

Inclusión de las Diversidades en Educación Superior: Alcances y Desafíos desde la Justicia Educativa

Inclusion of Diversities in Higher Education: Scope and Challenges from Educational Justice

Luis Venegas-Ramos * y Ricardo Sánchez Lara

Instituto de Investigación y Postgrado Facultad de Educación - Universidad Central de Chile, Chile

RESUMEN:

¿Qué diversidades se han considerado susceptibles de inclusión dentro de las instituciones de educación superior? ¿Qué herramientas ha dispuesto la política pública chilena para el desarrollo de lo inclusivo? ¿Qué supone abordar la educación inclusiva de las diversidades desde un enfoque de justicia? El objetivo de este artículo es ofrecer una reflexión crítica en torno a las inquietudes presentadas, relevando los alcances y desafíos que la problemática supone para la educación superior. Metodológicamente, se realiza una aproximación conceptual de carácter deductivo que inicia con una revisión documental de algunos antecedentes históricos y contextuales del caso chileno, para luego particularizar en la consignación de colectivos diversos que han tenido cabida desde la política pública. Finalmente, se trazan desafíos para una educación superior inclusiva de las diversidades desde una perspectiva de justicia educativa, focalizando en tres niveles de acción: macro, meso y microeducativo.

DESCRIPTORES:

Inclusión educativa, Educación superior, Diversidades, Justicia social, Justicia educativa.

ABSTRACT:

What diversities have been considered susceptible to inclusion within higher education institutions? What tools has Chilean public policy provided for the development of inclusiveness? What does it mean to approach inclusive education of diversities from a justice perspective? The objective of this article is to offer a critical reflection on the concerns presented, highlighting the scope and challenges that the problem poses for higher education. Methodologically, a conceptual approach of a deductive nature is carried out that begins with a documentary review of some historical and contextual antecedents of the Chilean case, to then particularize the consignment of diverse groups that have had a place in public policy. Finally, challenges are outlined for an inclusive higher education of diversities from a perspective of educational justice, focusing on three levels of action: macro, meso and microeducational.

KEYWORDS:

Educational inclusion, Higher education, Diversities, Social justice, Educational justice.

CÓMO CITAR:

Venegas-Ramos, L. y Sánchez Lara, R. (2024). Inclusión de las diversidades en Educación Superior: alcances y desafíos desde la justicia educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 175-194.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100175>

1. Introducción

La inclusión como fenómeno en la enseñanza superior chilena ha sido abordada principalmente desde los puntos de vista del financiamiento y del acceso, con el propósito de revertir problemáticas vinculadas a la exclusión y segregación social, económica y cultural (Queupil y Durán, 2018). Pese a su innegable importancia, la focalización descrita no permite profundizar ni problematizar la inclusión de las diversidades desde sus supuestos epistémicos y políticos, los que, sin duda, en determinados contextos condicionan su operacionalización.

Políticamente, la inclusión refiere tanto al sistema de relaciones y estructuras que posibilitan o inhabilitan la agencia como al marco normativo que permea las interacciones sociales (Young, 2011). Por su parte, y en términos epistemológicos, la inclusión de las diversidades se disputa entre premisas de realidad universal e independiente de los sujetos y premisas emergidas de la aceptación de la multiplicidad de realidades biográficamente situadas (Druker Ibáñez, 2020). De lo anterior deviene que la evaluación crítica de la inclusión, en particular en el campo educativo, exija el análisis contextual desde las propias diferencias (Camilleri, 2021) y demande la revisión del marco regulatorio y de los supuestos filosóficos que configuran el despliegue de acciones y discursos.

La historia nos demuestra que la inclusión educativa ha estado fuertemente permeada por conceptos como equidad e igualdad (Bolívar, 2012) y que las políticas públicas han actuado, desde la década del 50 del siglo XX en adelante, compensando con oportunidades de acceso y enfocando la inclusión desde la gratuidad, lo que ha supuesto, en ocasiones, concebir las diversidades desde una lógica de déficit y normalización sin regular, de manera estructural, las trayectorias formativas del estudiantado (Sánchez y Manzanares, 2014), a pesar de la existencia de programas de intervención centrados en la equidad y la inclusión, tanto a nivel nacional como internacional (Ayala et al., 2013; Venegas, 2019).

En el caso chileno, la emergencia de diversas leyes vinculadas a la inclusión configura un escenario propicio para reflexionar sobre sus alcances y desafíos en educación superior (Sotomayor-Soloaga et al., 2023). Por ejemplo, la disposición indicada en la Ley 20.422 del año 2010 para asegurar “el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad” (art.1), o el mandato provisto por la Ley 20.091 del año 2018 para que el sistema universitario promueva la inclusión del estudiantado “velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria” (art. 2-e), son demostraciones de una preocupación cultural que comienza a cristalizarse en las instituciones de educación superior como eventos de justicia, entendiendo lo educativamente justo como aquello perteneciente a un marco político, ideológico y práctico que problematiza las condiciones de reconocimiento, participación y distribución que operan en los discursos educativos, a fin de eliminar barreras de exclusión y propiciar contextos de desarrollo social; de enseñanza y de aprendizaje participativos, inclusivos, democráticos, deliberativos y auténticos (Moyano Dávila, 2020; Murillo y Hernández, 2011; Sánchez Lara y Druker Ibáñez, 2022).

Así, pensando en el contexto nacional: ¿qué diversidades se han considerado susceptibles de inclusión dentro de las instituciones de educación superior?, ¿qué herramientas ha dispuesto la política pública chilena para la atención de dichas diversidades y para el desarrollo de lo inclusivo?, ¿qué supone abordar la educación inclusiva de las diversidades desde un enfoque de justicia? El propósito del artículo, de tenor ensayístico, es ofrecer una reflexión crítica en torno a las inquietudes presentadas,

relevando los alcances y desafíos que la problemática supone para la educación superior. Metodológicamente, se iniciará con una revisión documental de antecedentes históricos y contextuales del caso chileno, en particular de aquellos que refieren a la consignación de colectivos diversos que han tenido cabida en la política pública, para luego trazar desafíos para una educación inclusiva de las diversidades desde una perspectiva de justicia socioeducativa, focalizando en tres niveles de acción: macro, meso y microeducativo.

2. Inclusión y diversidades en la enseñanza superior: antecedentes teóricos y contextuales

Siguiendo la propuesta de Didou y Chiroleu (2022), para entrar en la discusión sobre la democratización de las oportunidades en la enseñanza superior -y por tanto en los procesos de inclusión-, es necesario revisar el marco definitorio de aquellos grupos que presentan mayor grado de vulnerabilidad, los roles que les son asignados y los alcances de las medidas orientadas a ellos. En este sentido, será relevante, por un lado, avanzar desde el concepto de colectivos vulnerables (Barrera-Corominas et al., 2019; Gairín y Suárez, 2014; Jurado de los Santos, 2013) hacia el reconocimiento de las diversidades en enseñanza superior, así mismo, será primordial examinar las respuestas del sistema de educación terciaria para direccionar la reflexión en torno a la inclusión desde el enfoque de la justicia socioeducativa, particularmente, en el contexto chileno.

2.1. Las diversidades en la enseñanza superior

En lo que refiere al aumento de la matrícula y la participación efectiva de ciertos grupos en la educación superior chilena [estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, con algún tipo de discapacidad, con mayor Índice de vulnerabilidad multidimensional, deportistas, entre otros], se ha evidenciado que las problemáticas vinculadas a la exclusión social, económica y cultural de estos estudiantes, han sido abordadas de manera preferente desde el punto de vista del acceso y de lo financiero (Queupil y Durán, 2018).

En la literatura iberoamericana, estos y otros grupos son considerados como colectivos en situación de vulnerabilidad o vulnerabilizados, dado que no todos disponen de mecanismos para adaptarse satisfactoriamente a los procesos educativos (Jurado de los Santos, 2013), y, a su vez, porque el propio sistema no ha dado una respuesta del todo integral para un efectivo proceso de permanencia y egreso, yendo más allá del acceso (Gairín et al., 2014).

Barrales y cols. (2015) definen como colectivos vulnerables a “aquellos grupos humanos con limitadas oportunidades de acceso, permanencia y egreso universitario [y] que presentan condiciones de desigualdad por motivos geográficos, étnicos y sociales [entre otros] (p. 5). A los efectos, una serie de trabajos en torno al tema han identificado como colectivos vulnerables en Latinoamérica a estudiantes indígenas, mujeres, discapacitados, minorías étnico-culturales, estudiantes no habituales, estudiantes de zonas rurales, estudiantes inmigrantes y grupos de personas con un índice de desarrollo humano [IDH] muy bajo (Barrera-Corominas et al., 2019; Castro y Terreros, 2019; Gairín et al., 2014, 2015).

Estos grupos en sí pueden ser identificados como colectivos vulnerables –de acuerdo con Gairín et al., (2014)– debido a la naturaleza de la marginación que sufren producto del reconocimiento social negativo y sus culturas expresadas en condiciones de desarrollo y convivencia [indígenas, minoría étnico-culturales, inmigrantes], por la

exclusión en la participación en procesos inherentes del desarrollo humano, incluidos los procesos educativos [discapacitados], por cumplir roles paralelos a los requeridos para la educación terciaria, que merman sus posibilidades de permanencia y egreso [mujeres, estudiantes no habituales], y por las construcciones sociales que implican menores oportunidades para su desarrollo en general [ruralidad, pobreza].

Con todo, es relevante avanzar más allá de la concepción de colectivos vulnerables y/o vulnerabilizados. Para ello, lo primero es reconocer que todas las personas son parte de alguna colectividad igual o distinta a las antes mencionadas y que las mismas se pueden ver vulnerabilizadas de acuerdo a los criterios que anteceden; lo segundo, es considerar que incluso aquellas personas en ventaja y privilegio [hombres, nivel socioeconómico medio y alto, ciudadanos/as urbanos/as, ciudadanos nacionales no pertenecientes a pueblos originarios y personas sin discapacidades transitorias y/o permanentes], por asuntos interseccionales y estructurales, pueden verse afectados a vulnerabilidades del sistema social (Garrido, 2022; Luan, 2021), y por tanto, ir conformando otros tipos de diversidades en el sistema educativo.

Desde esta premisa, hablar de diversidades en educación - y en educación superior en particular-, parece pertinente e imperativo, puesto que el perfil de estudiantes que hoy en día conforman las titulaciones ya no responde exclusivamente al grupo de personas totalmente privilegiadas o con mayores oportunidades de participación [acceso, permanencia y egreso] prevaleciente en décadas anteriores (Labraña y Brunner, 2022), sino que todas y todos conviven y ponen en tensión la respuesta inclusiva de los centros educativos, en función de distintos aspectos interseccionales.

Con esta base, es posible señalar que en el contexto de educación superior se pueden presentar al menos las siguientes diversidades:

- **Diversidad Socioeconómica:** refiere al acceso y distribución en las instituciones educativas de jóvenes pertenecientes a distintas clases sociales y económicas, y que cuestiona la concepción, en su origen, exclusiva y elitista del sistema de educación superior (Lapierre et al., 2019). Teniendo en cuenta que la dimensión social no pertenecía a los objetivos de la educación superior (Ariño, 2014) y que los grupos pertenecientes a este tipo de diversidad en general se ven afectados por la vulneración de derechos debido a su nivel socioeconómico (Garrido, 2022; Rodríguez y González, 2000), se pueden ubicar en este espectro las comunidades de personas con un índice de desarrollo humano bajo (pobreza - ruralidad) y a estudiantes con un mayor índice de vulnerabilidad multidimensional (provenientes generalmente de la educación municipal), a quienes en general se les asocia con altas probabilidades de deserción académica.
- **Diversidad Cultural y de Origen:** constituye el sistema de características diferenciadoras entre los seres humanos vinculadas a rasgos culturales como la lengua, las creencias, costumbres, los valores, la religión o formas de relacionarse (Peinado, 2021), la cual se presenta como una fuerza motriz del desarrollo intelectual, afectivo, moral y espiritual (UNESCO, 2001). Estas características pueden darse dentro de un mismo territorio nacional, o bien, a nivel regional continental, por lo que el origen territorial se considera parte de dicha diversidad, pues entrega estas mismas riquezas como factores que facilitan la sensibilidad intercultural (Barquín et al., 2022). En base a lo anterior la diversidad cultural y de origen puede estar representada por las comunidades inmigrantes, las personas pertenecientes a pueblos originarios y étnicos, grupos étnico-culturales, comunidades religiosas, entre otras.

- **Diversidad Estructural y Direccional:** este tipo de diversidad implica las visiones, filosofías y modos de ver y concebir el mundo desde un punto de vista colectivo, lo que, en general, requiere de un espacio compartido para su completo desarrollo (Svensson, 2019), por tanto, en este campo se incluyen las personas pertenecientes a grupos y movimientos religiosos, políticos y/o sociales, entre otros.
- **Diversidad Funcional:** este tipo de diversidad está referida a un enfoque que parte de una realidad fundamental constatable del ser humano, como lo es el funcionamiento físico, psíquico y sensorial de cada persona (Toboso, 2018). Como concepto se introduce en “oposición a otras denominaciones habituales, de semántica claramente negativa, como discapacidad, minusvalía, invalidez e incapacidad, presentes en el lenguaje cotidiano y legislativo” (p. 71) y refiere a las personas que funcionan de una manera diferente o diversa en la sociedad y que se ajustan a distintos procesos constructivos sociales y de entorno (Romañach y Lobato, 2005). Así, dentro de este grupo se pueden encontrar las personas con sordera, ceguera, mutismo funcional, alteraciones físicas, neurológicas y motoras que dificultan el desplazamiento y la comunicación, personas con altas capacidades cognitivas y bajas capacidades cognitivas, personas neurodivergentes y personas que presentan dificultades y/o formas distintas de aprender en términos de lectura, escritura y cálculo, y que en general son consideradas neurotípicas.
- **Diversidad Sexual y de Género:** refiere “a las orientaciones e identidades de género distintas a las heterosexuales y cisgénero, donde se utiliza el concepto de diversidad de género para incorporar a las personas trans, de género no binario y/o fluido” (MINEDUC, 2023, p. 8), así como también para incluir a la comunidad LGBTIQ+ (persona lesbiana, gay, bisexual, transgénero, intersexual, queer, asexual, entre otros/as). En este sentido, el reconocimiento de las personas diversas en su orientación sexual y de género “implica una deconstrucción del binarismo hegemónico y de la heteronormatividad, lo que permite una transformación axiológica real y un aporte a la construcción de una sociedad realmente incluyente, razón de ser de las instituciones educativas” (Rodríguez-Pizarro y Rivera-Crespo, 2020, p. 354).
- **Diversidad de Roles y Ocupación:** este tipo de diversidad incorpora tanto a hombres como mujeres de acuerdo con sus roles y ocupación en la vida cotidiana, las cuales se desarrollan de manera paralela a los estudios terciarios. A los efectos, se entenderá como ocupación “a aquella actividad con sentido en la que la persona participa cotidianamente y que puede ser nombrada por la cultura” (Álvarez et al., 2021, p. 164), mientras que, se entenderá por rol al “aspecto funcional de la relación individuo-sociedad, que es síntesis de condicionantes sociales e individuales y de las actividades y contactos comunicativos en el sujeto” (Mayo, 2022, p. 25). En base a lo anterior, serán parte de esta diversidad los estudiantes deportistas de alto rendimiento, los estudiantes que trabajan y estudian, estudiantes con roles ma-parentales, estudiantes cuidadores, estudiantes con liderazgo político, religioso o de movimientos sociales-culturales, incluso aquellos estudiantes que cumplen los roles de ayudantes y tutores pares dentro de las instituciones educativas.

En síntesis, y tal como se ha señalado anteriormente, la propuesta es avanzar desde la idea de colectivos vulnerables al de diversidades presentes en la educación superior,

sin la intención de obviar u ocultar las vulneraciones socioeducativas que estos y otros grupos sufren, sino que, conforme al enfoque de Bulgarelli y cols. (2023), se realce la importancia del reconocimiento de la diversidad humana en los contextos educativos, puesto que ello potencia sus alcances y permite que la comunidad aprendiente manifieste libremente su singular identidad, lo que a su vez, “le permite a la academia focalizar su acción sustantiva en pro del desarrollo social, mediante lo cual impregna sus actividades de una perspectiva apoyada en los derechos humanos” (Bulgarelli et al., 2023, p. 107).

2.2. La respuesta del sistema educativo terciario en Chile en términos de inclusión

La región de América Latina y el Caribe se ha caracterizado histórica y estructuralmente por la desigualdad, la cual se manifiesta a través de diversas condiciones a las que están expuestas las personas con mayor vulnerabilidad [colectivos] y en donde la interseccionalidad es clave para entender la naturaleza de las políticas inclusivas. En este sentido, Valenzuela y Yáñez (2022) señalan que las maneras de incluir grupos de estudiantes menos favorecidos en la enseñanza superior son diferenciadas a través de medidas financieras [apoyos monetarios, becas y acceso] y medidas no financieras [políticas o programas]; aspectos en los que Chile destaca respecto de los países de la región, particularmente en políticas e instrumentos públicos inclusivos para el acceso a la educación superior con foco en el nivel socioeconómico, territorios, condición étnico-cultural y situación de discapacidad (ver Cuadro 1).

Sobre la trayectoria chilena de políticas y programas con foco en la inclusión, es posible señalar que estas acciones tuvieron un auge a partir del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior - MECESUP, desarrollado desde fines de los noventa, con aportes del Banco Mundial, el cual se enfocó en el fortalecimiento de la educación terciaria, donde la equidad se asoció a la creación de fondos de créditos y becas para incrementar el acceso de estudiantes pertenecientes a grupos más vulnerables, lo cual tuvo un impacto en la expansión de la matrícula (CINDA, 2019).

Este programa macro, en tanto esfuerzo distributivo de acceso, bienes y servicios, logró tener tres versiones entre los años 2000 y 2016, atendiendo el desafío de la inclusión social mediante el mejoramiento de infraestructuras, del cuerpo académico y la armonización curricular, instando medidas financieras y promoviendo medidas no financieras mediante instrumentos específicos como Convenios de Desempeño (CD), el Fondo de Fortalecimiento de las Universidades del CRUCH, Fondo de Innovación Académica (FIAC) y Planes de Mejoramiento de Proyectos (PM), entre otros (Venegas, 2019).

Desde otro ámbito, durante la década de 2010, han destacado tres programas de acceso inclusivo gestionados directamente por instituciones de educación superior –Programa Propedéutico de la Universidad de Santiago de Chile, el Sistema Prioritario de Equidad Educativa de la Universidad de Chile [SIPEE] y el Programa Talento e Inclusión de la Pontificia Universidad Católica de Chile–, los cuales han sido referentes para mejorar las oportunidades de acceso y éxito de los estudiantes tradicionalmente subrepresentados en el sistema universitario (Santelices et al., 2018), y en particular, para el diseño y desarrollo del Sistema de Ranking en el proceso de selección universitaria y del Programa de Acceso a la Educación Superior [PACE].

Cuadro 1
Instrumentos públicos inclusivos para el acceso a la educación superior en Chile

Foco	Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB]	Ministerio de Educación [MINEDUC]
Nivel Socio Económico	Beca Presidente de la República (BPR), Beca Vocación de Profesor (BVP) *adicional a la entregada por Mineduc, Beca de Mantención Educación Superior (BMES), Beca de Alimentación para la Educación Superior (BAES), Beca Incendios (BINC).	Beca Bicentenario (BB), Beca Nuevo Milenio (BNM), Beca Juan Gómez Millas (BJGM), Beca de Excelencia Académica (BEA), Beca Excelencia Técnica (BET), Beca para Hijos de Profesionales de la Educación (BHP), Crédito con Aval del Estado (CAE), Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU), Beca Vocación de Profesor (BVP - tres versiones), Beca Distinción a las Trayectorias Educativas (DTE), Beca de Articulación (BAR), Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU), Crédito con Garantía Estatal (CAE).
Territorio	Beca Polimetales (BPOL), Beca de Integración Territorial (BIT), Beca Aysén (BA), Beca Patagonia Aysen (BPA), Beca Magallanes y Antártica Chilena (BMA).	Beca Juan Gómez Millas para estudiantes Extranjeros (BJGME)
Condición Étnico-Cultural	Beca Indígena (BI), Beca de Residencia Indígena.	Beca Distinción a las Trayectorias Educativas (DTE).
Situación de Discapacidad		Beca Distinción a las Trayectorias Educativas (DTE), Beca para estudiantes en Situación de Discapacidad (BSD), Beca Bicentenario (BB), Beca Nuevo Milenio (BNM), Beca Juan Gómez Millas (BJGM).
Violaciones DD.HH.		Beca de Reparación - Valech

Notas. Instrumentos actualizados al año 2023: <https://portal.beneficiosestudiantiles.cl/> y <https://www.junaeb.cl/becas-junaeb/>. Elaboración propia.

Como se puede apreciar, el reto establecido por los distintos gobiernos de turno en coordinación con las instituciones de educación superior ha estado marcado por garantizar el acceso y el financiamiento a los estudios terciarios; no obstante, comienza a aparecer en el panorama la necesidad de mantener a dichos estudiantes en el sistema yendo más allá de la respuesta económica y el acceso. Es así como el concepto de nivelación académica toma fuerza a través del Programa de Beca de Nivelación Académica [BNA] implementado entre 2011 y 2018, y su sucesor, el Programa de Acceso a la Educación Superior [PACE] –creado en 2015 y vigente a la fecha–, ambos, antecedidos por el Fondo de Innovación Académica [FIAC] en la segunda parte de la década del 2000 financiado por MECESUP (Venegas, 2019; Venegas-Ramos y Gairín, 2020).

De acuerdo con Miranda-Molina (2022), la problematización de la equidad en la permanencia y sus procesos formativos movilizaron una serie de acciones en nombre de la “nivelación”, o, si se prefiere, programas y proyectos de tipo compensatorio (Venegas-Ramos y Gairín, 2020) que han concebido que las falencias de entrada de los estudiantes a la enseñanza superior no tan sólo son producidas por las insuficiencias del sistema educativo obligatorio y las barreras estructurales de acceso (Acuña et al., 2009); sino que, también, por las propias características psicobiológicas del

estudiantado, quienes terminaron asumiendo gran parte de las causas del fracaso por ser portadores/as de las brechas académicas vinculadas a su contexto socioeconómico de origen (López y Pérez, 2013; Venegas, 2019).

Actualmente, el sistema de educación superior en Chile mantiene el trabajo del Programa PACE y complementa el apoyo a los centros educativos terciarios mediante fondos concursables para el desarrollo institucional de los distintos subsistemas de educación superior [universitario, técnico y profesional], considerando distintas áreas estratégicas [nivelación y acompañamiento en las etapas de la trayectoria formativa, vinculación bidireccional con el medio local y regional, desarrollo curricular e innovación académica, igualdad de género y no discriminación, interculturalidad], y con foco las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, la perspectiva de género y las personas en situación de discapacidad [diversidad funcional], en los procesos de acceso, permanencia, egreso, titulación e inserción laboral.

Así, cuando las instituciones de educación superior

asumen las decisiones políticas, programas y prácticas educativas en concordancia con valores como el respeto, la equidad, la garantía del acceso y la participación de todo el estudiantado, pero especialmente, de los grupos habitualmente excluidos, los beneficios permean los muros [...] y contribuyen con la construcción de una sociedad de mayor justicia y bienestar. (Burgarelli et al., 2023, p. 110)

3. Hacia la justicia socioeducativa en la educación superior

Como se decía en la introducción, se comprende en este trabajo la justicia educativa para la justicia social como un constructo político, ético, práctico e ideológico que permite problematizar y subvertir las condiciones estructurales de exclusión; así mismo, como un marco que importa sus principios rectores desde la justicia social para entramarlos en la especificidad de su campo de acción, es decir, en la complejidad de las dimensiones curriculares, didácticas, metodológicas, evaluativas y formativas.

De facto, el marco sustantivo de la justicia social permite entender las acciones iniciales como un despliegue redistributivo tanto de condiciones materiales (Rawls, 2012) como de capacidades de desarrollo agencial (Nussbaum, 2007; Sen, 2016); luego, como un conjunto de principios orientados al reconocimiento y legitimación de las diferencias (Fraser, 2008; Honneth, 2011; Young, 2011), hasta situarse, más recientemente, en la comprensión de que la justicia comporta la necesidad de subvertir la invisibilidad deliberativa y propender a la participación vinculante de los agentes sociales (Young, 2011).

Con base en las evidencias presentadas, se puede afirmar que las acciones fundantes para una educación justa, en el caso de la educación superior chilena, se corresponden con políticas redistributivas de acceso y con políticas de distribución igualitaria de materiales y servicios educativos, sobre la base del reconocimiento de colectividades vulneradas en términos socioeconómicos, territoriales y/o étnico- culturales. Si bien muchas de las experiencias reportadas transitan, conceptualmente hablando, por marcos como equidad e igualdad en educación, pedagogías inclusivas o educación derechos humanos, es advertible en los instrumentos inclusivos de la política pública chilena la presencia de premisas de justicia que refieren a su carácter distributivo [becas, programas de acceso], de reconocimiento [marco regulatorio nacional] o de participación [programas con foco en la permanencia].

Algunas problematizaciones establecen, sin embargo, la necesidad de complejizar el fenómeno de reconocimiento y de incluir imbricadamente acciones distributivas y de participación, considerando, como se ha dicho, la multiplicidad de dimensiones educativas que están mediadas en la interseccionalidad de las exclusiones (Montes y Parcerisa, 2016; Moyano Dávila, 2020; Sánchez Lara y Druker Ibáñez, 2022). Así las cosas, desde un enfoque de justicia educativa para la justicia social, no bastaría con propiciar condiciones de acceso si no se distribuyen capacidades de desarrollo crítico y tampoco bastaría con reconocer las diferencias si no se gestionan mecanismos de participación. Es necesario, como se verá en los siguientes apartados, distribuir capacidades, bienes, servicios y oportunidades equitativas de acceso, al mismo tiempo que se reconocen las diferencias y se generan acciones que hagan legítimas las diversidades, a través de participaciones vinculantes y democráticas dentro de complejos contextos interseccionales.

3.1. Alcances y desafíos de una educación inclusiva con enfoque de justicia: nivel macro

De acuerdo con Brito y cols. (2019) “la educación debe tener como sustento, la no discriminación, el acceso igualitario y la inclusión, considerando las diferencias como soporte de sociedades más equitativas y democráticas” (p. 165). Esto se ha visto reflejado en los principios de la Ley N°21.091 de 2018 sobre educación superior en Chile, donde se establece que el sistema debe proveer “la inclusión de los estudiantes en las instituciones de educación superior, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria” (art. 2 e).

Así, el reconocimiento de ciertas colectividades marginalizadas, ya sea el caso de estudiantes pertenecientes a diversidades culturales y de origen [pueblos originarios, territorios], diversidades funcionales [particularmente personas en situación de discapacidad] o diversidades socioeconómicas [principalmente estudiantes con mayor índice de vulnerabilidad multidimensional], se corresponde con el reconocimiento de su heterogeneidad dentro de un marco amplio de posibles causas de exclusión que, en términos generales, se ha intentado contrarrestar con la redistribución de posibilidades de acceso y con apoyos económicos mediante políticas e instrumentos con foco en la equidad y la inclusión.

Esto se puede constatar al revisar otras leyes de carácter inclusivo, como lo son la Ley N° 20.422 de 2010 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, la Ley N° 19.253 de 1993 que establece normas para la protección, el fomento y el desarrollo indígena, o la Ley N° 21.151 de 2019 que otorga el reconocimiento legal al pueblo tribal afrodescendiente chileno, las que aluden a la plena visualización y presencia de estas diversidades en el contexto universitario, mas, no necesariamente, a las acciones inclusivas financieras y no financieras que los contextos educativos han de ofrecer; salvo la Ley N° 20.422 que en su artículo 39 mandata en términos de accesibilidad que “las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras”.

Si bien la inclusión significa reconocer el componente de diversidad en el sistema de educación superior, el cual agrega valor a las relaciones, intercambios y encuentros entre realidades y contextos (Brito et al., 2019), la inclusión de las diversidades en términos políticos ha de ir más allá de las estructuras que agencian los marcos normativos, puesto que permea las interacciones sociales (Young, 2011) y, por ende,

corresponde actuar desde una postura integrada entre reconocimiento, distribución y participación como dimensiones de justicia social.

En este sentido, la evidencia presentada en los acápites anteriores muestra la respuesta distributiva de los instrumentos públicos que permean a las instituciones de educación superior, sean estas públicas o privadas, en cuanto a la disposición de becas de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB] y del Ministerio de Educación [MINEDUC], así como también, de programas específicos que principalmente han beneficiado el acceso a la universidad.

No obstante, tanto las políticas e instrumentos de reconocimiento [normativa vigente, instrumentos ministeriales], de distribución [becas, programas de acceso], así como los de participación [programas con foco en la permanencia], han tenido históricamente un carácter compensatorio que asigna las falencias estructurales del sistema a las características biopsicosociales del estudiantado, manteniendo las prácticas de discriminación y exclusión (Brito et al., 2019; López y Pérez, 2013; Venegas, 2019).

Dicho esto, los desafíos de una educación superior inclusiva con enfoque de justicia a nivel macro implican, por un lado, asumir que las políticas alusivas a la equidad e inclusión y sus instrumentos deben ir más allá de lo compensatorio, de lo meramente distributivo y del reconocimiento estrictamente discursivo, garantizando la dimensión participativa de la justicia educativa para la justicia social. Esto significa mejorar el diálogo existente entre dichas políticas e instrumentos desde una perspectiva interseccional y explicitar una función inclusiva para el sistema educativo, de manera que el nivel meso pueda actuar en consecuencia a un enfoque de justicia en beneficio de las trayectorias académicas y extraacadémicas de los y las estudiantes.

3.2. Alcances y desafíos de una educación inclusiva con enfoque de justicia: nivel meso

Además de lo antes expuesto, se presenta como desafío dar continuidad a los discursos macro (distributivos y de reconocimiento) a través de la revisión y construcción conjunta de las políticas internas de cada institución educativa, pues, ninguna acción es más justa que la capacidad participativa de los incumbentes dentro de las deliberaciones de afectación común. La experiencia demuestra que múltiples instituciones han desarrollado esfuerzos por la inclusión de las diversidades y que estos esfuerzos son más efectivos cuando los agentes implicados son parte activa de las construcciones discursivas y factuales por medio de participaciones auténticas (CINDA, 2019; Zuluaga et al., 2012).

Para Hart (1993), la participación supone que las comunidades no sólo sean consultadas e informadas sobre las decisiones de su incumbencia, sino, por sobre todo, que dichos proyectos sean deliberados y ejecutados con su protagonismo. Por el contrario, la ausencia de participación actualizaría una dimensión de injusticia toda vez que, como señala Fraser (2008), se priva a determinados grupos de los discursos y recursos para interactuar como iguales desde sus legítimas diferencias. Teóricamente hablando, entonces, se yergue como ideal la elaboración colectiva de los marcos regulatorios internos que traducen y cristalizan, por ejemplo, la promulgación de leyes como la 20.422 [Sobre Igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad] o la Ley 20.091 [Sobre Educación Superior]: ¿Cómo abordar la inclusión de las diversidades sin discutir en comunidad qué se entenderá por diversidad y por inclusión? ¿cómo construir orientaciones para la docencia sin consensuar con cuerpos académicos y estudiantiles los mínimos de convivencia didáctico-curricular?

Si se evalúan los instrumentos inclusivos de la política pública contruidos para garantizar el acceso a la educación superior en Chile, podría problematizarse en qué medida, por ejemplo, las becas asociadas a la diversidad cultural y de origen generan una discusión dentro de las comunidades para deliberar cómo acompañar al estudiantado tras su ingreso; del mismo modo, podría ponerse en tensión cómo la Ley 20.422 [Sobre Igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad] se concretiza dentro de las universidades para velar por una evaluación justa de los estudiantes pertenecientes a la diversidad funcional, qué instancias formativas son necesarias para el profesorado, qué ajustes infraestructurales son requeridos o qué tecnologías asistivas específicas deben adquirirse. Todas estas conversaciones de la comunidad deberían realizarse con la presencia deliberativa de los agentes implicados, con la construcción colectiva de discursos inclusivos y con la convicción de que ningún proceso que suponga abrazar las diversidades puede realizarse con independencia de los contextos reales de uso.

Pensar entonces la inclusión de diversidades desde un enfoque de justicia supondrá, a nivel meso, el establecimiento de sistemas participativos que reconozcan la multiplicidad de posiciones para deliberar sobre temas de interés común [tras la aceptación del reconocimiento jurídico y de los avances en términos distributivos ya existentes]. Junto con lo descrito, es necesario someter a revisión colectiva los modelos educativos y los diversos ajustes curriculares que desafían a las instituciones de educación superior. La experiencia de distintas universidades chilenas y extranjeras demuestra que, en efecto, la mejora continua de sus proyectos de calidad, de sus perfiles de egreso y de sus trayectorias formativas requieren espacios de participación colegiada de, al menos, estudiantes, cuerpos académicos, empleadores y egresados (Cifuentes y Mora, 2017; Faúndez, 2017; López, 2017).

Estos espacios si bien se centran en los procesos de acreditación institucional y de carreras, pueden constituirse como dispositivos de reflexión para la inclusión efectiva de la comunidad, más aún, esta necesidad interpela a las unidades especializadas en la atención de las diversidades [unidades de inclusión, gabinetes psicopedagógicos, programas de tutorías, etc.], a repensar y hacer seguimiento de sus propuestas de funcionamiento en participación vinculante por parte de los estudiantes concernidos, dejando atrás la lógica exclusiva de la evaluación por satisfacción estudiantil.

Ahora bien, un modo de enfrentar los procesos inclusivos de las diversidades presentes en la enseñanza superior implica revisar y recontextualizar en las instituciones experiencias externas replicables y adaptables a las realidades locales, no sin una bajada con los estudiantes concernidos para evaluar la viabilidad y pertinencia. Gairín y col., (2015), al respecto, proporcionan orientaciones y recursos para planificar y gestionar la intervención y acompañamiento con colectivos vulnerables en los ámbitos del acceso, la permanencia y el egreso, mediante la propuesta de una metodología institucional [APRA] y estrategias de orientación y tutoría tales como: acciones de sensibilización, tutorías entre pares, tutorías especializadas, plan de acción tutorial, servicios especializados, plan de desarrollo personal y académico, apoyos financieros, redes de apoyos y socioeducativas, comunidades de aprendizaje, diseño universal, entre otras¹.

¹ La metodología APRA [acceso, permanencia y rendimiento académico], recoge de manera operativa la secuencia de desarrollo para el diseño, aplicación y evaluación de planes para la mejora del acceso, el progreso

En definitiva: avanzar hacia la inclusión de diversidades desde un enfoque de justicia requiere de la instalación de convicciones que subviertan el imperialismo cultural que hace ilegítima la otredad menos avenida al discurso hegemónico (Young, 2011). Tales convicciones son posibles desde la formación continua, el aprendizaje crítico, el liderazgo inclusivo y las evaluaciones autorreflexivas en comunidad. Distribuir espacios de aprendizaje y de reflexión permanente sobre las diversidades, los marcos regulatorios, los consensos de uso y de las propias prácticas institucionales, favorecerá la instalación de capacidades colectivas que propicien el desarrollo de los proyectos educativos, todo siempre sobre la base de la participación auténtica, es decir, de aquella que incentiva las deliberaciones sobre los quiénes de la participación, los para qué, las condiciones políticas de la misma y los límites de su representación (Anderson, 2001).

3.3. Alcances y desafíos de una educación inclusiva con enfoque de justicia: nivel micro

Las deliberaciones expuestas en el punto precedente se deben cristalizar en el campo didáctico, evaluativo y metodológico. Sabido es que en la educación superior se ha instalado un discurso de viraje respecto a las pedagogías tradicionales para complejizar sus desarrollos pedagógicos hacia el campo de las metodologías activas y participativas (Silva y Maturana, 2017). En tal medida, es relevante comprender que los diseños activos -pese a la sistemática ausencia de este relato en su construcción teórica y empírica-, son importantes y necesarios porque favorecen la implicación en la toma de decisiones, además, porque reconoce las agencias del estudiantado y porque distribuye oportunidades de desarrollo auténtico.

Para que estos desafíos se concreten, no basta con un diseño activo que oscurezca las diversidades -en cuanto a sus capacidades agenciales-, por el contrario, es menester la inclusión de los diversos modos de hacer, estar y sentir en las distintas fases de un plan metodológico activo (planeación, diseño, implementación, evaluación y mejora). La evidencia sugiere que incluir al estudiantado [sus discursos, necesidades y conocimientos culturales] en las decisiones de planeación favorece el desarrollo de la justicia toda vez que dicho gesto implica el reconocimiento de las diversidades y la acreditación vinculante de su participación (Denton y Borrego, 2021; Gilde y Volman, 2021; Ferrada et al., 2023).

Para la didáctica universitaria estas reflexiones son centrales, pues, como advierte Zabalza (2011), centrarse en el estudiantado implica asumir las particularidades de cada sujeto para tender a una integralidad formativa nunca escindida de las políticas de mejora que bordean los desarrollos docentes. En tal caso, y a propósito de desarrollos metodológicos activos, la evaluación educativa es, sin duda, un reto mayor para la inclusión de diversidades con enfoque de justicia.

Algunos trabajos evidencian el interés de las comunidades científicas por instancias evaluativas justas y democráticas que conlleven a la creación y/o renovación de instrumentos para conducir a situaciones auténticas e inclusivas (Abramenka-Lachheb y de Siqueira, 2022; Hernández-Ocampo, 2022; López y Manghi, 2021; Murillo e Hidalgo, 2016; Murillo et al., 2016; Rozas et al., 2020). La premisa teórica de estas

y el egreso de colectivos vulnerables en las universidades iberoamericanas. Se puede revisar su estructura y contenido en <https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2014/123666/opusculo1.pdf>

El detalle de estas estrategias de acuerdo con el colectivo vulnerable que se desea acompañar, se puede revisar en <https://ddd.uab.cat/record/123666>

miradas es que una evaluación justa e inclusiva de las diversidades debe reconocer y legitimar las diferencias a través de la distribución de espacios de participación, pues, por ejemplo, como investigaciones indican, la participación auténtica del estudiantado en el diseño de fines y sentidos de rúbricas genera incrementos fundamentales en los desempeños académicos, aumento del dominio conceptual y comprensión profunda de los dominios disciplinares (Cockett y Jackson, 2018; Wei, 2020).

Junto con lo antes dicho, es necesario, de ser el caso, explorar en aquellas orientaciones que los propios estudiantes pertenecientes a las diversidades funcionales [personas en situación de discapacidad, con altas capacidades, neurodivergentes], de roles y ocupación [estudiantes deportistas, estudiantes trabajadores/as, madres y padres], sexual y de género [comunidad LGTBIQ+] o de cultura y origen [estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, rurales, migrantes], por ejemplo, pueden ofrecer respecto de sus situaciones para efectuar procesos evaluativos pertinentes para una educación inclusiva.

Como se advierte, una evaluación inclusiva y justa exige reconocer la agencia del estudiantado, favorecer su participación y distribuir oportunidades para saberse agentes de cambio corresponsables de los propios procesos educativos, dicho de otro modo, eliminar barreras de aprendizaje y participación dentro de las trayectorias formativas (Booth y Ainscow, 2011).

Ser parte del diseño de instrumentos evaluativos, generar la cultura de la autoevaluación, programar espacios de coevaluación; reflexionar sobre los procesos y resultados; aprender entre pares; integrar la experiencia del estudiantado en las programaciones y avanzar hacia metodologías activas, son algunas acciones que pudieran potenciar la inclusión de las diversidades a nivel micro, tras el consenso de las comunidades que actualizan las políticas públicas y tras la aceptación absoluta de que las múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión son realmente inclusivas cuando se construyen relevando los entornos y legitimando, al decir de Sánchez Fuentes y Duk (2022), los contextos específicos de ocurrencia.

En síntesis, no se trata de sobreadaptar los instrumentos evaluativos o de sobrediseñar procesos formativos, se trata de considerar las diversidades y sus voces para un reconocimiento y una participación efectiva y justa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, para (Gairín et al., 2019), esto exige que las instituciones sensibilicen y desarrollen una cultura de equidad e inclusión para poder generar actuaciones en la función de docencia de acuerdo con tres parámetros (p.30):

- **Capacitación:** Acciones orientadas para diferentes poblaciones dentro de la comunidad universitaria [con foco] en la adquisición de conocimientos, aspectos legales, principios y habilidades que puedan traducirse en prácticas equitativas [e inclusivas].
- **Programas de formación académica:** Conformación de programas de estudios para la formación profesional, [con foco] y dirigido a las poblaciones vulnerables para asegurar la movilidad social mediante la generación de oportunidades a nivel de educación universitaria.
- **Programas de apoyo académico,** también dirigidos a [y con foco en] poblaciones vulnerables.

4. Conclusiones y reflexiones

Con el objetivo de ofrecer una reflexión crítica en torno a los alcances y desafíos de la inclusión de la diversidad en educación superior, se revisó el marco definitorio de aquellas colectividades susceptibles de ser consideradas diversas y se examinaron las respuestas del sistema chileno de educación terciaria para, en definitiva, direccionar la reflexión desde el enfoque de la justicia educativa para la justicia social.

En ese contexto, ha sido clave pensar que todos los grupos humanos y comunidades son heterogéneos [y por tanto los espacios de educación superior], y mal cabe disgregar en subgrupos de representación de acuerdo con el nivel de vulneración a los cuales están afectos, por lo que, repensar esta heterogeneidad desde lo que se vivencia en común, es hacerlo desde una perspectiva inclusiva en cuanto a los mismos sujetos de inclusión. A los efectos, explicitar en el presente texto la idea de diversidades ha implicado considerar no tan sólo las condiciones socioeconómicas, psíquicas-físicas o de origen para el ingreso a la enseñanza superior, sino que aquellas que por la interseccionalidad se potencian y “agrega valor a las relaciones e intercambio y encuentro entre realidades y contextos de docencia” (Brito et al., 2019, p. 158).

Aceptando entonces que la multiplicidad de diversidades es constitutiva y que las políticas de acceso han robustecido la inclusión social tanto como los variados marcos jurídicos de reconocimiento, es dable problematizar la suficiencia de dichas las políticas poniendo en tensión los mecanismos de participación que las diversidades poseen al interior de las instituciones de educación superior, pues, como se revisó, el mero reconocimiento y/o el abordaje desde una lógica de déficit con énfasis en lo financiero no presupone la inclusión cabal desde un enfoque complejo de justicia -relación imbricada de aspectos distributivos, de reconocimiento y participación-, dentro de entramados de exclusión interseccional que afectan dialécticamente las sociedades y las comunidades educativas.

Así las cosas, es necesario comprender que una educación inclusiva para la justicia social refiere al alumnado en general y, en particular, a aquellos atravesados por múltiples exclusiones, asumiendo las variadas dimensiones que implica hacer justicia educativa [aprendizaje, rendimiento, acceso, presencia, participación] para una sociedad más justa y equitativa; reconociendo barreras, innovando, formando y transformando de manera transversal el conjunto de elementos del sistema educativo (Simón et al., 2019), a fin de comprender, a todo evento, que reconocer lo diverso, “instala desafíos al estado y a la sociedad, en tanto establecimiento de otras políticas como dispositivos que respondan de mejor manera a la construcción de prácticas y políticas inclusivas” (Brito et al., 2019, p. 158).

Por tal motivo, los desafíos para la inclusión efectiva de las diversidades en la enseñanza superior, desde una perspectiva de justicia, suponen la realización de acciones macro como eliminar de los marcos regulatorios las premisas de compensación, explicitar un enfoque interseccional e integrar directrices de reconocimiento, distribución y participación, configurando un discurso político susceptible de ser cristalizado en acciones de carácter meso tales como la construcción colectiva de regulaciones internas, la formación continua y la revisión conjunta de discursos curriculares institucionales, particularmente, de los planes y acciones de intervención y acompañamiento de las diversidades, como se ha observado en la literatura especializada en temas de acceso, permanencia y egreso de colectivos vulnerables en la enseñanza superior (Barrera-Corominas et al., 2019; Gairín et al., 2015, 2019).

Todo lo dicho ha de especificarse en acciones micro como el desarrollo de metodologías activo-participativas, la instalación de una cultura de evaluación reflexivo-formativa, la inclusión de experiencias diversas en los diseños didáctico-curriculares, la construcción conjunta y contextual de recursos de aprendizaje y la legitimación participativa del estudiantado y de sus historias, desarrollando una cultura de equidad e inclusión para generar actuaciones pertinentes desde la función de la docencia (Gairín et al., 2019).

La evidencia demuestra, de todos modos, que la instalación de esta visión integrada de principios de justicia no es parte de la agenda política ni de los relatos presidenciales, al menos en Chile, pues los énfasis discursivos se han concretado en acciones que tienden a privilegiar aspectos materiales y distributivos de acceso (Barco y Adlerstein, 2023), por ello, avanzar hacia un enfoque de justicia que permita reconocer la multiplicidad de diferencias a través de participaciones auténticas y espacios distribuidos para el desarrollo de capacidades y agencias, se convertirá, a juicio de este texto, en un desafío central para el porvenir tanto de la sociedad como de la educación superior chilena.

Finalmente, se sostiene que la justicia educativa contribuye al desarrollo no sólo de aprendizajes y procesos de calidad sino que, por sobre todo, a la construcción de sociedades justas (Murillo y Hernández, 2011). De esta manera, y en la línea de una educación para la justicia social, no cabe duda de que los argumentos y acciones aquí expuestos favorecerán la eliminación de barreras de aprendizaje y participación dentro de las instituciones de educación superior, y que, junto con ello, tenderán a la problematizar y avanzar en lo que implica construir una sociedad democrática e inclusiva.

Referencias

- Abramenka-Lachheb, V. y de Siquiera, A. (2022). Authentic Assessments Through the Lenses of Diversity, Equity, Inclusion, and Justice in a Fully Online Course. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 11, 18-36. <https://doi.org/10.14434/jotlt.v11i1.34591>
- Acuña, F., Arévalo, C., Baeza, F., Fredes, D., González, D., Herrada, J., Mendoza, M. Osorio, S., Quiroga, L., Sánchez, R., Sobarzo, M. y Zamorano, N. (2009). *Acceso a la educación superior: el mérito y la (re)producción de la desigualdad*. Grupo de Investigación CESSC-OPECH.
- Álvarez, E., Gómez, S., Muñoz, I., Navarrete, E., Riveros, M. E., Rueda, L., Salgado, P., Sepúlveda, R. y Valdebenito, A. (2021). Definición y desarrollo del concepto de ocupación: ensayo sobre la experiencia de construcción teórica desde una identidad local. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 22(2), 161-167. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2007.81>
- Anderson, G. (2001). Hacia una participación auténtica: Deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. En M. Narodowski, M. Norez y M. Andrada (Eds.), *Nuevas tendencias en políticas educativas* (pp. 1-61). Fundación Gobierno & Sociedad.
- Ariño, A. (2014). La dimensión social en la educación superior. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 7(1), 17-41.
- Ayala, M., Castro, C., Fernández, V., Gallardo, G., Jouannet, C. y Moreno, K. (2013). Inclusión, acogida y apoyo hacia los estudiantes desde las instituciones de educación superior. En M. Irigoien, R. Del Valle y M. Ayala (Eds.), *Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 145-170). Aequalis.

- Barco, B. y Adlerstein, C. (2023). Temas y Justicias en la Educación Parvularia Chilena Postdictadura: Discursos Presidenciales 1990-2023. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 12(2), 137–153. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.008>
- Barrera-Corominas, A., Castro, D. y Granda, G. (2019). *Universidad y colectivos vulnerables: hacia una cultura de la equidad*. Proyecto ORACLE - Observatorio Regional de Calidad de la Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica.
- Barquín, A., Arratibel, N., Quintas, M. y Alzola, N. (2022). Percepción de las familias sobre la diversidad socioeconómica y de origen en su centro escolar. Un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 89-105. <http://doi.org/10.6018/rie.428521>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad: Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45. <https://doi.org/10.15366/riejs2012.1.1.001>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Brito, S., Basualto Porra, L. y Reyes Ochoa, L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 157-172. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Bulgarelli Bolaños, R., Carvajal Jiménez, V., Fallas Vargas, M. y Rodríguez Araya, M. (2023). Diversidad y educación: UNA cuestión ineludible. En J. P. Zúñiga Vargas, (Ed.), *Visiones de la pedagogía universitaria desde la UNA: un legado para la educación costarricense* (pp. 105-118). Editorial Universidad Nacional (EUNA).
- Camilleri, I. (2021). Diversidad e inclusión en la empresa. *Economía industrial*, 419, 109-118.
- Castro, D. y Terreros, N. (2019). Observatorio regional para la calidad de la equidad en la educación superior. En A. Barrera-Corominas, D. Castro y G. Granda (Coords.), *Universidad y colectivos vulnerables: hacia una cultura de la equidad* (pp. 13-17). Proyecto ORACLE - Observatorio Regional de Calidad de la Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica.
- Cifuentes, M. y Mora, M. (2017). Propuesta metodológica para evaluación y seguimiento de la renovación curricular en la carrera de nutrición y dietética de la Universidad del Bío-Bío. Una mirada desde la gestión del currículo. En Centro Interuniversitario de Desarrollo -CINDA-. (Ed.), *Evaluación del logro de perfiles de egreso: experiencias universitarias* (pp. 299-308). CINDA.
- CINDA. (2019). *Educación superior inclusiva*. Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Cockett, A. y Jackson, C. (2018). The use of assessment rubrics to enhance feedback in higher education: An integrative literature review. *Nurse Education Today*, 69, 8-13.
- Didou Aupetit, S. y Chiroleu, A. (2022). Democratización de la educación superior en América Latina, equidad e inclusión: ¿qué sabemos, y qué ignoramos? Presentación del dossier temático. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(2), 18-29. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.723>
- Denton, M. y Borrego, M. (2021). Funds of knowledge in STEM education: A scoping review. *Studies in Engineering Education*, 1(2), 71-92. <https://doi.org/10.21061/see.19>
- Druker Ibáñez, S. (2020). El giro epistemológico. De la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 227-239. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939druker13>
- Faúndez, F. (2017). La evaluación institucional del logro de los perfiles de egreso en un currículo basado en competencias: la experiencia de la Universidad de Talca. En Centro Interuniversitario de Desarrollo -CINDA-. (Ed.), *Evaluación del logro de perfiles de egreso: experiencias universitarias* (pp.189-202). CINDA.

- Fernández Batanero J. M, Alonso García, S. (2018). Los conceptos de diversidad funcional y discapacidad. Una mirada a través de directivos y responsables tecnológicos. En E. López, G. Maldonado, V. Marín y E. Vázquez (Eds.), *Investigaciones educativas hispano-mexicanas* (pp. 222-237). AFOE.
- Ferrada, D., Dávila, G., Astorga, B., Bastías, C. y del Pino, M. (2023). Experiencias educativas transformadoras que desarrollan pedagogía dialógica enlazando mundos en Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), 887-912.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
- Gairín, J., Castro, D., Bosco, J. y Barrera-Corominas, A. (2019). *La equidad en la educación superior. Estrategias para la intervención*. ORACLE - Observatorio regional para la calidad de la equidad en la educación superior.
- Gairín, J., Castro, D. y Rodríguez-Gómez, D. (2015). *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Santillana del Pacífico.
- Gairín, J. y Suárez, C. (2014). Clarificar e identificar los grupos vulnerables. En J. Gairín (Coord.), *Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención* (pp. 33-61). Wolters Kluwer.
- Garrido Gómez, M. I. (2022). Vulnerabilidad, grupos vulnerables e interseccionalidad. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 17(1), 307-322.
<https://doi.org/10.46661/revintpensampolit.7544>
- Gilde, J. y Volman, M. (2021). Finding and using students' funds of knowledge and identity in superdiverse primary schools: a collaborative action research project. *Cambridge Journal of Education*, 51(6), 673-692. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1906845>
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF.
- Hernández-Ocampo, S. P. (2022). Colombian scholars' discussion about language assessment: A review of five journals. *Teachers' Professional Development*, 24(2), 231-245.
<https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.94468>
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Editorial Trotta.
- Jurado de los Santos, P. (2013). Vulnerabilidad e inclusión socioeducativa. Presentación. *Educación*, 49(2), 181-182.
- Labraña, J. y Brunner, J. (2022). Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de la universidad: Del acceso de élite a la masificación y universalización del acceso. *Perfiles Educativos*, 44(176), 138-151.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60539>
- Lapierre, M., Ugueño, A., Solar, F., Krause, A., Luna, L., Rilling, C., Fleet, A., Donoso, E. y García, G. (2019). Enfoques y tendencias actuales en Educación Superior Inclusiva. En CINDA (Coord.), *Educación Superior Inclusiva* (pp. 15-56). CINDA.
- Ley N° 19.253. Establece normas para la protección, el fomento y el desarrollo indígena. 05 de octubre de 1993.
- Ley N° 20.422 Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 10 de febrero de 2010.
- Ley N° 21.091 Sobre Educación Superior. 29 de mayo de 2018.
- Ley N° 21.151 Otorga el reconocimiento legal al pueblo tribal afrodescendiente chileno. 16 de abril de 2019.
- López, R. (2017). La experiencia del Tecnológico de Monterrey en la evaluación de competencias de egreso en el nivel de educación superior. En Centro Interuniversitario

- de Desarrollo -CINDA- (Ed.), *Evaluación del logro de perfiles de egreso: experiencias universitarias* (pp. 203-224). CINDA.
- López, J. y Manghi, D. (2021). ¿Es posible transformar las prácticas evaluativas mediante el trabajo colaborativo? Una mirada inclusiva a la evaluación en aula. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 173-187.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100173>
- López, L. y Pérez, P. (2013). *Informe: asesoría en equidad y retención en la educación superior*. Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior (CICES).
- Luan Ramos, D. (2021). Discriminación interseccional, desarrollo del concepto, inclusión en la jurisprudencia del Sistema Internacional de Protección de Derechos Humanos, el concepto en la jurisprudencia nacional. *Estudios Constitucionales*, 19(2), 38-70.
<https://doi.org/10.4067/S0718-52002021000200038>
- Mayo, I. (2022). Roles, personalidad y estilo de vida. Hacia una concepción personológica de los roles. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 1(Extra), 12-30. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6550893>
- MINEDUC. (2023). *Orientación Temática N°2 ¿Cuáles son los conceptos que nos permiten conocer, comprender y dialogar respetando y valorando al estudiantado LGBTQIA+?* Documento elaborado por la Unidad de Educación Inclusiva en conjunto con el Departamento de Mujer y Género del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile.
- Montes, A. y Parcerisa, L. (2016). ¿Iguales en qué y cómo? Una revisión de las propuestas realizadas desde la teoría de la justicia al campo de la educación. *Papers. Revista de Sociología*, 101(4), 451-471. <http://doi.org/10.5565/rev/papers.2194>
- Moyano Dávila, C. (2020). Temporalidades de la Justicia Educacional. En C. Moyano Dávila (Ed), *Justicia Educacional. Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas de la educación chilena* (pp. 25-52). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23.
<https://doi.org/10.15366/reice2011.9.4.001>
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2016). Enfoques fundamentantes de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1).
<https://doi.org/10.15366/riece2015.8.1.003>
- Murillo, F. J., Román, M. y Hernández, R. (2016). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1).
<https://doi.org/10.15366/riece2011.4.1.001>
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Peinado Díaz, A. (2021). De la diversidad cultural a una educación transcultural. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(1), 82-91.
- Queupil, J. P. y Durán del Fierro, F. (2018). El Principio de Inclusión: Similitudes y Diferencias en la Educación Escolar y Superior en Chile. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 111-128. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100111>
- Rawls, J. (2012/1971). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez-Pizarro, A. y Rivera-Crespo, J. (2020). Diversidades sexuales y de identidades de género: entre la aceptación y el reconocimiento. Instituciones de Educación Superior (IES). *Revista CS*, 31, 327-357. <https://doi.org/10.18046/recs.i31.3261>
- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente*, 5, 1-8.

- Rozas, T., Falabella, A. y Flórez, M. (2020). Justicia en “riesgo”: en búsqueda de un horizonte de justicia evaluativa. En C. Moyano Dávila (Ed.), *Justicia educacional. Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas de la educación chilena* (pp. 219-243). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Sánchez Fuentes, S. y Duk, C. (2022). La importancia del entorno. Diseño universal para el aprendizaje contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>
- Sánchez Lara, R. y Druker Ibáñez, S. (2022). Saber, poder y justicia: una aproximación decolonial a la deconstrucción epistémica de la educación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(1), 101-120. <https://doi.org/10.15359/rep.17-1.4>
- Sánchez, J. y Manzanares, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1).
- Santelices, M. V., Catalán, X. y Horn, C. L. (2018). *Equidad en la Educación Superior: Diseño y resultados de programas de acceso en universidades selectivas*. Ediciones UC. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkjb4s6>
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa (México, DF)*, 17(73), 117-131.
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H. y Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta?. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Sen, A. (2016). *La desigualdad económica*. Fondo de Cultura Económica.
- Sotomayor-Soloaga, P., Escobar-Mancilla, D. y Contreras-Torres, P. (2023). Bases para un liderazgo inclusivo en la educación superior chilena: Una revisión narrativa de aspectos jurídicos, conceptuales y pragmáticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 119-138. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200119>
- Svensson, M. (2019). Diversidad cultural, estructural y direccional. La contribución neocalvinista a la reflexión contemporánea sobre el pluralismo. *Andamios*, 16(40), 107-129. <https://doi.org/10.29092/uacm.v16i40.699>
- Toboso, M. (2021). Afrontando el capacitismo desde la diversidad funcional. *Dilemata*, 36, 69-85.
- UNESCO. (2010). Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. *Revista Praxis*, 65-64, 279-284.
- Valenzuela, J. P. y Yañez, N. (2022). *Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia: dos décadas de avances y desafíos*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2022/50). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Venegas, L. (2019). Gestión de la acción tutorial en la universidad chilena. [Tesis doctoral] Universitat Autònoma de Barcelona.
- Venegas-Ramos, L. y Gairín Sallán, J. (2020). Aproximación al estado de la acción tutorial en universidades chilenas. *Perfiles Educativos*, 42(167), 103-118. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59002>
- Wei, S. (2020). Exploring how rubric training influences students' assessment and awareness of interpreting. *Language Awareness*, 29(2), 178-196.
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Ediciones Morata
- Zabalza, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Revista Perspectiva*, 29(2), 387-416.

Zuluaga, L., Mosquera, J., Gómez E. y Peñalosa, J. (2012). Construcción colectiva de políticas públicas para el desarrollo humano sostenible. *Revista Luna Azul*, 35, 116-148.

Breve CV de los autores

Luis Venegas-Ramos

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (España), Magíster en Currículum y Evaluación por la Universidad Mayor-Chile, Psicopedagogo (IP Los Leones-Chile) y Licenciado en Educación Diferencial con mención en Trastornos Específicos del Aprendizaje (Universidad de Playa Ancha - Chile), Maestrante en Ciencia, Tecnología y Sociedad en la Universidad Alberto Hurtado (Chile). Sus líneas de investigación están referidas a la orientación y la acción tutorial, la educación universitaria, la enseñanza virtual e incipientemente los estudios con perspectiva de género. Email: luis.venegas@ucentral.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2033-2590>

Ricardo Sánchez Lara

Doctor en Educación por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE, Chile), Magíster en Currículum e Innovación Pedagógica (Universidad Católica Silva Henríquez, UCSH, Chile), Profesor de Castellano (Universidad Católica Silva Henríquez, UCSH, Chile). Sus áreas de interés investigativo son: Justicia Educativa, Justicia Social, Evaluación Educativa, Currículo escolar de lengua y literatura, Lectura Literaria, Literacidades críticas y Didáctica de Lengua y Literatura. Email: ricardo.sanchez@ucentral.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3223-6555>