback 2004, pág. 26).

No hay duda de que toda investigación está dirigida a solucionar una problemática en común. La inclusión educativa y el perfil de formación docente son los ejes centrales del trabajo de investigación que lleva como título: “*Rediseño curricular para la inclusión educativa en los programas de educación*”.

En los últimos años, y como producto de los procesos de globalización y los cambios en los enfoques de la educación especial, los medios educativos han empezado a hablar de “inclusión educativa”, término que de alguna manera pretende justificar la falta de claridad en cuanto a lo que se propone desde el Sistema Educativo Nacional con respecto a la unificación de un currículo propuesto por las altas jerarquías.

La norma entra a apoyar la política de inclusión que desde hace 15 años trabaja el país. Hoy ya son 4.370 (31,23 por ciento del total) los colegios públicos integradores, que recibieron el año pasado a más de 100 mil estudiantes con discapacidad (Diario el tiempo, 2 Marzo de 2009)

Teniendo en cuenta, las políticas de inclusión que el gobierno promulga, la Ley General de Educación Colombiana plantea en su artículo 4º (calidad y cubrimiento del servicio) que el estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación, (1994: 57). Especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa.

Por otro lado, en el artículo 46, menciona todo lo relacionado con la oferta educativa para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, entre las que se hallan los limitados físicos, sensoriales, psíquicos con alteraciones cognitivas, trastornos emocionales o capacidades intelectuales excepcionales (Ruiz, 2005: 5); para ello debe promover programas y experiencias para la formación de docentes idóneos para este fin, tal como lo plantea la temática de esta investigación.

De otro lado, si se habla del tema de formación docente para la inclusión educativa, es necesario tener en cuenta los principios y propósitos que transversa

y fundamenten este ejercicio. Para ello, se consideran aspectos relevantes y que se relacionan con los derechos humanos. A este respecto se habla de la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad. En este sentido, María Teresa Gonzales, (Gonzales, 2008: 33) plantea que la educación inclusiva debe promover el interés por el bien común, la participación, la justicia, la igualdad, el respeto por el valor y dignidad de las personas y sus tradiciones culturales; pero también con los aspectos pedagógicos que conlleva. De igual manera, reafirma, no tiene sentido trabajar conjuntamente para construir sentidos y significados compartidos sobre la diversidad, la inclusión, la educación para todos, que no se reflejen en la práctica educativa cotidiana del centro y las aulas (Ruiz, 2005: 58; Gutiérrez, 2005:59).

Por consiguiente, el presente trabajo de investigación tiene como fin responder a esta realidad educativa, la cual va ligada al perfil de formación docente incluyente, y contribuir a su cualificación por medio de una revisión curricular que propicie elementos que fortalezcan su formación desde el pregrado; a su vez, que su desempeño sea asumido con ética y responsabilidad atendiendo asertivamente esta nueva tarea que trae consigo la educación actual.

Asumiendo que la problemática de la Inclusión educativa corresponde a políticas mundiales de justicia y equidad social, establecidas por la organización de Naciones Unidas, promulgadas por la UNESCO y ratificadas por el gobierno colombiano. Por tal motivo deben ser tratadas como una política educativa dándoles el lugar que corresponde viendo el principio de la diversidad como una igualdad de oportunidades para todos.

Para tal efecto, se considera pertinente articular estrategias que favorezcan el perfil de formación docente incluyente, donde los Docentes asuman la responsabilidad de formar en la diferencia. “Las diferencias encierran grandes oportunidades de aprendizaje. Las diferencias constituyen un recurso gratuito, abundante y renovable...” (Robert Barth 1990: 34, en Stainback y Stainback 2004: 26).

En el marco de esta situación problemática se generan Interrogantes como:

- ¿Se están formando docentes capaces de liderar este nuevo reto en la educación?
- ¿Se estarán formando docentes reflexivos hacia un mundo cambiante y ante la necesidad social?
- ¿Cómo es la participación de las instituciones de educación superior en la formación del perfil docente en inclusión educativa?

Interrogantes que motivan a cambiar paradigmas tradicionales por aquellos que permitan romper con esquemas de interacción al interior de las aulas

tradicionales y con una cultura diversa y abierta, reconociendo en su totalidad a todos; niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) como miembros activos de una sociedad.

En este sentido, María Teresa Gonzales (Gonzales, 2008), plantea que la educación inclusiva debe promover el interés por el bien común, la participación, la justicia, la igualdad, el respeto por el valor y dignidad de las personas y sus tradiciones culturales; pero también con los aspectos pedagógicos que conlleva. Por lo cual; reafirma, que no tiene sentido trabajar conjuntamente para construir sentidos y significados compartidos sobre la diversidad, la inclusión, la educación para todos, que no se reflejen en la práctica educativa cotidiana del centro y las aulas (Ruiz, 2005 58; Gutiérrez, 2005 59). Este paradigma va ligado a los derechos de las personas en condición de discapacidad, pero en la actualidad, aunque la legislación actual así lo dispone, en la práctica no se evidencia, puesto que hay desconocimiento de lo que representa la inclusión educativa.

A su vez, referentes teóricos como: Desafíos de la formación docente Inclusión Educativa (Marta Infante, 2007); Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008 Fabio Franco Media- Orietta Díaz Haydar; Educación hacia la inclusión con calidad, Fulvia Cedeño Ángel Psicopedagoga Asesora Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2008, entre otros, fortalecieron el presente trabajo de investigación permitiendo ver con claridad la pertinencia que tiene la formación Docente del siglo XXI, la cual debe estar encaminada hacia una nueva educación y que atienda cada una de las necesidades sociales de la actualidad como es el caso de la presente investigación.

Por otro lado, un elemento más que se ha venido observando en la formación del perfil docente es la falencia en el diseño curricular de los programas de educación, donde claramente se evidencia la falta significativa de articular estrategias que favorezcan la cualificación del docente en esta problemática educativa.

Por consiguiente y teniendo en cuenta, que el objetivo de las políticas inclusivas, es proporcionar una educación con calidad para la población en situación de discapacidad, el respeto a la diversidad y el apoyo a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), para lo cual se hace pertinente generar una oferta educativa alternativa y de calidad que responda a dichas necesidades para hacerle frente al reto que tiene la educación actual de incluir a estos estudiantes en las aulas y programas de educación regular.

Por otra parte, es importante tener en cuenta nuevos planteamientos curriculares, que suplan en gran parte estos vacíos. Así mismo, se hace necesario

propender por trabajar un currículo flexible y, por consiguiente, con pertinencia social que atienda las diferentes necesidades sociales con el fin de contribuir a una mejor formación docente apuntando siempre hacia la calidad y la equidad y no formar maestros (as) como simples instructores, donde solamente les interesa entregar un conocimiento sin trascender y mucho menos tomar la educación como un compromiso verdaderamente social.

Un currículo que forme no solamente para el ahora, sino también para el después, donde en su condición de ser humano prime más su actitud que su aptitud, sin desconocer la importancia que tiene cada una de ellas.

Comentarios como el de Larrive (1982), citado en Verdugo (1995) afirman que: “Mientras que la integración puede ser impuesta por la ley, el modo en que el profesor responde a las necesidades de sus alumnos puede ser una variable mucho más poderosa para determinar el éxito de la integración que cualquier estrategia administrativa o curricular (Larrive, 1982)

En este orden de ideas, la Universidad debe ser el escenario propicio para evaluar las actitudes del profesorado dentro y fuera de su aula de clase, donde con una observación constante de sus procesos pedagógicos se podrán tener las herramientas válidas para motivar hacia una reflexión de su propio ejercicio, en su forma de enseñar y dinamizar procesos, los cuales deben estar acordes con cada contexto, generando cambios en la forma de enseñar, siendo cada vez más comprometidos con la tarea de educar.

Investigaciones al respecto han determinado, que en América Latina los docentes no están siendo preparados para atender esta problemática como es el caso de la inclusión educativa, lo cual se puede evidenciar en los diferentes centros educativos donde los maestros manifiestan una inconformidad al atender esta población como producto de la falta de formación y capacitación hacia este nuevo sistema de educación. Por ende, la Universidad juega un papel muy determinante en este proceso formativo; asumiendo el verdadero rol que es el de formar profesionales de la educación en pedagogía, para atender adecuadamente las necesidades educativas a través de lo que podríamos llamar “buenas prácticas pedagógicas”.

Por consiguiente; “Si queremos docentes comprometidos con la inclusión educativa, las instituciones de formación docente deberían estar abiertas a la diversidad preparándoles para enseñar en diferentes contextos y realidades adquiriendo unos conocimientos básicos, teóricos y prácticos, en relación con la atención a la diversidad, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales (Blanco 2005).

Desde de mi quehacer pedagógico, se ha venido observando que en las diferentes instituciones educativas existe un alto porcentaje de docentes que aunque cuentan, con su formación pedagógica como docentes, no cuentan con el perfil de formación docente en Inclusión Educativa. Siendo este un limitante, para que se pueda hablar de una educación incluyente.

De igual manera, es importante tener en cuenta que si bien, el docente no está preparado para atender esta política educativa, obedece a factores como: Uno no recibió la formación adecuada en este campo dentro de su formación profesional (Pregrado) y dos porque se rehúsa al cambio, a la preparación entre otras..

Por lo tanto, la formación docente y la capacitación constante son un factor prioritario para desarrollar una política integradora, lo cual hace necesario revisar las concepciones, modelos y planes de estudio de la formación, tanto a nivel de las carreras de educación regular como de educación especial. De ahí la importancia de revisar los planes de estudio de los programas de educación, no solo de la universidad la cual es objeto de estudio esta investigación, sino a nivel general. Pues se observa con preocupación que los núcleos formativos son muy pobres en el tema de Inclusión y más aún si se está formando el docente del nuevo siglo que debe ser preparado para atender las necesidades sociales de la actualidad.

En el documento Preguntas para una nueva educación, (William Ospina, 2007)) resalta que “Necesitamos profesionales si no felices, por lo menos altamente satisfechos de la profesión que han escogido, del oficio que cumplen, y para ello es necesario que la educación no nos dé solamente un recurso para el trabajo, una fuente de ingresos, sino un ejercicio que permita la valoración de nosotros mismos (Ospina 2012).

En esta línea de pensamiento y acción, es bien determinante que la Universidad tenga claro el perfil del egresado que quiere entregar a la sociedad, qué tipo de mundo quiere fortalecer y perpetuar, lo cual debe estar enmarcado dentro de su malla curricular, cuyas características estén dadas para atender las necesidades sociales del siglo XXI. La presente investigación contempla aspectos de una educación incluyente y para que la Universidad sea una institución incluyente, se hace necesario abordar elementos como la estructura curricular y el perfil de formación docente, entre otros.

Por todo lo anterior, se puede deducir que la formación docente es un desafío más para las instituciones de educación superior (IES) como también, una manera más de re contextualizar el concepto de inclusión en la formación docente, la cual debe estar encaminada hacia los diversos cambios de la sociedad que necesariamente inciden en el sistema educativo.

Ahora bien, si “La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.

Lo cual significa, que el objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. En este sentido, el propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005: 14).

Como señala Cesar Coll (Unesco 1990), la actividad más importante del docente que labora en escuelas incluyentes tiene que ver con la manera como aprenden y se desarrollan los niños y niñas con NEE, de manera que las acciones pedagógicas deben estar encaminadas a ayudarles a superar las barreras de aprendizaje, y han de colaborar con los demás docentes en la manera como se planifican las clases en donde deben ser incluidos los estudiantes con NEE. En este sentido la formación de los docentes debe incluir al menos cuatro grandes núcleos:

- Formación básica de los procesos educativos de los estudiantes con NEE. Estrategias de aprendizaje, organización del aula etc.
- Formación sobre los procesos biológicos básicos que se relacionan con el aprendizaje de los estudiantes con NEE.
- Formación de aspectos específicos para abordar las diferencias en el aprendizaje y participación de todos los estudiantes por igual.
- Formación y herramientas adecuadas para el asesoramiento de los demás docentes y directivos en temas de inclusión educativa.

Las anteriores acepciones deben ser consideradas aptas para fortalecer los procesos de formación y cualificar el perfil de formación docente incluyente.

En este sentido, resulta inquietante observar el escenario generado, en teoría, por las disposiciones normativas para estos fines, puesto que ello no obedece a la realidad que se vive al interior de las instituciones educativas incluyentes.

La Ley General de Educación (Ley General de Educación, 2009), en el título III capítulo 1 habla de las modalidades de atención educativa a poblaciones con limitaciones o con capacidades excepcionales y menciona un apartado para la Educación Inclusiva en la que explicita la obligación que tiene el Estado Colombiano de ofrecer oportunidades educativas y satisfacer las necesidades de aprendizaje de todas las personas sin ninguna excepción.

De otro lado, la misma ley general de educación menciona, en el título 1 artículo 4, la obligación que tiene el estado de promover la calidad y cubrimiento del servicio y para ello promueve la cualificación y formación de los educadores. Al analizar estos dos componentes de la ley general de educación a la luz de la declaración en torno a la inclusión que plantea la UNESCO se puede evidenciar que se encuentran desligados de la educación inclusiva, por ser componentes interpretados de manera aislada. En este sentido se comprende que el estado promueve la cualificación docente, en el marco de los derechos fundamentales, pero en la realidad no se aplica puesto que la formación del perfil Docente que atiende esta necesidad como política educativa no se promueve.

8.2 DISEÑO METODOLÓGICO

La metodología utilizada en la investigación se basó principalmente en los autores Hernández, Fernández y Baptista (2006), igualmente comentarios de Martínez (2000) en su libro *La Investigación cualitativa etnográfica en educación*, ya que describe problemáticas actuales y de contextos.

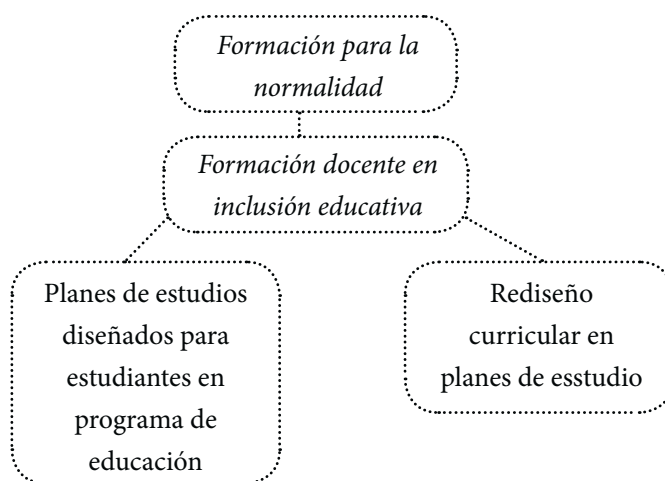
El enfoque de la investigación es Cualitativo, tal como lo dice Hernández, Fernández & Baptista (2006), “la investigación cualitativa es particularmente útil cuando el fenómeno de interés es difícil de medir o no se han definido anteriormente (deficiencias en el conocimiento del problema)”.

Es de Tipo analítico y descriptivo. Rivas (1995) señala que la investigación descriptiva “trata de obtener información acerca del fenómeno o proceso, para describir sus implicaciones”. (p.54).

De igual manera, se trabajó el tipo de investigación Interpretativo; donde la teoría interpretativa (fenomenología, hermenéutica, historicismo, interacción simbólica) se fundamenta en la elaboración de interpretaciones de la realidad que reflejen las características que definen el significado de las acciones de quienes las realizan.

Así mismo, el desarrollo de la investigación se dio con un enfoque **Mixto** dado que dicho enfoque representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias producto de toda la información recolectada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno estudiado (Collado, 1998), para así elaborar interpretaciones y explicaciones partiendo de los datos e información recogida a través de entrevistas, grupos focales y análisis documental.

Fig. 1, Categorías de análisis emergentes, como resultado del grupo focal



Fuente propia.

Teniendo en cuenta que en la presente investigación se utiliza la técnica de grupo focal, entendida esta como “levantamiento” de información en estudios sociales, cuya justificación y validación teórica se funda sobre un postulado básico, en el sentido de ser una representación colectiva a nivel micro de lo que sucede a nivel macro social, toda vez que en el discurso de los participantes, se generan imágenes, conceptos, lugares comunes, etc., de una comunidad o colectivo social.

Para el desarrollo de esta técnica se trabajó de la mano, con Estudiantes activos y egresados del programa de educación, docentes, comunidad educativa en general, atendiendo interrogantes respecto a la formación en inclusión educativa que están recibiendo en su formación profesional. Se contó con un moderador durante la realización de la técnica en mención.

Esta categoría se fundamenta en tres dimensiones que evidencian las fallencias que a este nivel se tienen en el escenario del perfil de formación docente.

La primera dimensión da cuenta de la formación del docente para la atención a alumnos “normales”, dado que tradicionalmente el servicio educativo está pensado en función a la cobertura de estudiantes que puedan responder a unos estándares diseñados desde esta perspectiva.

Con respecto a la segunda dimensión emergente es acerca de los planes de estudio diseñados para formación de alumnos denominados “normales”. En este sentido, los resultados obtenidos en la técnica del grupo focal se evidencia literalmente la necesidad de adecuar el currículo de la UAN de manera que atienda la necesidad de cualificación del perfil docente en torno a la problemática de inclusión educativa para así, hacer del plan de estudios una estructura más ajustada a la formación para la diversidad.

Finalmente, la tercera dimensión que soporta la categoría emergente es la necesidad de un rediseño curricular de los planes de estudio de los programas de educación, en favor del reconocimiento de la diferencia en las aulas regulares, teniendo en cuenta que las necesidades educativas especiales (NEE) se presentan en todo contexto educativo. Esto hace a su vez, ver la necesidad de una adecuación curricular de los programas de licenciatura de la Universidad Antonio Nariño, donde se atienda este perfil de formación docente hacia la diversidad.

8.3 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Al analizar la información producto de la presente investigación, es necesario resaltar que la educación actual, enfrenta un nuevo reto para atender las políticas educativas en torno a la problemática de inclusión para las Necesidades Educativas Especiales, la cual es mencionada en la Ley general de educación, pero que lastimosamente no se halla reflejada en los planes de estudio de los programas de educación que se ofertan las universidades en nuestra región y esto incluye a la Universidad Antonio Nariño.

En este sentido, el rediseño curricular de los planes de estudio de los programas de educación de la UAN, se hace cada vez más necesario, y pertinente, puesto que no es suficiente cuando de formar docentes en esta problemática educativa se trata; pues debe ser más fundamentada, ya que los docentes, diariamente se encuentran en sus aulas con niños y niñas que pueden presentar alguna NEE.

Finalmente rediseñar los planes de estudio de los programas de licenciatura, es una tarea urgente y necesaria para perfilar al futuro docente como un profesional que ejerza su rol en un entorno académico incluyente.

De igual manera analizando, las respuestas dadas por las estudiantes, evidencian el no tener la formación necesaria para atender como es debida esta política educativa y manifiestan la importancia que es el adquirir las herramientas, conocimientos necesarios para atender esta población dado el caso y así su práctica pedagógica va a tener mejores resultados. Lo cual hace evidente y generalizado el sentir de los estudiantes para ser formados hacia este nuevo reto de la educación.

8.4 CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Rediseñar las mallas curriculares de los programas de educación, para promover la formación en inclusión educativa es un gran aporte a la educación actual, puesto que el reto de atender a la diversidad en el contexto educativo implica considerar el aprendizaje y la enseñanza desde distintas miradas que abordan ámbitos sociales y culturales más amplios y que requieren de una formación profesional de calidad.

Se debe reconocer que la inclusión es un proceso en el sentido de que la educación sea primaria, secundaria o superior tiene que ir buscando maneras más apropiadas para responder a la diversidad. Para ello, se requiere un estilo profesional en el que el profesorado genere creencias, actitudes y acciones positivas hacia las personas con necesidades educativas especiales NEE; y profesionales que reflexionan sobre sus propias prácticas inclusivas.

La Universidad como ente formador de formadores debe tomar conciencia y propiciar los escenarios que faciliten conocimientos; en otras palabras, educar hacia la diferencia, la diversidad, lo cual hará de su educación una educación con calidad.

Finalmente, se debe trabajar por un currículo flexible y, por consiguiente, con pertinencia social que atienda las diferentes necesidades sociales con el fin de contribuir a una mejor formación docente apuntando siempre hacia la calidad y la equidad y no formar maestros (as) como simples instructores, donde solamente les interesa entregar un conocimiento sin trascender y mucho menos tomar la educación como un compromiso verdaderamente social.

Se hace necesaria una revisión estructural de los actuales programas de formación docente de la Universidad Antonio Nariño para que se afiance un poco más la formación de nuevos docentes hacia la diversidad y que atiendan las nuevas exigencias que trae consigo la educación de hoy, una educación Inclusiva.

REFERENCIAS

- CEDENO A. Fu., (2006). *Educación hacia la inclusión con calidad*. Psicopedagoga Asesora Ministerio de Educación Nacional de Colombia
- FRANCO F. M., y Díaz H. O., (2008) *Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de soledad, atlántico* (Colombia)
- GONZALES , M. T. (s.f.). *Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion*. Colombia.
- INFANTE M., (2007). *Pedagogía. vs, Desafíos De La Formación Docente: Inclusión Educativa*
- MUÑOZ X. D. (2008), *Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común*.
- NARIÑO, U. A. (07 de marzo de 2008). Pagina Institucional Universidad Antonio Nariño. Recuperado el 25 de Febrero de 2012, de Pagina Institucional Universidad Antonio Nariño: <http://www.uan.edu.co/facultad-educacion/medicina-mision>
- Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2/3), (2007), 149-181
ISSN 0213-8464 •
- Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa* (2010) - Vol. 4
- VALDIVIA J. 2010. *Desafíos a la Formación Docente: inclusión educativa*. Pedagogía. v.36 n.1
www.rinace.net/rlei/numeros/vol4.../art1_hm.html

9 ANÁLISIS DE LA OFERTA DE CENTROS DE INFANCIA EN RIESGO DEL PRACTICUM DE EDUCACION SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Ana Carmen Tolino Fernández-Henarejos

M^a Ángeles Hernández Prados

Universidad de Murcia, Facultad de Educación,
Grupo de investigación en Educación y valores, España

RESUMEN

Independientemente de los cambios experimentados en la titulación de Educación Social en las distintas universidades españolas, las prácticas externas constituyen un elemento crucial no sólo en la profesionalización del mismo, sino además como apertura y reconocimiento en el ámbito profesional de la figura del educador social. En este trabajo analizamos la oferta de centros realizada en los últimos 7 años por la Universidad de Murcia, centrándonos más específicamente en aquellos centros que atienden a los menores como colectivo vulnerable de exclusión. La intervención especializada en Infancia y adolescencia en riesgo que plantea la Universidad de Murcia para la realización del Practicum de Educación Social es una amalgama de espacios que abarca desde los centros abiertos a los servicios de atención primaria, y desde el régimen cerrado a los servicios y/o programas especializados.

9.1 LA ASIGNATURA DEL PRACTICUM DE EDUCACIÓN SOCIAL⁴

Desde que en 1992 comienzan en España los estudios de Educación social regulados por el R.D. 1420/1991 de 30 de agosto, fue necesario que transcurrieran un periodo de nueve años para la implantación de los mismos en la universidad

.....
4 Para la elaboración de este apartado se han consultado los planes de Prácticas Externas I y II de la universidad de Murcia (<http://www.um.es/web/educacion/contenido/estudios/grados/educacion-social/plan/practicas>)

de Murcia. Desde sus orígenes, el practicum ha sido considerado una seña de identidad de esta titulación, dotándole el carácter de materia troncal con un peso relevante en la carga total de créditos (32 créditos). En la actualidad, nos encontramos en una etapa de tránsito en la universidad de Murcia en la que converge la última edición de la titulación Diplomado en Educación Social con la primera edición del Grado en Educación Social. Son muchos, y de diversa índole, los cambios que se han realizado en dicha titulación con la adaptación al Espacio Europeo de Educación superior (EEES). En primer lugar señalar el cambio de denominación experimentado dejando de denominarse Practicum para ser conocido como Practicas, lo que supone adoptar la terminología propia de otras titulaciones vinculadas a magisterio (prácticas escolares).

El Practicum como asignatura troncal de la titulación de la Diplomatura de Educación Social disponía de 32 créditos desglosados de la siguiente manera: 12 créditos en el segundo curso que constituyen la asignatura troncal denominada Practicum I, y 20 créditos en el tercer curso que constituyen la asignatura troncal denominada Practicum II. Del análisis de los Planes de Practicum de la titulación de Educación Social de 13 universidades españolas entre las que se encuentra la universidad de Murcia, se concluyó, entre otros aspectos, que se desglosan en dos años los 32 créditos, haciendo una distinción entre *prácticas de iniciación*, basándose, principalmente, en el contacto con los centros y organizaciones y conocimiento de los programas que se van desarrollando por medio; y otras *de Implicación*, donde se intenta que el alumno se integre activamente en los programas que se están desarrollando en los centros, o bien desarrollando los propios programas que los alumnos han elaborado durante la fase de iniciación (Muñoz Cantero, 2000).

Aunque desconocemos los datos estadísticos de la utilización del portafolio como metodología en las asignaturas de las distintas titulaciones de las universidades españolas, nos aventuramos a afirmar que la adaptación al EEES ha ido acompañada muy de cerca por este tipo de metodología. El estudio que realizó Morales Calvo (2010) sobre la práctica del portafolio en el Practicum I de Educación Social, pone de manifiesto que más del 70% de los alumnos que participaron voluntariamente en esta iniciativa (n=40) están satisfechos con esta metodología de trabajo, a pesar del grado de compromiso y el tiempo que requiere esta metodología de trabajo que en muchas ocasiones excede el número de horas establecidas en el Practicum, y además manifiestan que contribuye al desarrollo de la capacidad para la autonomía del aprendizaje (95%), capacidad de análisis y síntesis (83,3%) capacidad crítica y de toma de decisiones, entre otras competencias.

En el Practicum II, se lleva a cabo un aprendizaje por inmersión cuyo objetivo general “consiste en mejorar la formación teórico-práctica de los estudiantes de las titulaciones de educación social, pedagogía y psicopedagogía a través de un modelo que permita superar la fragmentación epistemológica y profesional actual y que además se aproxime a un patrón más interprofesional que permita integrar las diferentes funciones, tareas y competencias de los actuales estudiantes en prácticas y futuros profesionales” (Armengol *et al* 2011, 75).

Por su parte, las prácticas del Grado de Educación Social constituyen una materia obligatoria de 36 ECTS divididos en dos asignaturas: Prácticas externas I (12 ECTS, cuatrimestre 6) y Prácticas externas II (24 ECTS, cuatrimestre 8). El desarrollo de la materia se llevará a cabo a través del siguiente tipo de actividades formativas (Tabla 1). Un aspecto esencial para el buen funcionamiento de las prácticas son las reuniones a modo de seminario que los alumnos mantienen con el tutor de facultad. En este sentido, el estudio llevado a cabo por Fuertes Camacho (2011) concluye que los aspectos de mejora de las prácticas según los alumnos es el aumento de los seminarios previos a la estancia de prácticas para poder debatir y compartir dudas y experiencias con los compañeros y con el tutor o tutora en la universidad. La función docente del tutor-centro y del tutor-universitario, en el marco del grado de educación social, comparten las mismas finalidades (Novella Cámara 2011): a) Ofrecer un espacio de intervención socioeducativa para movilizar los recursos: conocimientos, actitudes, habilidades para funcionar en las diferentes situaciones de este espacio; y b) Adquirir las competencias específicas del perfil profesional del educador social a partir de las competencias desarrolladas en el grado mediante la reflexión “en” y “de” la acción.

Tabla 1. Tipo de actividades formativas en el grado de educación social

<i>Actividades presenciales (70% ECTS)</i>	<i>Actividades no presenciales (30% ECTS)</i>
Actividades en el centro de prácticas bajo la supervisión directa del tutor de prácticas (55-65% ECTS)	Trabajo autónomo del alumnado
Tutorías efectuadas en el centro de prácticas con la presencia del tutor académico (1-2% ECTS)	Memoria escrita
Seminarios y tutorías (2-13% ECTS)	

(Fuente: Elaboración propia)

En el marco curricular de los estudios universitarios, el practicum, se convierte en el entorno indispensable en el que analizar los procedimientos formativos necesarios para contribuir a que cada estudiante aplique de forma competente los conocimientos y las habilidades adquiridas para la ejecución de las tareas profesionales para las que se forma (Novella et al 2012). El conocimiento profesional de la experiencia real que vive el estudiante en la mayoría de los casos, pasa necesariamente por la capacidad para interrogarse (*Aprender a ver* y a mirar la realidad de otra manera), por tratar de emitir algún tipo de respuesta (*Aprender a intervenir* y aplicar los conocimientos de los que disponen) y por saber relacionarse con los otros profesionales (*Aprender a comunicarse*), son rasgos esenciales de unas buenas practicas ya que le permiten al alumno adquirir la capacidad de indagación y de investigación del contexto práctico (Martin González 2006).

“La realización del Practicum supone sumergirse en una situación donde el alumno establece contacto directo con realidades laborales y profesionales adecuadas a su perfil formativo, con la finalidad de disponer de ocasiones para conocer los contextos y problemáticas específicas de aquellas realidades; así como de las maneras y las pautas de trabajo de los profesionales que actúan en cada realidad” (Sebastián et al, 2008, 216). El practicum ofrece a los estudiantes la oportunidad de introducirse y experimentar su actividad profesional en contextos reales, favoreciendo así la construcción de su identidad y su inserción en la futura cultura profesional, además de representar una ocasión ideal para ejercitar sus competencias en situaciones inciertas y cambiantes y reforzar su grado de compromiso con la profesión (López y Fernández 2010).

Entre los argumentos que recoge Beloki *et al* (2011) que justifican el sentido profesionalizador del Practicum en la formación inicial de los educadores y educadoras sociales se contempla el que actué como nexo entre la Universidad y el mundo laboral, ayuda a los alumnos a identificar la complejidad de la realidad profesional y a diferenciar los aspectos de los distintos perfiles profesionales vinculados al educador social. Ciertamente la figura del educador social debe ser muy versátil y polivalente, aunque eso no quiere decir que haya de ser experto en todos los aspectos comprendidos dentro del ámbito social; por el contrario, cada educador necesitará ir definiendo una línea de especialización profesional que marque su trayectoria (Herrera Pastor 2010). En este sentido, el practicum abre una posibilidad inigualable de personalizar el itinerario educativo de cada alumno y así contribuir a la especialización profesional.

9.2 LA OFERTA DE CENTROS

El Practicum como modelo de formación profesionalizador permite, de forma global, la concreción de tres ópticas diferenciadas: la descriptiva del sistema político administrativo, la reflexiva vinculada a las bases y modelos de intervención y, una más aplicativa adaptada a las herramientas e instrumentos de intervención. Más específicamente, el practicum de educación social debe contribuir además, a la especialización de sus profesionales en las distintas problemáticas de los colectivos en riesgo, siendo el ámbito de la infancia y la adolescencia el que nos ocupa en estos momentos (familias desestructuradas, adultos y niños en riesgo psicosocial, menores tutelados, etc.). Por otra parte, el futuro educador debe tener competencias para dinamizar y conducir a grupos y personas hacia su desarrollo personal (Armengol et al, 2011) (tabla 2), conocer sus características y necesidades y así como los diferentes modelos de intervención.

Tabla 2. Competencias significativas vinculadas al ámbito de infancia y adolescencia (Fuente: Elaboración propia)

Saber	Comprender las características de los colectivos en riesgo, las necesidades educativas y afectivas y cómo éstas condicionan la intervención educativa.
	Conocer las políticas dirigidas a proteger los colectivos en riesgo, así como los agentes implicados y recursos disponibles.
	Comprender las problemáticas psicosociales que pueden afectar gravemente a determinados colectivos y sus consecuencias.
	Identificar los diferentes modelos de intervención de colectivos en riesgo.
Saber hacer	Detectar la personalidad y los estados afectivos de las personas para adaptar la actuación educativa a estos estados y peculiaridades.
	Mantenerse coherente con los principios educativos frente el colectivo tanto por lo que se refiere a la aplicación de las “normas” como por lo que se refiere al propio comportamiento.
	Mediar y promover habilidades para la resolución de conflictos.
	Relacionarse con el entorno del colectivo en riesgo, a pesar de las problemáticas que puedan surgir.
	Promover las habilidades sociales, afectivas y la autonomía de los destinatarios a partir de situaciones educativas no formales y/o cotidianas.
	Elaborar informes educativos individualizados.
	Diseñar y desarrollar proyectos educativos individualizados y colectivos.

La intervención especializada en *Infancia y adolescencia en riesgo* que plantea la Universidad de Murcia para la realización del Practicum de Educación Social, se trata de una amalgama de espacios que abarca desde los centros abiertos a los servicios de atención primaria, y desde el régimen cerrado a los servicios y/o programas especializados. Algunos ejemplos son los centros de acogida, tutela y protección de menores, centros sociales comunitarios, servicios sociales, hogares funcionales, etc. En lo que respecta al número de plazas, éstas han aumentado paulatinamente en los últimos 5 años pasando de 17% al 25%. Si nos fijamos en la proporción total de plazas podemos observar que desde el curso 2007/2008 al último año la oferta ha ascendido aproximadamente un 10 %. Adquiriendo el ámbito de *menores en riesgo* mayor oferta de competencias para el futuro educador social. De igual manera, se observa que estas plazas se han ido concentrando cada vez más en los centros del municipio de Murcia, lo que implica que en estos años se ha producido una pérdida de colaboración con los centros de atención a menores en otros municipios de la Región. Otro aspecto a destacar es que durante los dos últimos años las plazas ofertadas de menores en riesgo han ido en aumento. (Tabla 3)

Tabla 3. Proporción de centros y plazas ofertadas las prácticas externas de educación social de la Universidad de Murcia en el ámbito de infancia en riesgo. (Fuente: Elaboración propia)

PRACTICUM Educación Social	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012 (Grado Ed. Social)	2012/2013 (Grado Ed. Social)	2013/2014 (Grado Ed. Social)
Centros	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Murcia	54,5	50	50	71,4	62,5	10	11
Abanilla	9,1	-	-	-	-	-	-
La Unión	9,1	12,5	12,5	-	-	-	-
Archena	9,1	12,5	12,5	14,3	12,5	-	-
Cartagena	9,1	25	25	14,3	25	2	2
Lorca	9,1	-	-	-	-	-	-

Continúa...

PRACTICUM Educación Social	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012 (Grado Ed. Social)	2012/2013 (Grado Ed. Social)	2013/2014 (Grado Ed. Social)
Plazas	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	Plazas	Plazas
Murcia	61,1	70,3	65	68,3	72,5	34	37
Abanilla	8,3	-	-	-	-	-	-
La Unión	5,5	5,4	10	-	-	-	-
Archena	13,9	13,5	12,5	9,8	3,9	-	-
Cartagena	5,5	10,8	20	22	23,5	2	2
Lorca	5,5	-	-	-	-	-	-
Total Pla- zas/año	17,6	18	19,5	20	24,9	36	39

En la siguiente tabla se muestra el listado de centros que se ofrece al alumno en el ámbito de menores en riesgo desde el año 2007 hasta el 2014, lo que nos permite contrastar la afirmación anterior de que el aumento del número de plazas, no implica un aumento de la oferta de centros, sino que por el contrario, podemos observar que aunque hay centros o servicios que se mantienen a lo largo de los años como por ejemplo la Fundación Diagrama y la Mancomunidad Valle del Ricote; otros desaparecen de un año a otro, como los Puntos de Encuentro Familiar (2007/2008) que no se volvieron a ofertar ningún año más y la Fundación Sierra Minera que se ha dejado de ofertar en el último período. Cabe destacar la incorporación de nuevos centros en los últimos periodos “Coordinadora de Barrios Espinardo” y “Fundación Diagrama. Hogar de acogida ANKASO”.

Tabla 4. Centros en el ámbito de menores ofertados en el practicum de educación social de la Universidad de Murcia. (Fuente: Elaboración propia)

2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Centro de protección de menores "El Badén"	Centro de educación de adultos	Centro de educación de adultos	Asociación Ábaco	Asociación Cultural y de acción social La botica del libro	Caritas Diócesis de Cartagena-Murcia	Caritas Diócesis de Cartagena-Murcia
Centro de protección de menores "Santa Cruz"	Fundación Diagrama la Zarza	Fundación Diagrama la Zarza	Fundación Diagrama la Zarza	Ayuntamiento de Archena Servicio Municipal de servicios sociales.	Coordinadora de Barrios Espinardo	Coordinadora de Barrios Espinardo
Fundación Diagrama. Centro Arrui-Alea	Fundación Diagrama Las Moreras	Fundación Diagrama Las Moreras	Fundación Diagrama Las Moreras	Ayuntamiento de Murcia. Servicios Sociales	Fundación Diagrama la Zarza	Fundación Diagrama la Zarza
Fundación Diagrama la Zarza	Fundación Diagrama. Hogar funcional "Los Pinos"	Fundación Diagrama. Hogar funcional "Los Pinos"	Fundación Diagrama. Hogar funcional "Los Pinos"	Cáritas Diocesana de Cartagena - Murcia	Fundación Diagrama Las Moreras	Fundación Diagrama Las Moreras
Fundación Diagrama Las Moreras	Fundación Diagrama. Centro Arri-Alea	Fundación Diagrama. Centro Arri-Alea	Fundación Diagrama. Centro Arri-Alea	Fundación Diagrama la Zarza	Fundación Diagrama. Programa Labor	Fundación Diagrama. Programa Labor
Fundación Diagrama. Programa Labor	Fundación Sierra Minera	Fundación Sierra Minera	Fundación Sierra Minera	Fundación Diagrama Las Moreras	Fundación Diagrama. Hogar de convivencia "Los Pinos"	Fundación Diagrama. Hogar de acogida ANKASO.

Fundación Sierra Minera	Mancomunidad Valle del Ricote. Centro de Servicios Sociales	Mancomunidad Valle del Ricote. Centro de Servicios Sociales	Cáritas Diocesana de Cartagena - Murcia	Fundación Diagrama. Hogar funcional "Los Pinos"	-	Fundación Diagrama. Hogar de convivencia "Los Pinos"
Mancomunidad Valle del Ricote. Centro de Servicios Sociales	-	-	-	Fundación Diagrama. Centro Arrui-Alea	-	-
Punto de Encuentro familiar - Cartagena y Lorca	-	-	-	-	-	-
Residencia Santo Ángel	-	-	-	-	-	-

Las funciones del educador/a social son necesariamente cambiantes, ya que se encuentran sometidas a la propia evolución social y a las constantes demandas de las nuevas prestaciones, pero generalmente éstas suelen vincularse a funciones formativas, de diseño, planificación y evaluación, de orientación, asesoramiento e información, de promoción y desarrollo y de relación comunitaria y mediación. Como podemos observar las funciones que se ponen en práctica en los centros ofertados en el practicum de educación social por la Universidad de Murcia son muy diversas, por ejemplo, los centros de protección de menores "El Badén" y "Santa Cruz" ponen de manifiesto funciones de planificación, desarrollo, seguimiento y evaluación de programas y actividades. Otros centros delegan funciones de intervención en menores en régimen de acogimiento y visitas e intervención familiar y sociocomunitaria, como los puntos de encuentro familiares, la Fundación Sierra minera y la Residencia Santo Ángel. Por otra parte, podemos encontrar centros que ofrecen al alumno la posibilidad de participar en programas específicos de prevención en drogodependencias, violencia, absentismo escolar, apoyo escolar, menores inmigrantes, etc. como por ejemplo la Mancomunidad Valle del Ricote, los Ayuntamientos y Cáritas (tabla 5).

Tabla 5. Programas ofertados en las prácticas externas de educación social de la Universidad de Murcia en el ámbito de menores en riesgo. (Fuente: Elaboración propia)

CENTROS	PROGRAMACIÓN
Centro de protección de menores “El Badén”	Planificación y desarrollo y puesta en marcha de actividades.
Centro de protección de menores “Santa Cruz”	Seguimiento y evaluación de los menores. Colaboración y apoyo en realización de informes. Colaboración en tareas, programación, organización del centro y supervisión de actividades.
Fundación Diagrama. Centro Arrui-Alea	Participación diversos programas (funciones del educador, adquirir formación en modelo de intervención, tareas de acompañamiento).
Fundación Diagrama la Zarza	Participación en labores de seguimiento en recursos externos.
Fundación Diagrama Las Moreras	Participación en diversos talleres.
Fundación Diagrama. Labor	Observación del proceso de inserción y estudio de casos.
Fundación Sierra Minera	Proyecto de intervención con familias en riesgo de exclusión social. Proyecto “Barrio Vivo” de intervención sociocomunitaria con población en riesgo de exclusión. Proyecto de intervención con menores en riesgo de exclusión.
Mancomunidad Valle del Ricote. Centro de Servicios Sociales	Programa de atención a familias monoparentales, desfavorecidas y en riesgo de exclusión social. Centro de atención al menor. Centro de atención temprana. Centro ocupacional Programa de prevención en drogodependencias, prevención de violencia y exclusión social, prevención del absentismo. Programa de inmigración

Punto de Encuentro familiar – Cartagena y Lorca	Intervención con menores en cumplimiento de régimen de visitas. Intervención con menores en régimen de acogimiento y análisis de evolución de las visitas. Trabajar con menores y progenitores. Familiarizar a los usuarios con la nueva dinámica del régimen de visitas y normativa del Centro. Identificar los puntos de conflictos.
Residencia Santo Angel	Programa de acogimiento residencial de menores.
Centro de educación de adultos	Español para extranjeros inmigrantes. Biblioteca intercultural
Cáritas Diocesana de Cartagena - Murcia	Centro de día: Apoyo escolar, talleres de manualidades, juegos, salidas, seguimiento socioeducativo del menor. Centro de atención a personas en riesgo de exclusión social: formación, alfabetización, información. Actividades con el colectivo de menores inmigrantes. Menores en situación de exclusión social, formación y acompañamiento.
Asociación Ábaco	Programa de emancipación: prevención de situaciones de riesgo en el contexto sociocomunitario.
Asociación Cultural y de acción social. La botica del libro	Talleres de leer, cantar y jugar. Club principito: apoyo escolar, actividades de ocio y tiempo libre.
Ayuntamiento de Archena. Servicio Municipal de servicios sociales.	Programa de atención a la infancia. Actividades en el centro ocupacional discapacidad psíquica. Programa de atención al inmigrante Programa de integración juvenil

Ayuntamiento de Murcia. Servicios Sociales	<p>Acción social</p> <p>Acompañamiento para la inclusión social</p> <p>Apoyo a la formación y promoción de menores en riesgo.</p> <p>Apoyo integral a la infancia y la conciliación familiar y laboral.</p>
Caritas Diócesis de Cartagena-Murcia	<p>Centro de acogida al menor.</p> <p>Apoyo socioeducativo.</p> <p>Actividades con infancia y familias en riesgo.</p> <p>Formación y acompañamiento social.</p> <p>Actividades de ocio e integración en el barrio.</p>
Coordinadora de barrios Espinardo	<p>Intervención con infancia, adolescencia y sus familias.</p> <p>Programa específico de apoyo y ludoteca.</p>
Fundación Diagrama. Hogar de Acogida ANKASO	<p>Menores extranjeros no acompañados.</p> <p>Elaboración, aplicación y seguimiento del PEI.</p> <p>Programación y ejecución de las actividades educativas, laborales y de formación de los menores.</p> <p>Relación con los familiares de los menores proporcionándoles orientación y apoyo, velando por el adecuado cumplimiento de régimen de visitas dentro y fuera del Hogar.</p> <p>Acompañar y mediar las relaciones del menor con su familia.</p>
Fundación Diagrama. Hogar de convivencia "Los Pinos"	<p>Planificación, supervisión y asesoramiento con el equipo educativo. Participar del proceso educativo desarrollado en el Centro.</p> <p>Participar en la confección de programas educativos específicos de los menores.</p>

9.3 CONCLUSIONES

El ámbito de actuación de los menores en riesgo, es uno de los más demandados por los alumnos de Educación Social en la universidad de Murcia, prueba de ella es el aumento progresivo de plazas ofertadas en los mismos. En cualquier caso se considera necesario abrir nuevos puntos de conexión entre otros centros de atención a menores que o bien han dejado de colaborar con la universidad o bien no lo han hecho nunca. En este sentido, se deben establecer puentes de conexión con otras instituciones educativas para atender a los menores con problemas de conducta, fracaso escolar, ... No cabe duda que cuanto mayor sea la diversidad de centros ofertados, mayor serán las posibilidades de adquieran las competencias necesarias para atender la vulnerabilidad de este colectivo. En primer lugar las competencias reconocidas por diversos autores para los educadores sociales en el contexto de infancia en riesgo hacen mención al diseño y aplicación de programas socioeducativos, interculturales, de integración social, etc. En segundo lugar, los programas a desempeñar en los centros educativos por alumnos de Educación Social en la asignatura de Prácticas Externas I, algo más de la mitad se refieren al diseño de programas de intervención en diferentes contextos. De esta forma, si existe más variedad de centros con diferentes programas (centros de menores, residencias de menores, centros de reinserción social, centros de terapia, servicios socioeducativos municipales, centros infantiles, escuelas, centros de juegos, ludotecas, programas de acogida y adopción, centros de acogida de inmigrantes y refugiados, etc.) más probabilidad tienen los alumnos de poner en práctica mayor número de competencias y funciones.

Los educadores sociales deben ser capaces de vertebrar aquello que les define: Educación y Sociedad. Su función no se destina exclusivamente en contextos marginales y de vulnerabilidad, sino que, *La educación social es un derecho de la ciudadanía que se concreta con el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas que son del ámbito de competencia del educador social y que posibilitan la incorporación de sujetos de la educación a la diversidad de redes sociales, tanto en lo concerniente al desarrollo de la sociabilidad como a las posibilidades de circulación social; la promoción cultural y social* (Saéz y García, 2006; 290).

REFERENCIAS

- ARMENGOL, C., Castro, D. Jariot, M. Massot, M. y Sala, J. (2011). "El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación". *Revista de Educación*, 354, 71-98.
- BELOKI, N., Ordeñana, M.B., Darreche, L., González de la Hoz, M.N. Flecha, A.C., Hernando, M.C., Alonso, A., Mosquera, A., Sanz, Z. (2011). "Innovando el practicum de educación social: una experiencia de trabajo colaborativo". *Revista de Educación*, 354, 237-264
- FUERTES, M.T. (2011). "La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado". REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 237-258.
- SÁEZ, J. y García, J.M. (2006) *Pedagogía Social. Pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- HERRERA, D. (2010). "Un acercamiento a la situación formativa de las educadoras y educadores sociales". *Revista de Educación*, 353, 641-666.
- LATORRE, M.J. y Blanco, F.J. (2011). "El practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria" *El practicum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación*, *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (2), 35-54.
- LÓPEZ, M.C. y Fernández, A. (2010). "Reflexiones y Demandas de Egresados de la Universidad de Granada sobre la Formación Práctica: Aportes para la Mejora del Espacio Europeo de Educación Superior". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Revista académica evaluada por pares, independiente, de acceso abierto y multilingüe*, 18 (31)
- MARTÍN, M.T. (2006). "El practicum en la diplomatura de educación social". En Martín et al (2006) *"El Practicum en las titulaciones de educación: reflexiones y experiencias"*. Madrid: Dykinson.
- MORALES, S. (2010). El Practicum en educación social: el portafolio como instrumento de seguimiento y evaluación del aprendizaje de los alumnos. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 36-58.
- MUÑOZ, J.M. (2000). "El practicum en las titulaciones de la facultad de ciencias de la educación y su evaluación". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 75-117.

- NOVELLA, A.M. (2011). “El Espacio Europeo de Educación Superior ¿Hacia dónde va la Universidad Europea? Practicum en re-construcción. Tejiendo colectivamente un modelo de prácticas desde la innovación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 259-280.
- NOVELLA, A., Forés, A., Rubio, L., Gil, E., Costa, S. y Pérez-Escoda, N. (2012). “Innovar en, desde y para el practicum: supervisión y evaluación de la transferencia de competencias”. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 453-476
- SEBASTIÁN, A. et al (2008). “Guía Docente del Practicum en la Titulación de educación Social”. En Arnaiz, P; Hernandez, L. y García, M.P. (2008) *Experiencias de innovación educativa en la universidad de Murcia*. (Murcia, servicios de publicaciones de la Universidad de Murcia, 213 – 233
- SCHÖN, D.A. (1982). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós y MEC.

10 ESTUDIO DE CASOS DE UN JOVEN UNIVER- SITARIO EN LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA, CAMPUS POZARICA-TUXPAN

Luis Miguel Vargas Santes

Alejandro Vera Pedroza

Claudia Esmeralda Argüelles González

Juana Elena Guzmán Valdez

Universidad Veracruzana

Cuerpo Académico EDIEVA, México.

RESUMEN

El presente trabajo aborda el relato de vida de un joven universitario de la facultad de pedagogía, de la Universidad Veracruzana, campus Poza Rica-Tuxpan, Veracruz, México, sobre algunas de sus vivencias como persona con una discapacidad física en sus piernas, en las aulas escolares de los distintos niveles educativos en México, desde la educación básica hasta la Universidad; para tal fin se recurrió al método cualitativo denominado “estudio de casos” que busca la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias relevantes (Stakes, 2007) las técnicas de investigación utilizadas para el estudio fueron la entrevista a profundidad y el relato de vida; la primera, permitió conocer la opinión e ideas del entrevistado acerca de la temática expuesta; la segunda, fue relevante para tratar aspectos específicos o episodios de la vida del entrevistado, relacionadas con ciertas cuestiones sociales o de la comunidad en particular, (Montero, 2006). El relato de vida, es una exposición breve que parte de una entrevista biográfica, cuya extensión depende de las respuestas que del entrevistado; en nuestro caso, el sujeto interrogado expuso su vida desde la perspectiva educativa que vivió en distintas escuelas públicas de nuestro país. Con dicha información se conformó este artículo que expone las vivencias por un joven de 21 años en su trascender educativo. El estudio se realizó entre agosto 2013 y mayo de 2015.

10.1 METODOLOGÍA

10.1.1 Estudio de casos

El presente trabajo de investigación se ubica en un tipo de método de investigación cualitativa denominado estudio de casos, que busca la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 2007). Dicha propuesta surge de los métodos de investigación naturalista, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos.

Es importante resaltar que a esta investigación, de corte cualitativo no le interesan los estudios de casos cuantitativos que pretenden la cuantificación de un caso, que buscan una serie de mediciones de categorías, variables e indicadores muy propios del área de las ciencias de la salud; lo que se pretende es abordar el estudio de casos de un modo disciplinado, destacando las características propias del estudio y el desarrollo de sus sucesos en un contexto determinado. Entendiendo por estudio de casos algo específico, algo complejo, en funcionamiento.

En este sentido, el estudio de casos es un estudio personal y único, que no necesariamente es reproducible en otros casos en donde se hace un estudio concienzudo de las personas; de esta forma, el fin y resultados de la investigación no radica en la capacidad de ser reproducida, sino de la valoración e interpretación de los códigos lingüísticos que han generado los participantes. En este sentido Yin (1994:13) menciona que el estudio de casos es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes.

De esta forma y con la intención de limitar adecuadamente la investigación, Stake (2007:16) indica que existen tres modalidades de estudios de casos que se pueden considerar: el intrínseco, instrumental y colectivo; el modelo intrínseco consiste en que el estudio nos viene de manera natural, surge interés personal por el mismo y asumimos la responsabilidad de evaluar un programa determinado. Mientras que en los estudios instrumentales, se presentan como una cuestión que se debe de estudiar, una situación paradójica que se debe considerar que se puede entender la cuestión mediante el estudio de casos particular; por último, en la modalidad de casos colectivos, el estudio incluye varios casos, con el objeto de profundizar en ellos; su elección parte de la idea de que su comprensión nos puede llevar a su mejor entendimiento y comprensión de los mismos.

En el caso de la presente investigación, se ubica el estudio dentro de del denominado estudio intrínseco; que consiste en seleccionar un caso que interese

al investigador, y del cual se tenga una preocupación intrínseca; en donde, el caso escogido puede representar a otros casos dentro de la misma institución educativa; el cual es un estudio de casos, que parte del relato de vida de un estudiante universitario.

10.1.2 Profundidad del análisis

De acuerdo a las recomendaciones de Goetz y LeCompte (1988) los informes de investigaciones se pueden construir a partir de los resultados y conclusiones del estudio a partir de diferentes niveles.

- a. El sistema de unidades de análisis utilizadas se construye a partir de la información obtenida en la investigación. A fin de dar orden y sentido a la comprensión de los discursos recabados.
- b. Los informes del sumario, en un segundo nivel, propone una discusión más elaborada que exige una integración total en búsqueda de entender los mensajes de los sujetos entrevistados.
- c. Los estudios de casos, no solo pretende la descripción somera de los datos reducidos y organizados, sino un mayor grado de elaboración, interpretación e integración sobre su significado, sentido y relevancia.
- d. El documento global del plan, responde a la información obtenida del cruzamiento de datos entre participantes a fin de comprender su viabilidad.
- e. En el último nivel, el documento final responde al análisis e interpretación integral que procede de la construcción teórica vinculada con los datos empíricos obtenidos en el estudio.

De esta manera, el presente trabajo se abordará desde este último nivel de análisis; por las siguientes razones: dado que este tipo de informes va dirigido primordialmente a la comunidad de profesionales interesados por la formación docente y sus procesos de evaluación; y porque en su proceso se consideran los datos empíricos sustentados en un bagaje teórico construido por el investigador. Lo que reduce el riesgo de verter explicaciones intuitivas y sin fundamentar.

Para tal fin, se consideran los discursos orales de los entrevistados, que son el resultado de una estructura de relaciones y significaciones que operan en la realidad, la que es estructurada o construida por los individuos, pero que a la vez actúa estructurando su conducta y pensamiento. Proceso que se vincula y valida empíricamente desde el análisis de las tablas a través de las transcripciones de las entrevistas y la interpretación de las mismas.

10.1.3 Técnicas e Instrumentos de investigación

La recogida de datos no tiene un momento determinado, se inicia desde la selección del tema al observar la realidad de estudio, dado que en este tipo de investigación una gran cantidad de datos se basan en la percepción e impresión propia del investigador; en este sentido existe mucha informalidad en la recolección de datos al inicio de la investigación. Con el desarrollo del estudio las percepciones se modifican y sustituyen, pero se consideran las observaciones más tempranas.

De esta manera, el investigador tiene la tarea y la obligación de atender los aspectos y acontecimientos que consideren interesantes y obtener resultados de los hechos y discursos más significativos. Según Stake (2007) una de las cualidades principales de los investigadores cualitativos es la experiencia, el hábito de la observación y la reflexión; es la de reconocer las buenas fuentes de datos y la de comprobar, de forma consciente o inconsciente, la verdad de lo que ve la solidez de sus interpretaciones. Este tipo de estudios cualitativos exige sensibilidad y escepticismo.

Desde esta perspectiva, a continuación se presentan las estrategias investigativas que se utilizaron para abordar y recabar los datos del estudio; las cuales se aplicaron al sujeto participante. Dicha acción se decidió abordar a través de dos técnicas de investigación propias de los estudios cualitativos: la entrevista y el relato de vida.

10.1.4 Entrevista a profundidad.

Que es una herramienta que pretende conocer las opiniones e ideas de un grupo específico de personas de una comunidad acerca de un tema o situación en común (Stake 2007: 211) buscando indagar sentimientos e ideología personales, las cuales se obtienen del entrevistado en plena libertad y transcritas en forma literal para su posterior valoración e interpretación.

10.1.5. Relato de vida

Esta técnica de investigación es muy popular en las ciencias sociales y frecuentemente es confundida con la historia de vida. Su característica esencial es que trata aspectos específicos o episodios de la vida de las personas relacionadas con ciertas cuestiones sociales o de la comunidad en particular que tiende a ser semidirigidos por quien investiga (Montero 2006).

El relato de vida es una exposición breve que parte de una entrevista biográfica, cuya extensión depende de las respuestas que del entrevistado; el sujeto interrogado expone su vida desde una perspectiva particular determinada por el

problema de investigación. En nuestro caso, son relevantes estas dos técnicas de investigación social, porque nos permite tener un perfil social del entrevistado y rescatar sus ideas, creencias y saberes sobre sus niveles de satisfacción de sus estudios y sus expectativas futuras.

10.1.6 Organización y codificación de la información.

Después de plantear las preguntas, transcribir las respuestas, subrayar, y establecer unidades de análisis e inferencias, se elaboró una matriz general con los datos obtenidos en la entrevista realizada al alumno; la cual permite identificar con facilidad la recurrencia de determinados patrones, los cuales se analizan en base a la construcción de unidades de análisis construidas a partir del discurso del sujeto de estudio; categorías de análisis que le dan coherencia y sentido a la información recabada en el estudio. A continuación se presentan los resultados obtenidos mediante un estilo narrativo.

10.2 PRINCIPALES RESULTADOS

LUIS MIGUEL:

Soy una persona con una discapacidad de nacimiento, ocasionada por una parálisis física que me impide caminar y trasladarme con cierta comodidad de un lugar a otro. Dado que para hacerlo requiero de un aparato ortopédico denominado andadora. Actualmente estudio el nivel de licenciatura, en la carrera de pedagogía en la Universidad Veracruzana, porque mi ideal profesional es ser educador, un excelente educador; ese que se compromete y se pone la camiseta para educar, entendiendo la educación como lo expresa M'Bow (2000) preparar a los espíritus para asumir lo que constituye la originalidad de cada pueblo: su identidad cultural, entendida no como un estéril repliegue sobre sí mismo, sino como una dimensión fundamental de su ser y su devenir, que al mismo tiempo, busque suscitar actitudes y comportamientos que estén de acuerdo con las realidades del mundo, fundados en el respeto al otro y abiertos a una solidaridad planetaria.

Comparto la idea de un proceso educativo basado en el paradigma constructivista, donde el profesor es un facilitador, un guía, un coordinador, que diseña la impartición de una experiencia educativa basada en un modelo basado en competencias, en ambientes de aprendizaje significativos innovadores; en donde, la innovación tecnológica asume un papel preponderante en la educación de hoy

y del mañana; un espacio cibernético, digital, que pretende ser la píldora mágica para mejorar la educación mundial. En un proceso de vida en que lo animal (instintivo) debe pasar a lo humano (aquel que siente, piensa y dice lo que vive) y de ahí a lo espiritual (donde el sujeto se encuentra a sí mismo y comprende su realidad social) para interpretarla y reconstruirla para el bien común de la sociedad.

Esto, Sin dejar a un lado, la labor esencial del profesor, como un sujeto comprometido con su comunidad social, un participante del cambio, capaz de transformar con sus saberes, la realidad de un grupo de alumnos en el aula y fuera de ella, con el fin de prepararlos integralmente para el futuro inmediato.

En un proceso educativo, donde el alumno debe construir y reconstruir su propio aprendizaje, a partir de actos de análisis y reflexión que lo conlleven a comprender la realidad y construir sus propias conceptualizaciones y cambios sobre la misma. En donde se busque edificar, formar, construir, hombre y mujeres autónomas, críticos y propositivos ante un cúmulo de saberes y realidad susceptibles de ser estudiadas.

Sin embargo y antes de empezar con dicho sueño, tengo que hablar de mí, Luis Miguel, un joven de 21 años, universitario, oriundo de un poblado llamado “Papantla” en el Estado de Veracruz, México, donde la cultura totonaca se asume y se vive con dignidad, teniendo entre sus máximos representantes de su cultura la zona arqueológica del “Tajín” (ciudad del trueno) sus artesanías, la vestidura blanca de su gente y la vaina, fruto de la planta de la vainilla, tan conocida a nivel mundial.

Un joven soltero, con excelentes calificaciones en su trayecto académico y con una personalidad humilde, tenaz, emprendedora, autónoma y sobre todo cálida, amigüera; donde se desborda la constancia y la lucha, donde mirar y caminar hacia adelante es esencial, y que con el pasar de los años, se ha transformado en un estilo de vida propio, a pesar de ser una persona con capacidades físicas diferentes.

Un muchacho que actualmente pasa por dos experiencias nuevas, estar a punto de terminar sus estudios universitarios y enfrentar el mundo laboral. Donde para mí no es claro, si tendré las mismas oportunidades de empleo que mis compañeros de clase y profesión, porque en televisión y en medios impresos, casi siempre observo profesores con condiciones físicas óptimas.

Espero sinceramente que cuando me corresponda presentar mi examen de ingreso al Sistema Educativo Nacional, y tenga la suerte de ser aceptado, se me brinden las mismas oportunidades de trabajo que tienen los profesores en servicio.

Y por el otro lado, que estoy viviendo, la experiencia de tener novia por primera vez, en donde se vive lo humano, lo emocional, casi por ensayo y error, donde nadie nos dice ni nos puede decir cómo vivirlo, porque se aprende sobre

el camino, y en muchas ocasiones, nos lleva por senderos emocionales complicados, dado que en una relación de dos -cuando uno posee limitaciones físicas- siempre es complejo el entendimiento y la comprensión entre humanos. Ojala mi inteligencia emocional me proporcione el equilibrio mental para asumirla con dignidad y certidumbre.

Soy un individuo, con una familia que le ha costado entender mi situación, que le ha sido difícil apoyarme, permitirme ser yo, soltarme para enfrentar un mundo complicado, y a veces cruel; en donde, debo de tomar conciencia que un día mis padres no estarán, por lo que tendré que enfrentar esta realidad social por mí mismo, con mis limitaciones físicas, emocionales y profesionales.

Enfrentar, un mundo donde ser diferente, es sinónimo de dificultad, de desigualdad, de desprecio entre iguales. En espera del entendimiento de los seres humanos que nos rodean, de tener las condiciones de vida esenciales para ser una persona feliz. Un mundo que no excluya ni señale, sino que comprenda que somos personas iguales, dotados de una capacidad emocional e intelectual que puede brillar en la sociedad actual si nos dan la oportunidad de hacerlo.

He ahí la importancia, del porque para mí y para muchos seres humanos, es necesario generar espacios de igualdad y respeto hacia las personas con capacidades diferentes, vulnerables por sus condiciones físicas, emocionales, de raza, género, y religión, entre otras. Situación que ha obstaculizados el ingreso de seres humanos a un lugar digno a nivel social y profesional.

Sé que dichos cambios, dependen en mucho de nosotros mismos, la historicidad social nos lo recuerda; por eso considero que en la actualidad, el escribir y difundir nuestras propias vivencias, es esencial para sensibilizar y concientizar a una sociedad influida por grupos de personas y medios de comunicación que dictan sus propias concepciones humanas sobre el mundo, donde la imagen personal, el egoísmo y las cuestiones materiales y financieras ocupan un lugar preponderante para ser alguien “que vale” en la vida.

Donde un ser humano atractivo, vestido a la moda, con automóvil del año, rico, que fuma y bebe, que asiste a los antros de moda, que posee lo último en tecnología electrónica, es para la sociedad un triunfador. Me pregunto, y en esa concepción de mundo y de persona, donde entramos los grupos vulnerables que habitamos los cinco continentes.

A partir de estas reflexiones, a continuación escribo un relato corto de mi vida, el caso de una persona que pretende generar conciencia social a partir de la palabra y la reflexión de la misma.

a) Vivencias escolares

Comencé mis estudios desde el nivel de preescolar, cursando los tres años como cualquier otra persona.

La primaria la curse en la ciudad de Papantla, de donde soy originario, a partir del año 1999. Como yo salí del nivel preescolar en julio de 1998 y aún no tenía los 6 años cumplidos, dado que yo los cumpliría hasta octubre de ese mismo año, ninguna escuela de educación primaria me quiso recibir. “aunque yo hasta la fecha, sigo pensando que fue una excusa más para no recibir a un niño con discapacidad”.

Lo que me llevó forzosamente a hacer un año sabático en casa, pero que no fue del todo desaprovechado: durante ese año, la chica que me cuidaba cuando mis padres salían a trabajar me enseñó a leer y a escribir, así que cuando llegue a la primaria, yo estaba más preparado en conocimientos que algunos otros niños.

En el año que entre al nivel de primaria, me cuenta mi madre, que ella visito cuatro posibles escuelas para que yo cursara mis estudios, pero en dos instituciones educativas le pusieron muchos obstáculos; en otra, las instalaciones no eran las idóneas por mi condición física; finalmente en la escuela donde me aceptaron, le pusieron como condición a mis padres que una persona mayor me acompañara en mi jornada escolar por cualquier eventualidad que pudiera acontecer. Finalmente se aceptaron las condiciones de la escuela por parte de mi familia y puede ingresar sin trifulcas legales.

Durante los primeros años de la primaria, de primero a tercero fui un alumno de nueve y diez de calificación, de excelencia, ocupando los primeros lugares y diplomas que otorgaba la escuela a los alumnos sobresalientes; eso me gustaba mucho, como a cualquier alumno. Pero en 4º año de primaria, entro a la escuela una nueva maestra, ella y yo nunca nos entendimos, y fue un mal año para mí en lo académico y emocional, pasando ese año escolar con siete de promedio; pero lo pase para satisfacción mía. Para 5º grado, me recupere, volviendo a obtener buenas calificaciones y logrando el tercer lugar de aprovechamiento en el grupo. Una vez más me sentí bien conmigo mismo, había demostrado que el año anterior solo había sido una pesadilla.

Desafortunadamente en el último año de primaria me vuelvo a encontrar con la misma maestra que fue mi titular de cuarto grado y mis calificaciones vuelven a bajar; ella siempre me hacía comentarios del tipo “antes caminabas mejor, antes te veía más derecho de las piernas y cosas así” reconozco que tenía razón por que aquel año había reducido mi nivel físico, por lo que considero que un docente no

debe hacer esos comentarios tan constantes y desagradables hacia sus alumnos, pero en fin, eso me deprimió un poco, pero pude salir de la primaria sin mayores problemas. Sin embargo, dicho trato me dejó una enseñanza, yo nunca trataría a personas así, mucho menos si presentaban alguna discapacidad física.

Para cuando llegó el momento de ir a la secundaria, mis padres ya habían tomado una decisión contraria a la que yo quería. Como ellos son maestros en una telesecundaria pública, ubicada en el Estado de Puebla, en el municipio de Tenampulco, me inscribieron en dicha escuela en contra de mi voluntad; ante lo cual me negué a asistir, porque yo quería ir a la secundaria más reconocida en la ciudad de Papantla, la Escuela Secundaria Federal Número 1. Cuestión que no sirvió de nada por que la decisión de mis padres fue inapelable. Ahí me di cuenta que la frase “el poder se ejerce no se comparte” tiene mucho de cierto.

De esta manera, en agosto del año 2005, ingreso a la telesecundaria “Homero” en la comunidad del El Chacal, Tenampulco Puebla, México. Cabe señalar que dicha comunidad se encuentra a dos horas de Papantla, por lo cual me tenía que despertar a las cinco de la mañana para bañarme y alistarme, a las seis nos dirigíamos a la escuela, para llegar un poco antes de las ocho. Al principio asistía de mal humor, pero con el tiempo me resigné y acepté esta situación de alguna manera. Aunque la verdad fue una experiencia que si pudiera cambiar lo haría, porque levantarse a esas horas, trasladarse a dos horas de distancia de tu casa, e ir en contra de tu voluntad no es muy agradable, aunque sea acompañado de tus padres.

Durante el primer año que estuve en la escuela se mandaron a colocar rampas y mejores accesos a los espacios educativos; “no es por egocentrismo personal, pero gracias a que estuve ahí se pensó en dichos accesos y en la actualidad las rampas aún existen y se les ha dado un mantenimiento constante”. Eso me da gusto por que el vivirlo me generó una conciencia de lo importante que es para las personas con discapacidad motora contar con dichos accesos.

Aunque hasta hoy en día sigo pensando, que tanto tuvieron que ver mis padres en dichos cambios, y si mis padres no hubieran sido profesores de dicha escuela, se hubieran hecho dichas reformas; espero que sí, porque contar en una institución educativa con directores que sean conscientes de la realidad de sus alumnos y la asuman como propia, es importante.

Para cuando yo ingreso a segundo año de secundaria, se solicita por parte de la dirección del plantel, a la supervisión escolar, un maestro de educación especial. Ante esto, considero que mi presencia en esa escuela fue para bien de la escuela y los propios alumnos; en este sentido, no solo la inclusión educativa fue para mi persona, si no pensando en los alumnos que venían detrás de mí.

En el último año de secundaria, mi madre fue quien me impartió clases y como evento de clausura de curso, en aquel lugar se acostumbra a bailar un vals de despedida, por lo que la coreografía fue adaptada a mis condiciones humanas, “es muy agradable sentirte parte de un grupo”. Sentirse incluido.

Ya para la Educación Media Superior regreso a la ciudad de Papantla, a estudiar en la Escuela de Bachilleres Oficial Papanteca, cabe destacar que este fue el primer momento escolar donde estuve completamente solo, fue el primer momento de libertad de mi vida, donde tenía que demostrarle a mi familia que podía valerme “por mí mismo”. Fue un reto difícil, pero que deseaba desde hace tiempo tener.

Es ese momento, asumir que se es un ser humano “diferente”, pero a la vez, una persona igual que cualquiera, es un reto, una reflexión profunda, un aceptar, sobre lo que soy y quiero ser en el futuro, en un mundo difícil de habitar por las condiciones propias del ser humano y las establecidas por la sociedad.

Y como lo dije anteriormente, “en la primaria estaba siempre con acompañante y en la secundaria mis padres estaban al pendiente de mí”, y eso nunca me gusto, por eso me prometí a mí mismo, “que si algún día llego a ejercer la docencia y tengo hijos, jamás los llevaré a estudiar donde yo trabaje”.

Por parte de las autoridades de la preparatoria Papanteca, siempre recibí apoyo personal y académico. Los salones donde recibía mis clases, siempre los designaron en la planta baja para que no subiera escaleras, los baños tenían rampas; por parte de mis compañeros siempre tuve apoyo para subir y bajar las escaleras, ir y venir por los distintos espacios educativos.

La preparatoria fue una de mis mejores etapas en lo personal y académico, ya que estando en ella, nunca sentí mi discapacidad, porque siempre he pensado “que la discapacidad existe cuando las condiciones del medio ambiente en las que uno se desenvuelve interactúan con las limitaciones físicas”, y en la escuela Papanteca jamás sentí eso, ya que ellos estaban preparados para casos como el mío, antes que llegará yo a su plantilla estudiantil, ellos ya tenían considerado dichas estrategias y apoyos a personas con capacidades diferentes.

Hoy en día, (en verano de 2014) soy parte de la comunidad universitaria de la facultad de pedagogía de la Universidad Veracruzana en Poza Rica, Veracruz. Una de las universidades públicas más grandes e importantes de nuestro país. La entidad académica está ubicada en la calle doce número 215 de la colonia cazones de la ciudad de Poza Rica, Veracruz, México; en un edificio de tres plantas, para acceder a la primera y segunda planta es necesario subir las escaleras, cuenta actualmente con doce salones para clases, y tres baños, uno para mujeres y otro para hombres, los de mujeres está en la planta baja y el de hombres en la primera

planta; en la segunda planta, se encuentra el tercer baño, pero es exclusivamente para profesoras y personal administrativo.

En esta última planta del edificio también se encuentran las oficinas administrativas y subdirección y dirección. Por lo que hay que subir todas las escalares para poder subir a realizar un trámite administrativo o conversar con el personal directivo.

Respecto a la planta docente, hay aproximadamente 38 profesores, el 70% con estudios de doctorado en educación o especialidades afines, de los cuales 10 son de tiempo completo y con reconocimiento al perfil deseable por parte de la Secretaría de Educación Pública de México.

Actualmente la Universidad Veracruzana oferta un modelo educativo flexible, sustentado principalmente en dos enfoques teóricos: el constructivismo y el humanismo.

En el constructivismo, el alumno construye sus saberes activamente, como resultado de la interacción con su medio ambiente social, a través de un proceso de asimilación-acomodación-equilibrio que le posibilita apropiarse de la realidad a través de procesos de análisis y reflexión; siendo el alumnos el constructor de su propio conocimiento, el cual se discute en la colectividad. En donde el papel del profesor es primordial pero secundario, al convertirse en un facilitador, guía, orientador de la praxis educativa, de la cual surge el conocimiento como colectividad y resultado de la participación entre iguales.

Mientras que el humanismo tiene por objeto que la persona experimente, vivencie sus emociones para aprender a conocerse, quererse, pueda tener elección libre, desarrolle su creatividad, sus valores, dignidad y sus potencialidades para crecer como individuo pleno.

En tal sentido, la obra de Rogers (1964 y 2001), afirma que una persona es valiosa en si misma por valorarse en su individualidad, por lo que sugiere que, para que toda persona vuelva a encontrarse con sus propios valores, debe percibir y sentir lo que ocurre en su interior, observándose así mismo cómo reacciona, siente y vive; y utilizar sus experiencias personales como referentes precisos para elaborar conceptos que orienten su conducta. Con lo cual, el sujeto se muestra abierto y sensible en sus propias respuestas y en la aceptación de las demás; siendo la actitud flexible uno de los recursos más preciados de una persona, no únicamente para aceptarse a sí mismo, sino para aceptar a los demás, alcanzando una valoración íntima y objetiva, que le permitirá una relación plena con otros seres humanos.

Bajo este contexto académico, durante tres años que he estado en esta casa de estudios, y al igual que en el pasado, me he encontrado con cosas buenas y malas en el sentido de mi discapacidad física, una de las cosas buenas, que me gustaría

destacar, es el gran apoyo de mis compañeros para subir las escaleras, cruzar la calle, tomar un taxi, etc. En muchas ocasiones mis compañeros universitarios me han cargado para poder subir a un automóvil o cruzar un charco formado por el agua de lluvia, me han traído un refresco, un desayuno, sacado copias, recargado mi celular, etc. También en algunas ocasiones me han prestado dinero para poder trasladarme o comprar algo; incluso me han dado y dan consejos sobre mi vida sentimental.

También la propia Universidad ha contribuido a apoyarme en mi discapacidad física con la implementación de rampas al exterior e interior de la facultad; se agradece la intención, por parte de una persona que es igual a cada uno de mis compañeros en ideas y sentimiento, pero diferente en la forma de abordar el mundo con una discapacidad física. “Tampoco me puedo poner exigente, pero una de las rampas que está en la facultad de pedagogía es algo peligrosa, ya que tiene una inclinación bastante pronunciada”. Cuestión que no he platicado con ninguna autoridad educativa de mi entidad académica. Sé que de hacerlo, lo atenderían.

Una de las cosas más difícil para mí dentro de la facultad es ir al baño, dado que el sanitario de barones está en el segundo nivel y solo hay escaleras para llegar a dicho servicio sanitario; gracias a mis compañeras universitarias, he podido solucionar esta necesidad fisiológica, porque me dejan entrar al baño de chicas que se encuentra en la planta baja; ciertamente esto se me hace sumamente incómodo.

Ante tal situación, considero que es necesario que exista un baño para discapacitados en la planta baja de la facultad de pedagogía para favorecer la inclusión de personas con impedimentos físicos. Pero me han explicado que construir un baño para personas con mis características físicas es un gasto elevado para la universidad.

Por parte de los profesores, tengo que opinar que casi todos tienen calidad y no he tenido problemas por mi discapacidad física con ellos, son atentos y consideran mi condición humana para cuando explican la clase y utilizan dinámicas grupales en las aulas escolares.

Que para mí es un gran beneficio que los pisos de los salones sean lisos, sin escalones, cuestión que facilita mi acceso y movimiento. También me agrada ser tratado como uno más de los alumnos, dentro de lo que cabe, porque tengo que hacer mis trabajos a computadora dado que tengo una mala letra; “solo en una ocasión una profesora de la universidad me insistió que quería mis trabajos a mano, aunque fuera con letra fea, mi solución personal fue no volver a tomar clase con ella”.

“Sé y quiero pensar que en el fondo ella quería ayudarme a superar dicha carencia y mejorarla, pero su actitud y la forma de expresarlo considero que no fue la correcta, pareció más un acto de autoridad que de ayudar a subsanar una

deficiencia personal”. Reconozco que el llevar una vida difícil y en ocasiones diferente, te hace sensible y tal vez más sensible que los demás, pero cuando tenemos los antecedentes de personas que te tratan bien y te respetan por lo que eres y vives, se aprende a diferenciar a los unos de los otros.

Incluso, en un viaje a un Congreso Internacional de Educación celebrado en la ciudad de Zacatecas, Zacatecas, México, conté con el apoyo de mis compañeros y profesores universitarios que me ayudaron a movilizarme dentro del camión, hotel, calles e instalaciones de la Universidad Autónoma de Zacatecas, para mi este tipo de calidad humana es esencial y bien recibida por mi persona. En ningún momento me pusieron trabas para asistir y participar en el congreso. Eso sí, no faltó uno de mis compañeros que jugando me dijo que había que bajar de peso.

Asimismo, en la Universidad Autónoma de Zacatecas, los organizadores del congreso me facilitaron una silla de ruedas para movilizarme al interior de los edificios de la Universidad, cuestión que me permitió presentar una ponencia que llevó un servidor al evento y conocer, casi en su totalidad, los espacios educativos con que cuenta dicha casa de estudios. Al igual que en la Universidad Veracruzana, esta universidad cuenta con accesos para personas con capacidades diferentes. Lo cual facilitó enormemente mi traslado por las instalaciones universitarias.

En relación a este tipo de trato personal, se por parte de algunos de mis profesores, que hace algunas generaciones, en la facultad de pedagogía asistí como alumno un joven con ceguera total, casi de nacimiento, que se trasladaba a la facultad con la ayuda de sus padres y en ocasiones, también en taxi como yo, él se apoyaba con un bastón para personas ciegas y escribía en lenguaje braille; también el recibió mucho apoyo de sus compañeros de clase y de sus profesores para terminar sus estudios; a diferencia de mí, para él las clases implicaba que fueran más auditivas y kinestésicas que visuales, teniendo los profesores que adaptar su lenguaje, claridad, rapidez y ejemplos en consideración a dicho alumno.

Del cual sé, que hoy en día, se encuentra trabajando en una escuela Normal del Estado de Veracruz, que incluso curso estudios de posgrado, siempre con el apoyo de su familia y amigos para trasladarse. Su historia de vida es una iluminación para mí, porque es una persona que estudió lo mismo que estoy estudiando y se encuentra trabajando y superando como persona y profesional.

Por otro lado, en la cuestión administrativa, y es algo que le agradezco a los directivos de la facultad de pedagogía, es que en la medida de lo posible, todas mis clases son regularmente en la planta baja, y con ello subo poco las escaleras.

Es importante comentar que el apoyo de mi familia ha sido fundamental porque como lo mencione anteriormente, yo vivo en la ciudad de Papantla, Veracruz,

que se encuentra en carro a treinta minutos de la entidad académica, y aunque la mayoría de las ocasiones mi familia me trae y viene por mí a la facultad. Cuando no es así, tengo que pagar un carro de sitió (alquiler) para que me traslade a mi casa. Ojalá existiera por parte de la sociedad y/o la propia universidad una estrategia de apoyo físico o económico a este respecto, dado que resulta complicado pagar en diversas ocasiones este servicio.

Tal vez, si se nos otorgarán una especie de bono o tarjeta a las personas con capacidades diferentes, para diversos descuentos en traslados, centros educativos y de entretenimiento, se nos facilitaría incorporarnos con mayores posibilidades al mundo. Sé que los estudios universitarios, como en otros niveles en México, no se consideran apoyos para las personas discapacitadas, pero sería bueno ser más incluyentes en este sentido.

Debo admitir, que en lo general, mi experiencia en la Universidad Veracruzana ha sido adecuada, tanto en lo personal como académico. Debo reconocer la solidaridad de la comunidad universitaria, amigos y vecinos que ante una persona con discapacidad física, han hecho un espacio de tiempo para escucharme y atenderme, a pesar de implicar en diversas ocasiones el tenerme que cargar físicamente de un lugar a otro, o hacerme compañía hasta que mi familia llega por mí.

10.3 REFLEXIONES FINALES

“La vida es difícil en una condición humana ideal, pero el ser un poco diferente, te da la oportunidad de valorar aquellas personas y cosas que, para muchos seres humanos, son desapercibidas como esenciales”.

Es cierto, las personas con capacidades diferentes no nos podemos adaptar tan fácilmente a un mundo donde los individuos no observan ni viven nuestras discapacidades, que no entienden la importancia de una rampa, de un elevador, de un lugar de estacionamiento para personas minusválidas, etc. Simplemente porque no lo requieren dada su condición humano normal y por ende, no le son necesarias ni entendibles hasta que tienen la oportunidad de convivir o atender a una persona con necesidades físicas diferentes. Por vida de Dios, requerimos mejores y mayores programas de sensibilización, inclusión e integración social para personas con capacidades distintas; porque simplemente somos humanos que requerimos un mejor trato y oportunidad de vida igual o mejor a la que viven los individuos normales. Requerimos de una sociedad más justa en lo personal, escolar y laboral, una sociedad que nos vea como sujetos capaces y productivos

para con las diferentes actividades sociales que requiere la misma. Necesitamos de una sociedad humanizante, donde ser normal o diferente es una cuestión de ser y de poder ser en un instante, nadie esta excepto de no ser diferente en alguna etapa de nuestras vidas, ver la vida lineal, sin pensar que tiene cambios, es negarse a observar que la vida es compleja, cambiante e impredecible. Hoy me tocó a mí y personas que conozco, mañana le puede suceder a cualquier persona de manera natural o accidental. Por eso es imprescindible crear conciencia entre iguales para construir una sociedad para iguales sin distinción de raza, credo y nacionalidad. Gracias.

REFERENCIAS

- GOETZ y Le Compte (1998) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Edit. Morata, Madrid, España.
- MONTERO M. (2006) *Hacer para transformar, El método en la psicología comunitaria*, Edit. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- M'BOW A. M. (1990) *Introducción a la obra sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*, UNESCO, Edit. Narcea, (pp. 15-16)
- ROGERS, C. (1964) "Hacia un enfoque moderno de los valores. El proceso de valoración en la persona madura". En *Journal of Abnormal and social Psychology*, 68, (pp. 160-167)
- · —, (2001) *El proceso de convertirse en persona*. Edit. Piados, México.
- STAKE, R.E. (2007) *Investigación con estudios de casos*. Edit. Morata, Madrid, España.
- YIN, R. K. (1994) *Case Study Research. Design and Methods*. London.

11 GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR: UN VÍNCULO DE ACCESIBILIDAD

Manuela Camacho Gómez

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
Cuerpo Académico de estudios estratégicos para
negocios e instituciones

Email: manuela.camacho@ujat.mx

+ 52 933581500

RESUMEN

Las sociedades globales se caracterizan por mayores exigencias en el acceso, generación y aplicación del conocimiento. En este complejo mundial las instituciones de educación superior (IES) juegan un papel relevante, sus retos se ciernen al menos hacia tres vertientes: económicos, tecnológicos y sociales. En esta última la accesibilidad a la educación terciaria, es una tarea de alta prioridad.

Desde estas perspectivas, el órgano de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha establecido que, para que un país pueda ser competitivo, convendría contar con una tasa de escolaridad superior, entre 40 y 50%. En el escenario mundial, México alcanza el 28% de cobertura de estudiantes del nivel terciario (DOF, 2013).

La comunicación examina las tendencias de la educación superior, en sus variables de acceso, equidad, pertinencia, calidad, movilidad y egreso; y la relación que ésta guarda con los participantes en el sector o mercado educativo, donde también operan los proveedores de servicios transnacionales bajo modalidades aprobadas y fomentadas por el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS), emanante de la Organización Mundial del Comercio (OMC), quizá a costa de la calidad y pertinencia *de las carreras universitarias y del fomento al desarrollo de la investigación*.

11.1 INTRODUCCIÓN

La educación superior es de interés para organismos no gubernamentales y agencias internacionales que dictan las políticas educativas en el mundo, tales como la

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), UNESCO y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Más recientemente se ha tenido una incursión directa por parte de la OMC mediante el AGCS en el sector de la enseñanza. Las políticas de estos organismos se traducen en estándares para evaluar el acceso, calidad, eficacia, pertinencia, productividad y competitividad de las IES; teniendo como modelo los valores globales que impulsan paradigma tecnológico-productivo, basado en los indicadores de la Economía Basada en el Conocimiento (EBC) (Camacho, 2008).

Con estos estándares, las IES participan en procesos interactivos de vinculación con instituciones y organizaciones del mundo, como parte de la internacionalización, comercialización de servicios educativos y competitividad de los mercados, donde participan con Universidades de Clase Mundial (UCMs), cuyas principales características se describen en esta comunicación. Ante esta situación, el compromiso de las universidades es mantener una sana competencia con los proveedores transnacionales, aprender de las UCM, diversificar su oferta educativa, apuntalar estrategias de accesibilidad con equidad, permanencia con calidad y egreso con competitividad; para diferenciarse como instituciones consolidadas o en vías de lograrlo.

En México, de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP), la tarea educativa debe beneficiar a todos los grupos de la población; de ahí la importancia de fortalecer el principio de inclusión, contemplando la diversidad cultural y lingüística, los requerimientos de la población que se encuentra limitada para ejercer sus derechos a una educación de calidad, esto con apego a las tendencias mundiales.

Por lo tanto, se aprecia que los desafíos de las IES obedecen en gran medida a la influencia global, la competitividad de los mercados educativos y, a las políticas que en el sector prevalecen, con miras al cumplimiento del compromiso social de la inclusión.

11.2 GLOBALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los servicios educativos en la EBC, representan un nicho de mercado y plantean desafíos económicos, culturales, políticos, éticos, ecológicos y por supuesto, educativos. Deutscher y Gmelin (1998) encontraron que en muchos casos las universidades son eximidas de la regulación nacional para ser sometidas a la competencia global y (a) contribuir a la competitividad internacional.

En este escenario las IES deben considerar metas estratégicas con plazos más amplios, orientar la pertinencia de su oferta educativa, converger con la genera-

ción, divulgación y aplicación del conocimiento y contar con estructura organizacional y programática eficiente, sistemática y competitiva (Gacel-Ávila, 1999).

Consecuentemente, el impulso a la vinculación de las universidades con el sector productivo es de mayor interés para instituciones como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y otras como la Secretaría del Trabajo y Previsión Social y la Secretaría de Economía.

En suma, la influencia de la globalización ha repercutido en las metas y estrategias de las IES para atender la demanda de educación superior, en un ambiente donde existe competencia por los mercados educativos.

11.2.1 Políticas de los organismos supranacionales

La EBC ha repercutido en la educación terciaria, a través del impulso al desarrollo del capital intelectual y a los saberes. En este contexto, las respuestas son rápidas y las herramientas fundamentales son la innovación y las tecnologías de información y comunicación (TICs) con miras a la rentabilidad de mercado. No obstante que las políticas educativas tiendan hacia la comercialización de servicios, los organismos y agencias internacionales y supranacionales han emitido sus políticas educativas, convergiendo en la necesidad de mayores espacios para el ingreso a este nivel educativo.

11.2.1.1 Banco Mundial

El Banco Mundial manifiesta que la diferenciación de establecimientos de educación superior pueden “darse en sentido vertical conforme proliferan distintos tipos de instituciones. Pero también en sentido horizontal, merced a la creación de establecimientos manejados por agentes privados, tales como instituciones con fines de lucro” (World Bank, 2000: 32). Las directrices del BM han privilegiado la inserción de jóvenes investigadores en el sector productivo, exigiendo un mayor vínculo entre éste y las universidades (World Bank, 2000 y Holm-Nielsen, 2004).

En materia de acceso, el BM estima la necesidad de ayudar a los grupos más desfavorecidos a superar dificultades para que puedan acceder a la educación superior. Recomendando para ello, una reforma en los montos y formas de pago que los interesados tienen que hacer, además de eliminar prácticas corruptas, para evitar la exclusión de los aspirantes de bajos ingresos (World Bank, 2000).

11.2.1.2 Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

El BID asume que las IES están comprometidas a establecer mejores mecanismos de colaboración con el sector productivo y contribuir al desarrollo de los recursos humanos, facilita el acceso universal a la educación y fortifica la planeación, organización, administración y métodos de enseñanza. “El BID apoyaría el papel de la educación superior en la formación de los cuadros dirigentes que requiere el proceso de desarrollo y estimula el impulso de los niveles nacional y regional, de instituciones de alta calidad académica, capaces de señalar rumbos en áreas críticas del desarrollo” (BID s/f).

Otros programas que favorece este organismo son los relacionados con la formación de las profesiones, becas y préstamos estudiantiles destinados a aumentar la equidad de oportunidades, que permitan la proveeduría de destrezas sociales y de trabajo a los jóvenes y adultos que no han tenido acceso oportuno a la educación formal. En todas las publicaciones del organismo se hace especial mención de la mejora de eficiencia y equidad en la aplicación de los recursos por parte de las IES y les conmina a promover nuevas fuentes de financiamiento (Camacho, 2008).

11.2.1.3 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

La OCDE, descansa sus objetivos centrales en la mejora de la calidad de la enseñanza, el avance en materia de ciencia y tecnología mediante el afianza los lazos entre las IES y la industria, de tal manera que la flexibilidad del sistema educativo superior debería adecuarse a las necesidades del mercado, por lo que las IES precisan de planes estratégicos de vinculación con los sectores productivos que apalanquen la formación, especialización y actualización de investigadores y egresados.

En México, las políticas de la OCDE consideran la evaluación, acreditación y certificación, el financiamiento, la equidad y la pertinencia de la educación, las prioridades cuantitativas referentes a la atención de la demanda, desarrollo de instituciones y universidades tecnológicas y el incremento de opciones de postgrado de calidad. También ha realizado estudios sobre acceso y equidad, alcance e impacto del aumento del comercio de los servicios educativos en los patrones de inscripción, la garantía de calidad y la acreditación de los títulos.

11.2.1.4 Órgano de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

De acuerdo a la UNESCO (1998), los criterios de accesibilidad son fundamentales para atender la demanda y para proporcionar diversas alternativas para la adquisición de saberes y de conocimientos prácticos. El organismo declara que el conocimiento generado en espacios académicos y la innovación tecnológica y productiva; son elementos básicos para lograr un nuevo desarrollo económico, de productividad y de competitividad. También enfatiza la atención hacia la demanda de los mercados laborales, mejores esquemas de vinculación universidad empresa. Asimismo, sugiere eficacia de los recursos y búsqueda de fuentes alternativas, mejorar los procesos de gestión de las instituciones y las políticas relacionadas con la calidad del personal docente, de los programas de estudiantes, de la infraestructura y del medio universitario (Maldonado, 2000).

Con estas tendencias y observancia de los organismos internacionales, diversas son las prioridades que se denotan, sin embargo, el acceso con equidad y pertinencia son las principales convergencias en el contexto global y de la EBC.

11.2.2 Tecnologías de información y comunicación en la educación superior (TICS)

El nivel terciario está en un escenario tecnológico alto, donde confluyen la educación virtual, corporativa y la transición educativa hacia los sistemas de mercado. Las nuevas TICs ofrecen alternativas para gestionar e instalar prácticas educativas basadas en los procesos de construcción del conocimiento apoyado en las facilidades que ofrece en tiempo de movilización geográfica y costos, siempre que estos procesos mantengan una alta calidad académica. (Moreno, s/f, Tedesco, 1997 y Sepúlveda 2005). Por su parte, la CEPAL (2002), sostiene que el empleo de estos medios tecnológicos estimula la capacidad de aprendizaje con el fomento de un uso más selectivo y reflexivo para el consumo cultural y la socialización en redes como parte de las actividades escolares.

Es evidente que las tecnologías siempre requerirán de la estrategia y objetivos pedagógicos y la logística apropiada para llegar a sus segmentos, con la adecuación del producto (oferta educativa) a las necesidades y condiciones del cliente (educando), la mayoría de las veces, orientada al auto aprendizaje.

Por lo tanto las TICs son hoy una modalidad que apoya la atención de la demanda de acceso a la educación superior, cooperando a la diversificación de la oferta educativa pertinente y actual, pero con requerimientos de competencias técnicas y de auto-aprendizaje, lo que a su vez podría ser un elemento excluyente si el postulante no cuenta con la preparación previa.

11.2.3 Los competidores en los mercados educativos

Ante la demanda de estudios de educación superior, la oferta educativa se ha ampliado y con ello el número de instituciones. En este sentido, las universidades públicas no logran cubrir las necesidades del mercado, lo que ha propiciado la participación de más universidades privadas. Según Universia (2013), en los últimos 35 años la presencia de estas instituciones en México; creció 1,847% en comparación con la matrícula de las universidades públicas que aumentó en 566%.

En este tenor, la segmentación de los participantes tienen características propias que incluyen tanto a instituciones tradicionales como no tradicionales (conveniencia) con el perfil de su nicho o segmento de mercado (Ver tabla 1).

Tabla 1. Segmentación del mercado global de universidades

<i>Segmento</i>	<i>Características</i>
Globales de élite	Con marca mundial. Prestigio basado en investigación. Proveedores mundiales de formación avanzada. Grado con alcance global. Top research universities de USA (52 de las 100 top mundiales) y Gran Bretaña.
Nacionales de Exportación	Rango superior universidades de investigación en países desarrollados. Postgrado reconocido como de segundo nivel mundial. Atraen alumnos y exportan servicios. La mayoría son universidades de calidad en EE.UU., Gran Bretaña, Canadá, Australia, Unión Europea, Japón. (Emergentes en Israel, Singapur, Hong Kong, China, India).
Docentes de exportación	Universidades virtuales, operan a distancia y sobre base comercial, con grados (y postgrado) sin reconocimiento global. Segmento emergente de nuevos proveedores en EE.UU., España, México, Corporaciones internacionales lucrativas. Dirigidas a mercados compuesto por alumnos menos selectivos.
Nacionales prestigiadas de investigación pero sin exportación	Universidades más complejas y prestigiadas de países de ingreso medio. Postgrados consolidados de consumo y alcance nacional (o regional). Sirven de base para recibir alumnos móviles de intercambio. Participan en redes internacionales de investigación.
Locales de docencia sin exportación	Mayoría de universidades en países en desarrollo. Concentración en pregrado.
Segmentos especiales	Mercados de nicho: MBA, programas de medicina no-tradicional, estudios de antropología, formación religiosa.

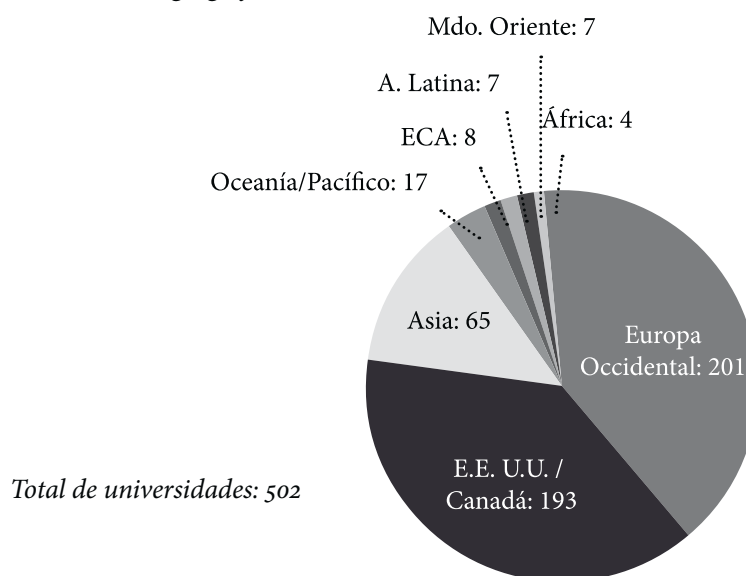
Fuente: Brunner, 2005.

El escenario del comercio y la mercadotecnia de servicios educativos, observa creciente interés en invertir en campañas de comercialización y creación de marca para conseguir el reconocimiento del nombre y mejorar el número de matrículas. La posesión de algún tipo de acreditación forma parte de estas campañas y garantiza a los estudiantes potenciales el elevado nivel de los programas y las titulaciones que se ofrecen (Knight. 2006). Tal situación es producto de las influencias globales y de la EBC.

11.2.3.1 Universidades de clase mundial

En los mercados educativos también es evidente el crecimiento y surgimiento de universidades de clase mundial cuyas características descansan básicamente en el nivel de desarrollo de las regiones y países donde se encuentra localizadas, el nivel de gasto en investigación + desarrollo, número de investigadores y participación nacional en la producción mundial de conocimientos. La ubicación de la mayoría de estas universidades es en los países desarrollados (Ver ilustración 1).

Ilustración 1. Ubicación geográfica de las Universidades de Clase Mundial



Fuente: Brunner, 2005.

Las UCM se distinguen por al menos 6 componentes: 1) investigación de excelencia, 2) profesores de alta calidad, 3) libertad académica y un ambiente de flexibilidad intelectual. Esto permitirá la divulgación del conocimiento sin obstáculos políticos o administrativos.

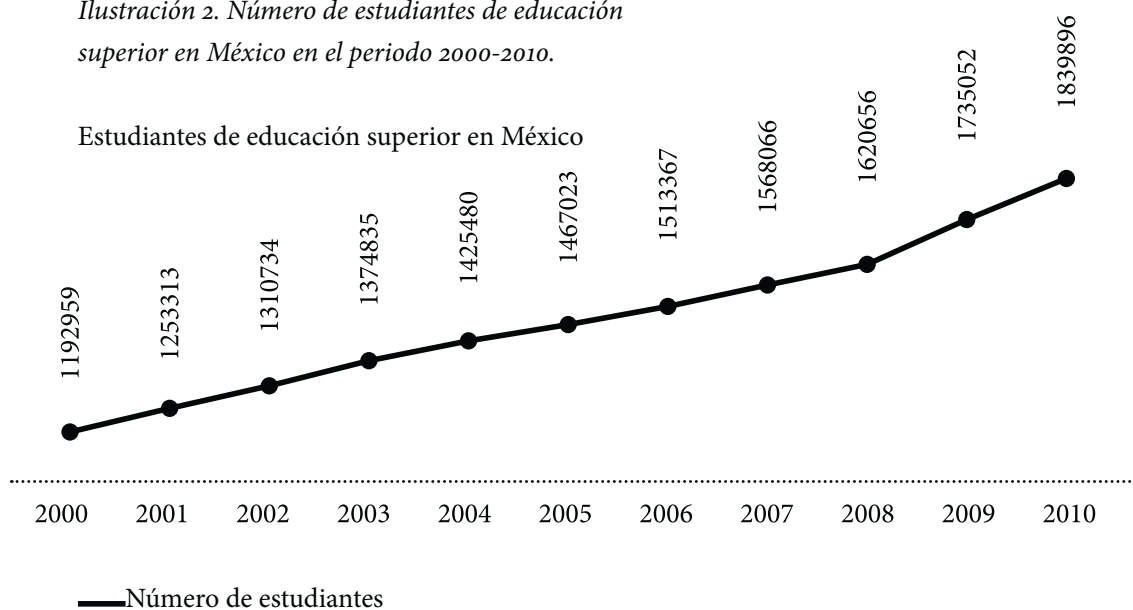
Otro rubro es 4) la forma de dirigir y administrar las instituciones; 5) procesos de enseñanza creativa y 6) contar con fondos suficientes para impulsar la investigación y el desarrollo de la institución, acción que también resulta fundamental en instituciones de clase mundial (Altbach, 2003).

El número reducido de universidades de vanguardia asentadas en pocos países bajo la condición de “*world-class university*” procuran consolidar su especificidad e incrementar su atractivo para captar a una clientela estudiantil muy específica que la conduzca a satisfacer demandas contradictorias (UNESCO, 2005).

1.3 Situación actual de la educación terciaria en México

En México, las instituciones del nivel terciario tienen ante sí tres grandes retos: el aumento permanente del número de estudiantes, la baja calidad de sus sistemas y la falta de recursos. Además, las universidades mexicanas enfrentan desafíos en la colocación de los egresados en los mercados laborales, cuando estos no poseen las competencias que la dinámica global impone.

Ilustración 2. Número de estudiantes de educación superior en México en el periodo 2000-2010.



Fuente: Elaboración propia con información de SEP (2010).

Aunque el crecimiento demográfico en este país ha disminuido en los últimos 30 años, la demanda de educación superior no alcanza a satisfacerse, ya que sólo 28 de cada 100 mexicanos que cuentan con la edad pueden acceder a las IES nacionales (DOF, 2013). En el periodo 2010-2011, existían 1'839,896 estudiantes en

el nivel licenciatura que cursaban sus estudios en universidades públicas. Si bien la cantidad de alumnos en el nivel terciario cuenta con trayectorias sostenidas de crecimiento, los presupuestos públicos, la pertinencia, calidad, eficiencia y eficacia parecen no corresponderse. Las tendencias en el periodo 2000-2010 se muestran en la ilustración 2.

Respecto a las Políticas de Educación Superior, se ha impulsado el desarrollo económico y la integración social, con miras al logro de tres objetivos a saber: a) ampliar la cobertura con equidad; b) aumentar la pertinencia y calidad de la educación terciaria; c) coordinar el sistema de educación terciaria y su mayor integración, tomando en cuenta el principio de autonomía institucional y la presencia activa del Estado y el gobierno tanto a nivel federal como estatal.

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, tiene entre sus objetivos garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo, cuyas estrategias son: ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población, ampliar los apoyos a jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad, crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles. Tal objetivo se corresponde con el que contempla el programa sectorial de educación, relativo a asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa (SEP, 2013 pág. 38).

Para incrementar la matrícula en este nivel, se requiere de recursos extraordinarios. Por eso, la SEP impulsó la creación del Fondo para elevar la calidad de la educación superior (FECES), cuyo objetivo es fortalecer la calidad y pertinencia de la educación que imparten las universidades públicas, a fin de que contribuyan al desarrollo del país. El FECES contempla un monto de \$1,037,966,822.00 pesos mexicanos. Estos fondos contribuirán al fortalecimiento de la calidad de las universidades públicas estatales para mejorar sus indicadores relativos a la eficiencia terminal, el incremento de matrícula inscrita en programas acreditados por organismos reconocidos por el Consejo de Acreditación de la Educación Superior o en el nivel 1 de los Comité Interinstitucional de Evaluación de la Educación Superior (SEP, 2014).

Con estos esfuerzos, se aprecia el compromiso de las autoridades mexicanas por incrementar la accesibilidad de las personas en edad de cursar la educación terciaria.

11.3.1 Acceso y cobertura de la educación terciaria en México

Si bien un mayor acceso con equidad ayuda a atender la demanda insatisfecha en educación superior, también exige estrategias de cobertura que conlleven el ingreso de jóvenes a programas con calidad educativa para alcanzar una formación profesional sólida que les conduzca a un óptimo desempeño y a promisorias posiciones de movilidad social, desarrollo laboral, familiar, aunado a ingresos justos y competitivos que impulsen el desarrollo social y económico del país y que trascienda en la consolidación de una sociedad satisfecha y productiva (Rocha, 2010).

De acuerdo con la UNESCO (2013), México incrementó “varias decenas de veces” el número de educandos con educación universitaria completa (UNESCO, 2013 pág. 136). El país ha avanzado en la inclusión, retención y egreso de estudiantes en el nivel terciario, a través de acciones como la diversificación de la oferta educativa, modalidades de enseñanza, infraestructura, profesores, estrategias de retención estudiantil, particularmente de la población vulnerable cuyos recursos son escasos o inexistentes, o en el mejor de los casos, insuficiente para cubrir los costos asociados a su formación profesional. Con estas circunstancias, el nuevo ingreso y la retención de estudiantes, no solo debe tomar en cuenta factores económicos sino también académicos (Jiménez, 2014).

Para apoyar la inclusión, se gestionan e implantan programas de apoyo económico para los colectivos vulnerables, como el Programa Nacional de Becas y Financiamiento (PRONABES), impulsado y administrado por la SEP, con el objetivo de que un mayor número de jóvenes universitarios en condiciones económicas adversas puedan acceder, continuar y concluir sus estudios de licenciatura y técnico superior universitario en programas de calidad. Es decir, el propósito de la existencia del PRONABES es ampliar la cobertura de la educación superior con equidad. Para el periodo 2011-2012 atendió a 320,828 estudiantes de educación terciaria, de los cuales el 12.70% correspondió a indígenas y el 18.84% a discapacitados (SEP, 2014).

No obstante, una cobertura más amplia no garantiza la inclusión de grupos sociales que luchan contra la desigualdad y cuyas carencias de recursos en muchas ocasiones no les permiten alcanzar la meta de ser un graduado universitario (Didou, 2011). De tal manera que la inclusión con equilibrio social continúa siendo una tarea pendiente. Esto, aunado al hecho de que en este nivel, los índices de deserción son altos y por lo tanto la eficiencia terminal se erige como un indicador más exigido.

En este entendido, el acceso y la cobertura son metas que tienden a la universalización con miras a la pertinencia en el contexto de la mundialización, la cual impone grandes retos en la admisión de estudiantes, innovaciones en el diseño de estrategias pedagógicas y didácticas para la formación de competencias profesionales de los educandos que después serán los tomadores de decisiones en los mercados laborales.

11.4 CONCLUSIONES

El fenómeno global en el marco de la EBC es una realidad ineludible que repercute en la vida de todas las personas y plantea problemas, no sólo económicos, sino culturales, políticos, éticos, ecológicos y por supuesto, educativos. Los organismos internacionales dictan políticas convergentes con el mercado, la pertinencia y calidad de servicios, alternativas de fondeo y por supuesto, esquemas de accesibilidad al nivel terciario. Con estas condiciones, el fomento a la comercialización de servicios educativos y la presencia de un mayor número de instituciones privadas, condujeron a suponer que éstas en 2010, y las virtuales en 2020, serían más numerosas que las universidades tradicionales (UNESCO, 2005).

En este contexto, la participación de universidades de clase mundial y el uso de tecnologías de información y comunicación; han dado pie a una oferta educativa diversificada, en crecimiento, pero insuficiente para satisfacer la demanda de ingreso a la educación superior.

Por lo tanto, la educación superior influenciada por la globalización tiene hoy más desafíos no solo en las formas de accesibilidad de postulantes a este nivel, sino también en la pertinencia, tasas de retención, infraestructura, inversión pública, satisfacción de requerimientos de mercados laborales y la competencia con corporativos universitarios. El ambiente global es complejo y abundante, pero también es una manera extraordinaria de saber en qué suelo estamos pisando, cuánto hemos hecho, qué debemos hacer y qué falta por hacer, el cómo, cuándo y con qué son respuestas que nos la deben dar las autoridades del sector, hacedores y seguidores de las políticas públicas de los organismos internacionales y supranacionales.

El incremento de beneficiarios que ingresan a la educación superior más que un asunto de mercado es un complejo de políticas públicas, donde el gobierno mexicano ha fomentado estrategias para disminuir la problemática, pero aún existen áreas de oportunidad en la asignación de recursos financieros y humanos;

de liderazgo visionario y de compromiso con la sociedad, particularmente con los que viven en condiciones más vulnerables

REFERENCIAS

- ALTBACH, P. (2003). *Costos y beneficios. Universidades de clase mundial*. Recuperado el 29 de junio de 2014 de <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1198>
- BANCO Interamericano de Desarrollo (s/f). *Políticas Operativas Sectoriales*. Recuperado el 7 de septiembre de 2007 en http://www.iadb.org/exr/pic/VII/OP_743.cfm?language=Spanish
- BRUNNER J. (2005). *Internacionalización transnacional de la educación superior*. Recuperado el 3 de marzo de 2008 de http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2006/03/mercados_univer.html
- CAMACHO, M. (2008). *El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) y sus retos para la educación superior en México*. Tesis Doctoral. México UAT.
- CEPAL (2002). *Globalización y Desarrollo*. Recuperado el 17 de junio de 2014 de <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/6/10026/P10026.xml>
- DEUTSCHER E. y Gmelin W. (1998). *Demostrar competitividad internacional: la cooperación universitaria y el desarrollo sostenible*. D+C Desarrollo y Cooperación No. 2, marzo-abril 1998: páginas 4-5. Recuperado el 7 de octubre de 2007 de http://www.euforic.org/dandc/98s_deu.htm
- DIDOU, S. (2011). *Cobertura y promoción de la equidad en el sistema de educación superior en México ¿Cambio de política o de retórica?. Perfiles educativos*, 33(spe), 59-65. Recuperado el 27 de junio de 2014, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500006&lng=es&tlng=es
- DOF (diciembre 13, 2013). *Decreto por el que se aprueba el programa Secretaría de la Educación 2013-2018*.
- GIBBONS, M. (1998). *Higher Education Relevance in the 21st Century*. Education: the world bank.
- HOLM-NIELSEN L. (2004). *Banco Mundial. Ciencia y Tecnología: Cómo insertar a los países en la Sociedad del Conocimiento para Mejorar su Competitividad*. Banco Mundial

- JIMÉNEZ, A. (Febrero, 6 de 2014). *Reto mayúsculo, aumentar cobertura de educación superior a 40%: ANUIES*. En la Jornada. Recuperado el 28 de junio de 2014 de <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/02/06/reto-mayusculo-aumentar-cobertura-de-educacion-superior-a-40-anuies-9789.html>
- KNIGHT, J. (2006). *Educación Superior transfronteriza: problemas e implicaciones referentes a la garantía de la calidad y a la acreditación*. Pág. 134-145 en *La Educación Superior en el mundo 2007: Acreditación para la garantía de calidad: ¿Qué está en juego?* Global University Network for innovation.
- MALDONADO A. (2000). "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial" en *Perfiles Educativos*, Vol. 22 No. 87 pp. 51-75
- MORENO, P. (s/f). *La política educativa globalizante y la reforma de la secundaria*. Recuperado el 12 de abril de 2007 de <http://www.sepbcs.gob.mx/comunicacion/Noticias%20educacion/Noticias%202007/la%20politica.htm>
- ROCHA, M. (2010). *Cobertura y Educación Superior de calidad en México*. Recuperado el 28 de junio de 2014 de https://intranet.ebc.edu.mx/contenido/vidaebc/descargas/vis_doc/edu/vision_univo70710.pdf
- SEP (2010). *Estadística histórica del sistema educativo nacional*. Recuperado el 25 de junio de <http://planeacion.sep.gob.mx/estadistica/nacional/index.htm>
- · —, (2013). *Programa sectorial de educación 2013-2018*. Recuperado el 23 de junio de 2014 de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- · —, (2014). *Lineamientos para la operación del Fondo para elevar la calidad de la educación superior (FECES) 2014*. Recuperado el 28 de junio de 2014 de http://www.ses.sep.gob.mx/images/fondos_2014/fondo_elevar_la_calidad_educacion_uperior_2014.pdf
- SEPÚLVEDA, A. (2005). *Consideraciones Generales sobre el Proceso de Internacionalización de la Universidad*. Publicación interna de la UANL.
- TEDESCO, A. (1997). *Educación a distancia y nuevas tecnologías: la formación de docentes críticos*. Revista Iberoamericana de Educación. OEI.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI*. Recuperado el 4 de septiembre de 2008 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- · — (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. United States National Committee on International Trade in Education*, recuperado el 17 de abril de 2008 de <http://www.tradeineducation.org>.

- UNIVERSIA (2013). *La educación privada superó en crecimiento a la pública*. Recuperado el 26 de junio de 2014 de <http://noticias.universia.net.mx/actualidad/noticia/2013/04/19/1018419/educacion-privada-supero-crecimiento-publica.html>
- WORLD Bank (2000). *La Educación Superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas. Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad*. Washington. Revista de la facultad de Economía-BUAP. Año VII Núm. 20.