



Discrepancias en torno a la concepción de *Inclusión Educativa. Su reflejo en la subjetividad de actores universitarios*

*Ramón Rivero Pino**, *Yosbel Hernández de Armas*** y *Bryan Suárez Pico****

Resumen

Se propone entender las discrepancias entre los discursos de los organismos internacionales y el Informe Warnock (1978) sobre inclusión educativa y su reflejo en la subjetividad de actores universitarios. La progresiva institucionalización de la idea de inclusión, en consecuencia, ha provocado ambigüedad conceptual entre la noción de justicia social, y el manejo técnico de la discapacidad en el contexto pedagógico. Tal ambigüedad afecta a los objetivos nacionales y locales de la política educativa sobre inclusión educativa, haciéndolos poco operacionales y de difícil ponderación evaluativa. Se aplican entrevistas con formulación hipotética bajo la modalidad de *focus groups* en cinco universidades de tres países de la región (Argentina, México y Ecuador), sobre las políticas de inclusión vividas. Se detectan deficiencias e insuficiencias respecto a la implementación de la inclusión. A la luz del planteamiento, los resultados permiten entender mejor porqué persiste la precariedad de las políticas de inclusión en estos países. Se concluye, en el tenor de otras investigaciones, que es posible pensar que la responsabilidad de la precariedad de las políticas no solo es endógena, sino que refiere a la ausencia de una base conceptual y científica suficiente para imaginar o formular su implementación.

Palabras clave: Organismos internacionales; inclusión educativa; experiencias en Educación Superior; política educativa.

*Universidad Estatal Península de Santa Elena. Libertad, Ecuador. ORCID: 0000-0002-3035-2993
e-mail: rriverop@upse.edu.ec

**Universidad Estatal Península de Santa Elena. Libertad, Ecuador. ORCID: 0000-0002-4583-4215
e-mail: yhernandez@upse.edu.ec

***Fundación Internacional para el Desarrollo. Inclusivo Científico y Social. Ecuador
ORCID: 0000-0002-3248-6661

e-mail: basp7499@gmail.com

Discrepancias regarding the concept of Educational Inclusion. *Its reflection in the subjectivity of university actors.*

Abstract

It aims to understand the discrepancies between the discourses of international organizations and the Warnock Report (1978) on educational inclusion and their reflection in the subjectivity of university actors. The progressive institutionalization of the idea of inclusion, consequently, has caused conceptual ambiguity between the notion of social justice and the technical management of disability in the pedagogical context. Such ambiguity affects the national and local objectives of the educational policy on educational inclusion, making them ineffective and difficult to evaluate. Interviews with hypothetical formulation are applied in the form of focus groups in five universities in three countries in the region (Argentina, Mexico and Ecuador), about the inclusion policies experienced. Deficiencies and insufficiencies are detected regarding the implementation of inclusion. In light of the approach, the results allow us to better understand why the precariousness of inclusion policies persists in these countries. It is concluded, in the spirit of other research, that it is possible to think that the responsibility for the precariousness of policies is not only endogenous, but also refers to the absence of a sufficient conceptual and scientific basis to imagine or formulate their implementation.

Keywords: International organizations; educational inclusión; experiences in Higher Education; educational policy

Introducción

La inclusión educativa universitaria es un concepto que ha ganado relevancia en las últimas décadas, especialmente en un mundo cada vez más consciente de la necesidad de promover la igualdad de oportunidades para todos los individuos, independientemente de su origen socioeconómico, género, etnicidad, capacidades físicas o intelectuales. De acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), este enfoque busca asegurar que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad, puedan participar activamente en la vida académica y lograr el éxito en sus estudios universitarios.

Garantizar una educación equitativa y de alta calidad en los niveles de primaria y secundaria es uno de los objetivos clave de los ODS establecido por la Agenda 2030. La educación superior desempeña un papel crucial en el impacto a largo plazo de la educación en sostenibilidad en los futuros profesionales, al ser directamente responsable de su formación. Este enfoque incorpora la idea de sostenibilidad como una dimensión transversal para diversos campos de estudio, asegurando que tanto estudiantes como profesores adquieran competencias en torno al desarrollo sostenible (Montes et al., 2024).

Sin embargo, esta idea es excesivamente extensa y difícil de medir, sobre todo en

lo atinente a la definición genética de la educación inclusiva, la cual estaba orientada a la integración escolar de personas con discapacidad o dificultades establecidas.

Portanto, la idea que ocupa a este artículo consiste en mostrar las contradicciones sobre la concepción de inclusión educativa que se evidencian entre las formulaciones conceptuales que prevalece en los documentos fundadores y los de organismos internacionales, esto es, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), Declaración de Salamanca/Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994) y dejando huellas en la Conferencia Internacional de Educación (2008), así como su expresión en el discurso actual de actores universitarios.

Para ello se hará un análisis del discurso desde la formulación de las políticas según el Informe Warnock (1978), hasta su interpretación en los documentos de los organismos internacionales competentes, fundamentalmente UNESCO y la premisa principal se sustenta en que:

a. Se sostiene que el camino iniciado por el Informe Warnock que centra la atención en aspectos técnicos de la educación inclusiva de las personas con discapacidad, si bien dejaba fuera de foco incluso realidades de grupos que viven en condiciones de vulnerabilidad social, facilitaba la viabilidad de las instituciones educativas para el trabajo con esas poblaciones, así como concretar el accionar gubernamental para lograr ese propósito. Por otra parte, el posterior discurso de los organismos internacionales acerca del tema, dio prioridad a la expansión de derechos, entregando a la idea de inclusión un rasgo de justicia social, que no estaba presente en el informe antes referido y de difícil implementación, tanto en el nivel de los gobiernos nacionales y locales como de las comunidades educativas. Este problema ya ha sido indicado de manera paralela en otros aspectos tratados por la UNESCO, al menos, para el caso de la Educación Intercultural Bilingüe (Estrada Estrada & Illicachy Guznay, 2025).

Así, el proceso de resemantización del concepto de educación inclusiva ha generado discusión entre posiciones teórico-epistemológicas y metodológicas vinculadas con el tema objeto de análisis en el presente artículo.

A continuación, se desarrolla la estrategia argumentativa de esta idea y la observación de sus efectos en la percepción de los usuarios de los servicios educativos universitarios en tres países.

1. Análisis sinóptico del Informe Warnock y su lectura actual

El Informe Warnock, llamado así por la congresista Mary Warnock, quien lo defendió ante la cámara de representantes en 1978 y 1979, ha sido indicado como el precedente más importante del concepto de “educación inclusiva” que se desarrolló en el ambiente de los organismos internacionales de finales de los años 80 hasta la fecha. Se trata de un informe detallado en que se especifica la condición práctica en la que los gobiernos de Inglaterra, Gales y Escocia han atendido y pueden atender la educación entonces llamada “especial”. El informe trata aspectos presupuestarios, análisis y evaluación de políticas de integración educativa, compara la educación especial segregada con la integrada, recoge la opinión de los profesores encargados en todas las regiones, compara sus acuerdos y desacuerdos en la materia, y va haciendo recomendaciones progresivas al Estado británico, en la medida en que se van relevando evidencias del funcionamiento de la educación especial y se observa

la alternativa integradora en las escuelas estandarizadas del sistema educativo.

Se trata de un informe basado en entrevistas, observaciones y mediciones estadísticas, lo cual permite un sistema argumentativo estable y racionalizado de indicadores para entender lo que se hace, lo que se puede hacer y lo que se debe hacer. En sí el informe es, propiamente, un informe de formulación de política pública para convencer al Estado de una nueva estrategia, a partir de los ingresos extraordinarios que pueden derivarse del Estado de Bienestar.

Uno de los aspectos centrales del informe es que plantea que solo es posible la integración de personas con dificultad de aprendizaje a través del diseño curricular de mano de los mismos profesores. De tal modo que el informe realmente propone que sea el profesor quien, con importantes apoyos de la especialización científica, baje al plano situacional, construcción y aplicación de la estrategia con el dicente:

“However effective the central initiatives proposed in this chapter are, the quality of special education will ultimately depend on the head teachers and teachers concerned. Their commitment to curriculum development is crucial if special education is to be of high quality. It is evident from our enquiries that the skills and knowledge required to develop the curriculum in special education are thinly spread. Accordingly we turn in the next chapter to the provision of opportunities through in-service training for the acquisition of such skills and in Chapter 13 to the organization of advice and support for all teachers” (Warnock, 1978, Num. 11.71)¹.

Otro aspecto llamativo consiste en que se confía la política a la experiencia y no solo a las premisas teóricas generales de formación docente. Nuevamente, el informe entiende que la política debe ser decidida, con parámetros comunes, desde la relación misma del docente junto al dicente, esto es, desde las bases situacionales del sistema educativo y el apoyo de la ciencia, hasta la programación y las autoridades gubernativas:

“Initial teacher training courses already include elements in educational psychology and child development which normally devote some attention to children’s individual differences in the main areas of development - physical, intellectual, emotional and social. The evidence we have received and our own observations, however, indicate that in some courses the teaching of child development is too theoretical and limited in scope. We recommend that the teaching of child development should always take account of different patterns and rates of individual development, particularly as they affect learning, and should include the effects of common disabilities and other factors which influence development.” (Warnock, 1978, Num. 12.6)²

1 “Por muy eficaces que sean las iniciativas centrales propuestas en este capítulo, la calidad de la educación especial dependerá en última instancia de los directores y profesores interesados. Su compromiso con el desarrollo curricular es crucial para que la educación especial sea de alta calidad. De nuestras investigaciones se desprende claramente que las habilidades y los conocimientos necesarios para desarrollar el currículo en educación especial están muy dispersos. Por ello, en el próximo capítulo nos ocuparemos de la provisión de oportunidades mediante la formación en el servicio para la adquisición de dichas habilidades y, en el capítulo 13, de la organización del asesoramiento y el apoyo para todos los profesores”. (todos los textos son de traducción propia)

2 “Los cursos de formación inicial de profesores ya incluyen elementos de psicología educativa y desarrollo infantil que normalmente dedican cierta atención a las diferencias individuales de los niños en las principales áreas de desarrollo: físico, intelectual, emocional y social. Sin embargo, la evidencia

En coincidencia con los documentos posteriores, se indica la necesidad de formar a todos los docentes en el área de la educación especial. Sin embargo, al final se especifica que la acción del docente estándar consiste en saber cómo derivar un caso al especialista, centrando así la acción en la relación docente-dicente-especialista. Esto es tan importante que se especifica con letras mayúsculas al final:

“A large number of contributors to our evidence proposed that an element should be included in all initial teacher training which would promote this awareness and afford a basic knowledge of special education services. We entirely support this idea and recommend that an element, which we shall from now on describe as a ‘special education element’, should be included in all courses of initial teacher training, including those leading to a postgraduate certificate in education. We further recommend that it should be taught within the general context of child development. Its aims should be as follows:

(i) to develop an awareness that all school teachers, whatever the age group of their pupils or level of their work, are likely to be concerned with helping some children who have special educational needs;

(ii) to enable teachers to recognise early signs of possible special educational need;

(iii) to give teachers knowledge of the part which they can play in the assessment of a child’s educational needs and in the execution of any special measures prescribed;

(iv) to give teachers knowledge of what special education is like, together with knowledge of the range of various forms of special educational provision and of specialist advisory services;

(v) to provide some acquaintance with special schools, classes and units;

(vi) to give teachers some understanding of how to communicate effectively with parents and an awareness of the importance of appreciating parents’ anxieties and encouraging their continued involvement in their child’s progress; and

(vii) ABOVE ALL, to give teachers knowledge in general terms of when and where to refer for special help”. (Warnock, 1978, Num. 12.7) ³

que hemos recibido y nuestras propias observaciones indican que en algunos cursos la enseñanza del desarrollo infantil es demasiado teórica y de alcance limitado. Recomendamos que la enseñanza del desarrollo infantil tenga siempre en cuenta los diferentes patrones y ritmos de desarrollo individual, en particular en la medida en que afectan al aprendizaje, y que incluya los efectos de las discapacidades comunes y otros factores que influyen en el desarrollo.”

3 “Un gran número de personas que han contribuido a nuestra investigación han propuesto que se incluya en toda la formación inicial de los docentes un elemento que fomente esta concienciación y proporcione un conocimiento básico de los servicios de educación especial. Apoyamos plenamente esta idea y recomendamos que se incluya un elemento, que de ahora en adelante describiremos como “elemento de educación especial”, en todos los cursos de formación inicial de los docentes, incluidos los que conducen a un certificado de posgrado en educación. Recomendamos además que se enseñe en el contexto general del desarrollo infantil. Sus objetivos deberían ser los siguientes:

(i) crear conciencia de que todos los docentes, independientemente del grupo de edad de sus alumnos o del nivel de su trabajo, probablemente se preocupen por ayudar a algunos niños que tienen necesidades educativas especiales;

(ii) permitir que los docentes reconozcan los primeros signos de una posible necesidad educativa especial;

(iii) dar a los docentes el conocimiento del papel que pueden desempeñar en la evaluación de las necesidades educativas de un niño y en la ejecución de las medidas especiales prescritas;

Esta idea recae sobre las capacidades del gobierno y encargado de la política educativa en formar adecuadamente y proveer de los apoyos especializados que se diagnostiquen junto a la escuela. Esto supone, sobre todo, la existencia de un equipo formado específicamente para cada forma de discapacidad que se integre al contexto que maneja el docente.

Para lograr esto, el Informe Warnock estipula un tiempo de especialización de 40 años para formar personal suficientemente capacitado para esta complejidad. Por lo tanto, no se trata, de modo alguno, de una política que se decreta y se activa automáticamente:

“Some 40 years will need to elapse from the time that the proposed special education element is introduced before it can be assumed that all teachers have undertaken such an element in the course of their initial training. It is therefore essential that teachers already in post should have the same opportunity as future entrants to courses of initial teacher training to gain an insight into the special needs which many children have. We regard this as a prerequisite of the progressive integration of more children with disabilities or significant difficulties in ordinary schools”⁴ (Warnock, 1978, Num. 12.12)

Otro aspecto central es que el Informe Warnock no considera a la educación especial integrada como una sola formación unificada, sino como un conjunto de diferentes formaciones especializadas, articuladas. Por ello, el informe hace hincapié en las formaciones especializadas por tipo de discapacidad, como muestra este ejemplo:

“There is also an initial teacher training course at Manchester University’s Department of Audiology and Education of the Deaf which specialises in training to teach deaf pupils. This is a four-year degree course combining academic study of audiology with a course of teacher training, and a specialist course for teaching the deaf. Successful completion of the course leads to both qualified teacher status and a recognised qualification for teaching the deaf. The one-year Certificate for Teachers of the Deaf at the same university may be taken either concurrently with a postgraduate certificate in education, or at any time after completion of an initial teacher training course.”⁵ (Warnock, 1978, Num. 12.17)

(iv) dar a los docentes el conocimiento de cómo es la educación especial, junto con el conocimiento de la variedad de formas de prestación de servicios educativos especiales y de los servicios de asesoramiento especializados;

(v) proporcionar cierta familiaridad con las escuelas, clases y unidades especiales;

(vi) dar a los maestros cierta comprensión de cómo comunicarse eficazmente con los padres y una conciencia de la importancia de apreciar las inquietudes de los padres y alentar su participación continua en el progreso de su hijo; y

(vii) SOBRE TODO, dar a los maestros conocimientos en términos generales sobre cuándo y dónde derivar a los niños para recibir ayuda especial.”

4 “Serán necesarios unos 40 años desde el momento en que se introduzca el elemento de educación especial propuesto para que se pueda suponer que todos los docentes han realizado dicho elemento durante su formación inicial. Por ello, es esencial que los docentes que ya están en el puesto tengan la misma oportunidad que los futuros alumnos de los cursos de formación inicial de docentes para comprender las necesidades especiales que tienen muchos niños. Consideramos que esto es un requisito previo para la integración progresiva de más niños con discapacidades o dificultades significativas en las escuelas ordinarias.”

5 “También existe un curso de formación inicial de docentes en el Departamento de Audiología y Educación de Sordos de la Universidad de Manchester, que se especializa en la formación para enseñar a alumnos sordos. Se trata de un curso de grado de cuatro años que combina el estudio académico de la audiolgía con un curso de formación de docentes y un curso especializado para la enseñanza de sordos. La finalización exitosa del curso conduce tanto a la obtención del estatus de docente calificado como a una calificación reconocida para la enseñanza de sordos. El Certificado de un año para Docentes de Sordos de la misma

De hecho, se establecen 10 discapacidades, y no una sola categoría de “inclusividad”, cada una objeto de especializaciones que debe proveer el Estado, sobre todo, para los casos severos:

“THE PARTICULAR NEEDS OF CHILDREN WITH DIFFERENT DISABILITIES

Visual disabilities

Hearing disabilities

Physically handicapped children

Children with epilepsy

Children with speech and language disorders

Children with specific learning difficulties

Children with mild learning difficulties

Children with moderate learning difficulties

Children with severe learning difficulties

Children with emotional and behavioural disorders”⁶ (Warnock, 1978, index)

Otro aspecto a resaltar es que los casos de niños que no tienen como lengua materna la lengua formal del sistema educativo, y otros casos derivables de la injusticia socio-económica, son considerados casos contextuales y, por lo tanto, no son objeto directo del informe. Tampoco hay consideraciones de género u orientación sexual. El informe reconoce que las escuelas y clases especiales albergan a muchos niños que tienen diversas necesidades especiales, ya sea porque tienen varias condiciones discapacitantes o debido a factores como la interrupción de la escolaridad como resultado de períodos de tratamiento médico o de otro tipo. Pero solo se indica que deben tenerse en cuenta en la elaboración de planes de estudio. El informe se centra en lo que es medible: la condición diagnóstica de la discapacidad o la necesidad severa de aprendizaje.

También el informe reconoce que la discapacidad es a veces asociable a problemas emocionales, especialmente en la adolescencia. La incidencia de dificultades emocionales y de comportamiento en ese grupo es alta, pero se indica su atención por parte del campo de la psiquiatría infantil y la salud mental, esto es, de los servicios de salud.

De tal modo que la definición de educación especial en el Informe Warnock depende claramente del diagnóstico del especialista en el área de las ciencias y, en su caso, de la psicología/psiquiatría del desarrollo, y no de factores políticos o subjetivos.

universidad se puede cursar simultáneamente con un certificado de posgrado en educación o en cualquier momento después de completar un curso de formación inicial de docentes.”

6 LAS NECESIDADES PARTICULARES DE LOS NIÑOS CON DISCAPACIDADES DIFERENTES

Discapacidades visuales

Discapacidades auditivas

Niños con discapacidad física

Niños con epilepsia

Niños con trastornos del habla y del lenguaje

Niños con dificultades específicas de aprendizaje

Niños con dificultades de aprendizaje leves

Niños con dificultades de aprendizaje moderadas

Niños con dificultades de aprendizaje graves

Niños con trastornos emocionales y de conducta”

Finalmente, para lograr este esfuerzo, que implican 40 años de formación y seguimiento, formación de profesores de planta y el número deseado de especialistas por las 10 áreas de discapacidad/dificultad, es fundamental reconocer económicamente la cualificación especializada, incluso por encima del máximo salario del docente. Así, pues, el tema del salario es fundamental para el éxito de la política de inclusión:

*“Moreover, in order that there should be a sufficient financial incentive to teachers to obtain the qualification we recommend that this extra payment for a recognised qualification in special education should continue to be made after a teacher reaches the maximum of his salary scale, whether he is teaching in an ordinary or a special school.”*⁷ (Warnock, 1978, Num. 12.28)

Como se verá en los próximos epígrafes, estos aspectos han sido considerados parcialmente, en el discurso de los organismos internacionales. Por ejemplo, hoy en día, los libros de texto con los que se enseña al personal docente en España, se expresan de este modo en relación al Informe Warnock:

“En el año 1978, en Reino Unido, se publicó el informe Warnock (...) Destaca que los fines de la educación son iguales para todos los alumnos y, por lo tanto, no se debe realizar una distinción entre aquellos que presentan diversidad funcional de los que no.

Los aspectos recogidos en el informe supusieron un cambio educativo, destacando la inclusión de los niños y niñas en la educación sin distinción en grupos por razones de características personales. A partir de la información recogida en ese informe, se produce un cambio hacia la idea de la igualdad de derechos de todo el alumnado por acudir a una escuela ordinaria.” (UNIR, 2022)

El discurso, como se puede observar, se ha descentrado. La razón de ser del Informe Warnock es incluir a los docentes de educación especial en el sistema educativo principal, mejorando su abosrción por parte de docentes y especialistas, pero no establece que a) el fin de la educación sea igual para todos (más bien habla de aumentar las oportunidades), b) que no se haga “ninguna distinción” entre un tipo de docentes y otros (cuando el tratamiento especializado es central en todo el discurso), c) no habla de “diversidad funcional” sino de “discapacidad” y “dificultad” (pues no supone que la diversidad es un problema, sino que lo es la discapacidad), o d) que no haya distinción por características personales (cuando el foco del informe es que se realicen currículos personalizados, basados en la persona).

El objetivo de este artículo consiste, dicho en otras palabras, en reconocer la existencia de contrariedades entre los postulados del Informe Warnock y el discurso de organismos como la UNESCO, lo cual dificulta una comprensión operacional y, por tanto, exitosa, de la inclusión.

2. El subjetivismo político de los documentos de UNESCO desde 1990.

Una de las importancias de la experiencia británica de los 70, que se reconoce

⁷ “Además, para que haya un incentivo financiero suficiente para que los docentes obtengan la cualificación, recomendamos que este pago adicional por una cualificación reconocida en educación especial se siga realizando después de que el docente alcance el máximo de su escala salarial, ya sea que enseñe en una escuela ordinaria o especial.”

como “fundadora”, fue trasladar el fenómeno de la educación con necesidades especiales a la política pública. El informe crea un nodo de acción interinstitucional, que guía el conocimiento científico y establece tanto autoridades pedagógicas como contables para su cumplimiento.

El Informe Warnock muestra características susceptibles de medición de política pública, a diferencia de los textos que surgieron *a posteriori*, los cuales transformaron la idea de “atención a la dificultad de aprendizaje y oportunidades” al concepto general de “educación para todos”. Esta generalización conceptual se produjo claramente bajo el paraguas de un concepto como el de inclusión. Ello permitió engrosar la bolsa conceptual hasta sus extremos, provocando definiciones menos medibles. Un ejemplo es la misma Declaración de Salamanca en lo relativo a la inclusión educativa:

“El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados” (UNESCO-Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994, 5).

La concepción, además, incorporó el enfoque de género dentro de aquello que es objeto la inclusión, complejizando el concepto de inclusión

“Es particularmente importante darse cuenta de que las mujeres han estado doblemente en desventaja, como mujeres y como personas con discapacidad. (...) Sería necesario realizar en particular esfuerzos para fomentar la participación de las niñas y mujeres con discapacidades en los programas de educación” (UNESCO-Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994, 14).

En general, buena parte del problema conceptual no reside en falsaciones o distorsiones de la idea política pública a favor de una declaración de principios, sino que estas declaraciones, aunque se anuncian como operacionales (de hecho, usan términos como *marco de acción*, *acción prioritaria*, *acciones internacionales*, etc.), realmente tienen ausencia de herramientas operacionales, como sí abundaban en el Informe Warnock.

Incluso, los organismos internacionales en sus textos se refieren escasamente a investigaciones de eficiencia del modelo y, cuando se refieren a ellas, no se citan, ni se indican autores, títulos, publicaciones o lugares de observación y, por lo tanto, no se pueden contrastar o usar de ejemplo. Por ejemplo, el texto que a continuación se muestra, parece validar la noción de inclusión asegurando que se inspiran en “modelos bien comprobados y muy eficaces en cuanto a costo para fomentar la igualdad de acceso”, sin indicar de dónde viene tal comprobación:

“La educación integrada y la rehabilitación apoyada por la comunidad representan dos métodos complementarios de impartir enseñanza a las personas con necesidades educativas especiales. Ambos se basan en el principio de integración y participación y representan modelos bien comprobados y muy eficaces en cuanto a costo para fomentar la igualdad de acceso de las personas con necesidades educativas especiales, que es parte de una estrategia nacional cuyo objetivo es conseguir la educación para todos.” (UNESCO-Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994, 17).

Otro ejemplo de la destecnificación de la idea de inclusión es la desaparición de las clasificaciones de la discapacidad que fueron tan precisas en el Informe Warnock. Aquel discurso a favor de la atención especializada a las personas con discapacidad y científicamente sustentada es, de hecho, casi inexistente hoy en día, en los textos analizados. No así el discurso que homologa la *inclusión educativa* (formulada originalmente para discapacidades y dificultades) con el Derecho Universal a la educación.

Por ello, en los textos de los organismos internacionales abundan generalidades, más relativas a la necesidad de cambio del sistema social global, que a la necesaria operativización de las políticas que se piden adoptar. Aunque también se abunda mucho en la inclusión del dicente en los programas de estudio y currículos, son menos notorios los aportes que pueden dar los científicos al currículo para personas con Necesidades Especiales.

Estos son algunos ejemplos:

“Al mismo tiempo, el mundo tiene que hacer frente a problemas pavorosos: en particular, el aumento de la carga de la deuda de muchos países, la amenaza de estancamiento y decadencia económicos, el rápido incremento de la población, las diferencias económicas crecientes entre las naciones y dentro de ellas, la guerra, la ocupación, las contiendas civiles, la violencia criminal, los millones de niños cuya muerte podría evitarse y la degradación generalizada del medio ambiente. Estos problemas frenan los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y, a su vez, la falta de educación básica de que sufre un porcentaje importante de la población impide a la sociedad hacer frente a esos problemas con el vigor y la determinación necesarios” (UNESCO-WCEFA, 1990, preámbulo)

O bien:

“Desde el inicio de la civilización, algunas personas han sido sometidas a la exclusión social, ya sea por deficiencias cognoscitivas, físicas, religiosas, económicas, de pensamiento, entre otras. Lo anterior les ha negado un desarrollo integral, creando brechas que divide la sociedad en dos, los incluidos y los excluidos” (Ramírez Valbuena, 2017)

O bien:

“La educación inclusiva es un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, a alumnos de minorías étnicas, a los educandos afectados por el VIH y el SIDA y a los discapacitados y con dificultades de aprendizaje. El proceso educativo se lleva a cabo en muchos contextos, tanto formales como no formales, en las familias y en la comunidad en su conjunto. Por consiguiente, la educación inclusiva no es una cuestión marginal, sino que es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas. (...) Contribuye asimismo a los objetivos más generales de justicia social y de inclusión social” (UNESCO, 2008, 5)

En general, los textos sobre la materia promovidos por los organismos internacionales como UNESCO se refieren a los derechos, la justicia social, o se generaliza la inclusión educativa al nivel de la inclusión social. Se debe hacer una clara delimitación entre las herramientas y las tareas de cambio social, por un lado, y las tareas técnicas de la inclusión educativa.

Sin embargo, lamentablemente, los textos realmente no apuntan a marcos de acción sino a esa aspiración general, sistémica, lo que consiste en una redundancia de los ODS y de la misma Declaración Universal y, por lo cual, mina las habilidades nacionales, regionales locales y situacionales de ofrecer soluciones concretas a problemas reales.

3. Acerca del método aplicado en los grupos de control internacionales

A manera de antecedentes, es resaltable la investigación de Vargas Castro et al. (2024), quienes señalan que las políticas de inclusión implican una serie de acciones y actitudes por parte de todos los actores involucrados, buscando el respeto por las diferencias y una disposición para la transformación, considerando aspectos como aptitud, interés, expectativa y necesidad de cada alumno.

Estos mismos autores identifican algunas de las barreras que condicionan la inclusión educativa en el Ecuador:

1. La falta de conocimiento sobre los derechos relacionados con la educación inclusiva.
2. La ausencia de materiales académicos que faciliten un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.
3. La infraestructura inadecuada que dificulta la accesibilidad de las personas.
4. La persistencia de un pensamiento conservador sobre la educación inclusiva.
5. Las restricciones en el acceso de personas con ciertas discapacidades debido a la falta de atención a sus necesidades educativas en las instituciones.

Así mismo, resaltan algunos mecanismos institucionales cruciales para enfrentar dichas barreras.

1. Formación de docentes y personal administrativo para abordar la diversidad y garantizar una práctica inclusiva real y cotidiana.
2. Creación y disponibilidad de materiales que atiendan las necesidades formativas de estudiantes con discapacidades, como las auditivas o visuales.
3. Contar con una infraestructura accesible que permita la inclusión de todos los estudiantes en el entorno educativo.
4. Promover la sensibilización entre el personal educativo y los estudiantes sobre la importancia de la inclusión y el respeto por la diversidad.
5. Asegurar que las leyes y normativas sobre educación inclusiva se apliquen efectivamente en las instituciones educativas.

Los principales desafíos que se establecen en esta investigación son similares a la perspectiva que hacer recaer la responsabilidad de la inclusión exclusivamente en los gobiernos y escuelas. Parten de la necesidad de superación de las diferencias y la exclusión, así como la necesidad de garantizar la capacitación de los actores en el entorno formativo para hacer de la inclusión una práctica real y cotidiana, desde las sinergias de los gobiernos locales.

No es interés de este artículo negar la responsabilidad de los agentes de operación. Por lo tanto, las entrevistas tendrán en consideración los dos enfoques, esto es, el que procede de la hipótesis sobre la debilidad conceptual original, como el que procede del modelo donde recae la responsabilidad en los agentes territoriales del cambio social, como la escuela y los gobiernos. Se parte del principio de que ambas perspectivas se complementan entre sí, sin embargo, en la práctica socioeducativa, de hecho, son vividas sin distinción por los observadores.

3.1. Enfoque de la Investigación

Este estudio adopta un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico, seleccionado específicamente por su idoneidad para explorar y comprender las experiencias vividas de los participantes en relación con los mecanismos de inclusión educativa. La fenomenología, como describe Pérez Vargas et al. (2019), se centra en describir la esencia de las experiencias humanas y es especialmente eficaz para analizar discursos que revelan la percepción subjetiva de los individuos sobre fenómenos complejos. Esta metodología permite captar las vivencias personales y los significados que los participantes atribuyen a la inclusión educativa en contextos universitarios, lo que es fundamental para abordar el objetivo de este estudio.

3.2. Recolección de Datos

Para recopilar datos cualitativos, se llevaron a cabo talleres virtuales dentro del marco del proyecto “Desarrollo de Capacidades de Intervención Profesional Comunitaria, Familiar y de Género para la Inclusión Educativa Universitaria”. Estos talleres se desarrollaron en cinco universidades de tres países de la región: la Universidad Nacional de Loja (Ecuador), la Universidad Técnica de Manabí (Ecuador), la Universidad Estatal Península de Santa Elena (Ecuador), la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México) y la Universidad Nacional Arturo Jauretche (Argentina). Los participantes fueron estudiantes universitarios que han experimentado directamente la ausencia o presencia de mecanismos de inclusión educativa.

Se llevó a cabo un proceso de fortalecimiento de capacidades que consistió en cinco jornadas principales, en las que se fueron clarificando conceptos y se desarrolló tanto un diagnóstico situacional como el diseño de proyectos de transformación social por parte de los participantes, a través de talleres tipo *focus group*.

Los talleres se estructuraron por momentos, permitiendo tener una mejor organización y facilitando la recopilación de opiniones, ideas y/o experiencias.

En un primer momento los facilitadores se presentaron tanto a nivel personal como institucional. Se introdujo el tema central, subrayando su relevancia, actualidad y pertinencia. También se presentó el programa de la sesión, que incluyó objetivos generales y específicos, contenidos, metodología, evaluación, materiales y bibliografía. Se llevó a cabo una rueda libre donde los participantes expresaron sus expectativas, y se aplicó una técnica diagnóstica para evaluar los conocimientos, habilidades y valores de los participantes en relación con el tema.

Durante el segundo momento, se presentó y ejecutó una dinámica que permitió a los participantes expresar sus experiencias y vivencias, identificando cómo el tema tratado se

manifiesta en sus vidas. La mayoría de los asistentes participaron en este ejercicio divididos por grupos.

En el tercer momento, en una sesión general con todos los participantes, se solicitó a cada grupo que ofreciera las ideas que construyeron consensuadamente. Este fue un momento clave para facilitar con eficacia la identificación y construcción de alternativas de cambio. El acompañamiento del facilitador fue crucial, estimulando la reflexión a través de preguntas.

El cuarto momento consistió en una devolución al grupo, reafirmando ideas relacionadas con los principales indicadores del tema tratado y situando en contexto grupal otros elementos que podrían haber pasado desapercibidos pero que eran importantes para comprender la temática.

Por último, en el quinto momento se evaluó la sesión, permitiendo a cada facilitador elegir la técnica más adecuada para ello. Posteriormente, se realizó el cierre de la sesión, con una despedida que reforzó los vínculos afectivos y el compromiso con los objetivos alcanzados.

El muestreo fue intencional con 175 participantes estudiantes, el 74,3% mujeres y el 25,7% hombres. Sus edades oscilaron entre los 18 y 43 años. Los investigadores seleccionaron a los estudiantes por su cercanía académica con las carreras y grupos de estudio, considerando horarios y el nivel de compromiso de los jóvenes con la investigación. Los talleres se destacaron por la alta implicación de los participantes, así como por su productividad y responsabilidad colectiva.

Los talleres fueron diseñados siguiendo un protocolo estructurado que garantizó la recopilación de datos de manera sistemática y coherente. Las sesiones fueron grabadas y transcritas textualmente, respetando las directrices para la apertura y flexibilidad en la captura de narrativas y experiencias de los participantes. La metodología fenomenológica se aplicó durante los talleres para facilitar una inmersión profunda en las experiencias vividas, asegurando que los datos reflejen auténticamente las percepciones y sentimientos de los estudiantes.

Además, se llevó a cabo una revisión bibliográfica exhaustiva sobre los mecanismos institucionales para la inclusión educativa, consultando estudios empíricos y teóricos relevantes, seleccionados en función de criterios estrictos de relevancia, actualidad y rigor académico. Las bases de datos principales utilizadas fueron Scopus y Web of Science, lo que asegura que las fuentes consultadas sean de alta calidad y pertinencia para los objetivos del estudio.

3.3. Procesamiento de información

El análisis de los datos se realizó mediante un proceso de codificación temática, que siguió los principios de la fenomenología para identificar y agrupar temas emergentes que representan aspectos significativos de las experiencias de los participantes. Este proceso incluyó varias etapas:

Se realizó una lectura y relectura exhaustiva de las transcripciones para familiarizarse con los datos y comenzar a identificar patrones y temas emergentes.

Se utilizó un enfoque de codificación sistemática, donde los datos fueron segmentados

en unidades de significado. Estas categorías se derivaron tanto de la teoría existente como de los datos mismos, asegurando que los temas fueran representativos de las experiencias de los participantes.

Por último, las categorías fueron agrupadas en temas mayores que reflejan las experiencias compartidas y los fenómenos centrales en estudio. Por último, se aplicó el análisis correspondiente de las experiencias vividas por los participantes para así comparar los resultados con diferentes autores y sus investigaciones relevantes de acuerdo con el tema.

La validez de los procedimientos empleados se fundamenta en varios aspectos: El método de trabajo grupal utilizado ha sido sometido a prueba con anterioridad devalando excelentes resultados en su aplicación. Las preguntas/temas objeto de indagación científica fueron sometidas a criterio de especialistas obteniéndose buenos resultados. Las relatorías fueron sometidas a consideración de los participantes para conocer si reconocían sus voces. Los investigadores cuentan con vasta experiencia en la realización de estudios cualitativos asociados a la temática objeto de estudio, además, todo el proceder metodológico fue consultado con expertos internacionales de las universidades que formaron parte del estudio.

3.4. Consideraciones Éticas

La investigación diseñada fue sometida a valoración por el Comité de Ética de la Universidad Estatal Península de Santa Elena y se aplicó una vez aprobada. Se garantizó la confidencialidad de los participantes mediante la anonimización de los datos personales en todas las transcripciones y en el informe final. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes, quienes fueron informados sobre los objetivos del estudio y su derecho a retirarse en cualquier momento.

4. Resultados de las entrevistas y conversatorios

Los mecanismos institucionales son elementos esenciales para promover la inclusión educativa, pero era necesario cuestionar si los que se aplican en la práctica cotidiana por parte de las universidades realmente abordan las raíces de la exclusión o solo mitigan superficialmente sus efectos. El término inclusión debe abarcar un enfoque amplio que examine las causas estructurales de la opresión dentro del sistema social en general y el educativo en particular. Por otra parte, el interés metodológico principal del presente artículo es comprender las creencias estudiantiles al respecto. En este sentido, hemos identificado en el discurso de los estudiantes universitarios varias ideas relevantes y también vacíos, que dieron origen a un conjunto de categorías y reflexiones que a continuación se esbozan.

4.1. Enfoques y políticas de Inclusión en la Educación Superior

La inclusión educativa universitaria no es solo un ideal aspiracional, sino una necesidad práctica para construir una sociedad más justa. El enfoque sobre igualdad que prevalece entre los estudiantes es reflejo de una visión limitada sobre la inclusión, asociada en lo esencial a la vulnerabilidad, el dualismo y las políticas afirmativas. Durante las sesiones se avanzó hacia la deconstrucción de los conceptos en la práctica.

En el contexto de esas reflexiones, se estimuló el debate acerca de si las universidades están realmente preparadas para ir más allá de la aplicación de políticas de inclusión superficiales y al respecto se constató que es necesario desarrollar más la conciencia crítica de los actores universitarios en relación con las características del contexto para avanzar en la inclusión educativa universitaria, así como sobre el propio concepto de inclusión y la naturaleza de sus políticas.

Los participantes expresaron: (R-U-22)

- *“Las universidades deben construir políticas inclusivas que aborden la participación desde una perspectiva de género e interculturalidad, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de su contexto, tengan acceso a oportunidades equitativas.”*
- *“Es crucial fomentar experiencias de inclusión y adaptabilidad dentro de las universidades, brindando apoyo adicional a estudiantes con discapacidad, como tutorías especiales, y creando ambientes educativos que reconozcan y valoren la diversidad.”*
- *“La inclusión en la educación superior requiere una profunda reconfiguración cultural, social e identitaria de las políticas y prácticas universitarias.”*
- *“Reducir la brecha educacional es esencial, y esto se logra mediante la implementación de políticas públicas que sean claras y aplicables dentro del ámbito de la educación superior.”*
- *“Es fundamental socializar las normativas con el cuerpo docente para que todos comprendan cómo tomar acciones que beneficien a los estudiantes, especialmente a aquellos en situaciones de vulnerabilidad.”*

Se entendió que las políticas públicas son esenciales para promover la inclusión educativa en la universidad, por tanto, que es crucial analizar su diseño, implementación y evaluación en términos de la capacidad que tienen para desafiar y transformar las condiciones que generan exclusión. Se entendió que éstas deben estar alineadas en su compromiso con la equidad y la justicia social, a la manera como se perfilan en los textos centrales de los organismos internacionales como la UNESCO. Sin embargo, las declaraciones claramente denotaban la inexistencia de estos diseños o de las mismas políticas, como realidades vividas a profundidad por los usuarios.

4.2. Formación y Desarrollo de Competencias Docentes en Prácticas Inclusivas

Las universidades afrontan desafíos significativos en la implementación de programas de formación permanente orientada hacia la promoción de la inclusión educativa. En este sentido se han obtenido logros, Sin embargo, no resulta fácil a los estudiantes elaborar la idea de la relación existente entre los problemas de inclusión educativa y los sistemas estructurales y simbólicos que perpetúan la exclusión. Los discursos de los participantes, si bien señalan necesidades específicas, también revelan una comprensión limitada del trasfondo sistémico que subyace a estas insuficiencias.

Por ejemplo, los participantes señalaron que: (R-AACJ-22)

- *“Aunque la gestión educativa es un componente crucial, a menudo carece de*

un enfoque estructurado y continuo que prepare adecuadamente a docentes para enfrentar los retos asociados con la inclusión”.

- *“Es importante que las competencias docentes vayan más allá del conocimiento teórico, involucrando habilidades pedagógicas y didácticas que permitan la adaptación de estrategias metodológicas en el aula”.*
- *“Se necesita capacitar a todos los miembros de la comunidad educativa, no solo en aspectos técnicos, sino también en la comprensión de los derechos y necesidades de las personas con discapacidad, incluyendo la promoción de la igualdad de género y el respeto por la diversidad”*

No obstante, a que los participantes identificaron necesidades específicas de capacitación de los docentes sobre la inclusión educativa, resalta la necesidad de cuestionar cómo las políticas educativas, perpetúan acciones fragmentadas e insuficientes. Nuevamente se percibe la falta de un enfoque continuo en la gestión educativa, lo cual revela una tendencia sistémica a tratar la inclusión como un tema periférico, en lugar de integrarla como un eje central de la formación docente. Hay consensos en todos los grupos que es necesario sustituir el enfoque de capacitación por el de formación docente, lo que les permitirá desarrollar un trabajo más integral en el desarrollo de la personalidad y su educación.

4.3. Apoyos docentes. Adaptaciones Curriculares.

Los participantes señalan que, aunque de forma limitada, se han implementado sistemas inclusivos para los estudiantes con discapacidad visual y auditiva, particularmente en los cursos de nivelación, como el sistema braille y el lenguaje de señas.

Por otro lado, reflexionan sobre el diseño que tienen las plataformas virtuales universitarias, subrayando la importancia de incorporar imágenes de señas y accesibilidad mediante audios programados para facilitar el acceso a los contenidos para estudiantes con diferentes tipos de discapacidad. Esta recomendación pone de manifiesto una comprensión de la necesidad de accesibilidad, pero al mismo tiempo, se cuestiona cómo las decisiones tecnológicas no priorizan de manera adecuada las necesidades de todos los estudiantes.

Los estudiantes resaltan varios mecanismos esenciales para fomentar la inclusión en la educación superior, reconociendo la necesidad de adaptaciones curriculares que reflejen la diversidad de la sociedad actual.

Los estudiantes sugieren: (R-UNAJ-22)

- *“Incorporar asignaturas específicas sobre inclusión social en todos los niveles de educación superior, ello facilita así una comprensión más profunda y práctica de estos conceptos”.*
- *“Revisar y ajustar las mallas curriculares para incluir temas de género e inclusión educativa, preparándose así para enfrentar barreras en futuros entornos laborales y sociales. Esta revisión debe integrar estrategias pedagógicas inclusivas que reflejen la diversidad de la sociedad actual”.*
- *“Muchos sílabos universitarios no contemplan adecuaciones específicas para estudiantes con necesidades diversas, lo que puede limitar su capacidad para acceder y beneficiarse del contenido académico”.*

- *“Establecer directrices claras para adaptar los contenidos y métodos de enseñanza, asegurando que los materiales sean accesibles y los métodos de evaluación respondan a las necesidades variadas de los estudiantes”.*
- *“Desarrollar estrategias metodológicas innovadoras como la creación de proyectos de investigación y el uso de herramientas institucionales para fomentar un perfil profesional empático y consciente de la diversidad”.*

4.4. La Infraestructura

La infraestructura de los establecimientos educativos desempeña un papel crucial en la implementación efectiva de la inclusión educativa. Los participantes identifican varios aspectos clave en relación con el tema: (R-UPSE-22)

- *“Es esencial que los centros educativos cuenten con instalaciones adecuadas que cumplan con los estándares necesarios para ofrecer un entorno óptimo de aprendizaje.”*
- *“Persiste una carencia significativa en las adaptaciones físicas de las infraestructuras escolares, como rampas, elevadores y puertas eléctricas.”*
- *“La falta de equipamiento en las aulas, como proyectores, pizarras interactivas y una conexión a internet estable, limita la capacidad de ofrecer una educación de calidad.”*

Es cierto que la infraestructura es un tema principal en el trabajo educativo inclusivo. Examinar las necesidades de cada estudiante, sus condiciones, presupone encontrar respuestas a las mismas. Por ello, buena parte de las acciones educativas se han venido desarrollando en el área de las infraestructuras, sin embargo, el contexto concetual impulsado por los organismos internacionales conduce a observar como un problema frecuente prestar atención solo a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

4.5. El Lenguaje Inclusivo

Durante los talleres, se dialogó acerca de cómo el lenguaje puede ser una poderosa herramienta para visibilizar y transformar las condiciones de exclusión. Sin embargo, para que el lenguaje inclusivo realmente tenga un impacto transformador, es necesario que su implementación sea parte de un cambio sistémico más amplio. Así mismo cuestionar hasta que medida este tipo de lenguaje puede ser el adecuado para todos, sin generar brechas o inconformidades entre los estudiantes.

Los participantes subrayaron al respecto: (R-UNAJ-22)

- *“Es importante implementar talleres y capacitaciones que fomenten la comprensión de la diversidad de género para construir un entorno más inclusivo.”*
- *“Los participantes sienten la necesidad de que se generen acuerdos institucionales que promuevan el uso de lenguaje inclusivo en las comunicaciones diarias, como saludos y mensajes, contribuyendo a un ambiente más acogedor y respetuoso.”*

Las ideas aportadas giraron alrededor de acuerdos, pero faltó en el análisis, el

posicionamiento crítico, comenzando por el concepto de la comunicación inclusiva como una vía de valorizar a las personas como parte de la diversidad que hace a la sociedad y visibilizar su experiencia como elemento potenciador del desarrollo y desde ahí potenciar la participación de todos los seres humanos para lograr mayor efectividad en el logro de las metas colectivas e individuales.

En relación al lenguaje inclusivo, se enfatizó en la necesidad de no emplear códigos estigmatizadores, discriminatorios y violentos respecto a ningún tipo de inserción social. Por el contrario, se enfatizó identificar y defender la diversidad cultural como valor democrático y derecho humano.

4.6. Recursos y Programas de Becas para la Inclusión Educativa Universitaria

La disponibilidad de recursos y becas es un factor determinante para la implementación efectiva de prácticas inclusivas en la educación superior. Durante el taller, los participantes expresaron lo siguiente: (R-UACJ-22)

- *“Los desafíos como los recortes presupuestarios y la distribución desigual de recursos entre facultades obstaculizan la creación de un entorno educativo accesible.”*
- *“El presupuesto para la educación superior es un factor crítico que influye directamente en la calidad educativa y en la capacidad de las universidades para ser inclusivas.”*
- *“La realidad a menudo muestra una reducción en la financiación, lo que impacta negativamente en la calidad de la educación.”*
- *“La disminución del presupuesto contribuye a la pérdida de calidad educativa y limita las adecuaciones necesarias para lograr una verdadera inclusión.”*
- *“Las experiencias de becas y gratuidad, aunque positivas, no siempre son suficientes para cubrir todas las necesidades económicas de los estudiantes.”*

4.7. Vinculación inclusiva con la Comunidad.

Este tema resultó ser tratado con más claridad por parte de los estudiantes. Pareciera que es una de las funciones sustantivas universitarias que mayor apropiación activa de la inclusión produce. La vinculación con la comunidad es un componente clave para la educación inclusiva. El aproximarse a las comunidades permite identificar marcas de identidad, grupos sociales marginados, sus experiencias cotidianas y los aspectos de su vida más relacionados con la discriminación social. Asimismo, se pueden visualizar los factores protectores y potenciales para la inclusión social. Fue consensuada la idea expresada por los estudiantes, en la que definitivamente desaparecen los límites entre educación enfocada en la discapacidad y la dificultad, a un foco en la justicia social en general: (R-UPSE-22)

“La vinculación con la comunidad debe ser un proceso que no solo integre, sino que también desafíe y reconfigure las estructuras de poder existentes, cuestionando cómo estas relaciones perpetúan la exclusión y la desigualdad.”

Conclusiones

De algún modo, es posible pensar que el mandato internacional de organismos como UNESCO presiona sobre los gobiernos para que adopten principios que, en la práctica, son difíciles de *bajar* a su formulación concreta o implementación, por cuanto requieren de mayor calidez conceptual, de la cual deriven apoyos gubernamentales importantes, tanto en lo económico como en lo científico, así como un período de formación y experiencias lo suficientemente largo y oportuno para poder iniciar la evaluación de políticas.

Las generalidades que abundan en los textos y fundamentos conceptuales de los organismos internacionales, sean “declaraciones”, “marcos de acción” y “conclusiones” de conferencias internacionales, han perdido la habilidad de la técnica social que los mismos textos sugieren desarrollar en los mundos de la acción política concreta. Al producirse este desfase, se pierde la imaginación de procimientos, o la comparación de buenas prácticas, como se podía observar en el Informe Warnock.

Al suceder esto y, a la vez, no activar una conciencia crítica del papel que han jugado ambas concepciones, sus aportes y limitaciones, el reflejo de ello en la subjetividad de actores educativos evidencia desorientación e ineffectividad en la acción para la necesaria transformación.

Las entrevistas muestran repetidamente que se asignan a los gobiernos exclusivamente las acusaciones de falta de sistematicidad y ligereza conceptual, de igual modo, en los tres países observados. Sin embargo, las claras coincidencias entre diferentes universidades y países, también pareciesen mostrar la presencia de un común denominador, fuera de la eficiencia o habilidades gubernativas de las universidades estudiadas. Sobre esta evidencia se sugiere interpretar este común denominador como los problemas de definición teórica que se desprenden de las discrepancias identificadas.

La teoría de las políticas públicas suele ver estos problemas con enorme preocupación (Howlett, Ramaesh & Perl, 2009). Las teorías más recientes denuncian los problemas de ligereza conceptual con el se definen la políticas, sobre todo en la concepción de los tiempos reales en que se debiese producir el cambio social. Sobre el aspecto del tiempo que requiere una política para predecir y producir cambios sociales pertinentes, las ciencias sociales han aportado importantes herramientas (Castro Aniyar, 2023; 2014) que parecen desconocidas al debate actual sobre el tema.

Esto conlleva, a su vez, a la dispersión de esfuerzos y recursos, la baja sinergia institucional, la ausencia de modelos internacionales de medición, la ausencia de ciencia probatoria de las iniciativas, la poca racionalidad de la relación gasto-objetivos, y, peor aun, una cadena de frustraciones que enseñan a la sociedad a perder la esperanza.

Referencias Bibliográficas

BELTRAN, N., & OBEIDE, S. (2021). University policies of social inclusion in Argentina during the Kirchnerist governments. An approach from the academic production and the official speech. **Revista de la Educación Superior**, 50(197), 19-39. <https://doi.org/10.36857/RESU.2021.197.1577>

CASTRO ANIYAR, D. (2022). El Arte de la Predicción Social en Cruz Marte, I y Espinoza, A. (comp.) **El Futuro del Delito**. Mawil. ULEAM. <https://mawil.us/wp-content/uploads/2023/05/EL-FUTURO-DEL-DELITO.pdf>

CASTRO ANIYAR, D. (2014). Más acá de la razón. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, 4 (7) Maracaibo: LUZ. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/18284>

CASTRO ANIYAR, D., ALBERT, J., HIDALGO, H. (2022). Glen y Michelle: hacia una fenomenología no estructuralista del femicidio y la violencia de género. **Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico**. N°15 Enero - Junio (2022). Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. <file:///Users/michellegarcia/Downloads/Dialnet-GlenYMichelle-8299240.pdf>

CASTRO-ANIYAR, D., HIDALGO, H., & PICO, F. (2020). Intenciones y realidades: el femicidio en Ecuador y Argentina a la luz del feminismo olvidado. **Boletín Mexicano de Derecho Comparado**, 1(157), 385–409. <https://doi.org/10.22201/ijj.24484873e.2020.157.15236>

CERROS RODRÍGUEZ, E., & FLORES ÁVILA, A. L. (2023). Maternidades universitarias: Tensiones entre trabajo, estudio y crianza. **Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social**, 13(25), Article 25. <http://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/7748>

CRESPO CASTILLO, O. S., GARCÍA YALE, F., ASCAYO LEÓN, O., & MÉNDEZ ZAMBRANO, P. V. (2024). Analysis of the Implementation of Virtual Learning Environments to Strengthen Research in Higher Education. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, 18(4), e07083-e07083. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n4-143>

ESTRADA ESTRADA, J.N., ILLICACHI GUZÑAY, J. (2025) Multiculturalismo y Capacitación Docente en la Educación Intercultural Bilingüe. Un análisis a partir de la experiencia de . Colta – Guamote en Ecuador. *Revista Encuentros*. Aceptado, en proceso de edición.

FERNÁNDEZ FLORES, S. M., & LEÓN-VELARDE, C. G. (2023). La educación de calidad universitaria en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. **EduTicInnova - Revista de Educación Virtual**, 11(1), Article 1. <https://portalrevistas.aulavirtualusmp.pe/index.php/eduticinnova/article/view/2686>

GALLEGO CONDOY, M., GALLEGOS NAVAS, M., & DUCHI, A. (2020). Participation of the family of students with disabilities in the university. **Estudios Pedagógicos**, 46(3), 141-149. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300141>

GARCÉS SUÁREZ, E., ALCÍVAR FAJARDO, O. (2022). La educación inclusiva en la universidad: Reclamos y propuestas. **Revista Universidad y Sociedad**, 14(2), 336-343. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202022000200336&lng=es&nrm=iso&tlng=es

GARCÍA GIL, D., MUÑOZ MUÑOZ, A., & ALONSO GARCÍA, D. (2023). Challenges of adapting to online teaching during the COVID-19 pandemic in Compulsory Secondary Education. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 98(37.1), 235-252. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.93104>

GONZÁLEZ PÉREZ, G., VILLEGAS YRIGOÍN, M. E., SIERRALTA PINEDO, S., & LORA LOZA, M. G. (2024). Gestión educativa para el desempeño docente en la Institución Educativa 16228 San Luis. **Mendive. Revista de Educación**, 22(1), Article 1. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3528>

GUERRERO SALAZAR, S. (2021). The inclusive language at the Spanish university: The reproduction of the media confrontation. **Círculo de Linguística Aplicada a la Comunicación**, 88, 15-29. <https://doi.org/10.5209/clac.78294>

GUTIÉRREZ MOÑINO, Y., & BRAGA BLANCO, G. (2024). La docencia compartida como estrategia de inclusión en primaria. Una experiencia de investigación-acción. **Revista Complutense de Educación**, 35(1), Article 1. <https://doi.org/10.5209/rced.82587>

HIDALGO, H. (2022). Régimen jurídico del feminicidio en el Ecuador: problemática social y respuesta jurídica. Tesis de Doctorado. **Universidad de Córdoba**.

HOWLETT, M., RAMAESH, M. & PERL, A. (2009). Studying Public Policy. Policy Cycles & Policy Subsystems. **Oxford University Press**.

HURTADO CHIQUI, Y. M., MENDOZA URETA, R. S., & VIEJÓ VINTIMILLA, A. B. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, 5(2), 98-110. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660910009/html/>

JIMENEZ CANO, R. (2017). Unas notas sobre el subjetivismo moral de H.L.A. Hart. **Revista Telemática de Filosofía del Derecho**, n° 20. Especial XX Aniversario, pp. 59-64. <http://www.rtfed.es/numero20/05-20.pdf>

MACEIRA-OCHOA, L., & MEDINA ROSAS, A. (2021). Igualdad y acceso a la justicia en las instituciones de educación superior: Discusiones pendientes. **Investigaciones Feministas**, 12(2), Article 2. <https://doi.org/10.5209/infe.72345>

MANTUANO RIVAS, A. C., ARTEAGA ZAMBRANO, S. A., & RODRIGUEZ ZAMBRANO, A. D. (2023). Barreras arquitectónicas a la inclusión de estudiantes con discapacidad física, elementos desde la educación regular y la especial. **REFCALE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa**. ISSN 1390-9010, 11(2), Article 2. <https://refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3750>

MARÍN FIGUERA, M., & MANJARRÉS ZAMBRANO, N. (2022). La vinculación universitaria: Aprender desde la comunidad. **IPSA Scientia, revista científica multidisciplinaria**, 7(1), Article 1. <https://doi.org/10.25214/27114406.1324>

MARTÍNEZ LICEA, G. (2022). El proyecto humanista de Werner Jaeger en Paideia. **Theoría. Revista Del Colegio De Filosofía**, (42), 6–26. <https://doi.org/10.22201/ffyl.16656415p.2022.42.1699>

MOLINA-BOLIVAR, G., JIMÉNEZ-PITRE, I. A., & GÁMEZ-PITRE, R. (2021). Planificación Estratégica del Presupuesto como Herramienta de Control de Gestión en Universidades Venezolanas. **Revista Docentes 2.0**, 12(1), 151-162. <https://doi.org/10.37843/rted.v1i1.265>

MOLINER GARCÍA, O., ARNAIZ SÁNCHEZ, P., & SANAHUJA RIBÉS, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? **Educación XX1**, 23(1), Article 1. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23753>

MONTES, D. A., MORALES VALERO, M., & PRIETO JIMÉNEZ, E. (2024). Revisión sistemática de la literatura sobre la inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la Educación Secundaria Obligatoria en España. **Revista complutense de educación**, 35(3), 597-608. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9623219>

MORENO CARRIÓN, A. A., JUMBO VALLADOLID, J. W., & JIMÉNEZ SALINAS, E. D. (2023). Políticas públicas de acceso, financiamiento y gestión de la calidad en la educación superior del Ecuador. **Ciencia Digital**, 7(1), Article 1. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v7i1.2439>

MÓRTOLA, G., & AMEGHINO, M. F. (2021). La intervención profesional comunitaria

para la inclusión educativa en el nivel universitario: Una experiencia extensionista y formativa de cinco universidades de América Latina. **Revista Educación y Sociedad**, 2(4), Article 4. <https://doi.org/10.53940/reys.v2i4.74>

NARANJO, B. A. (2022). **Buenas prácticas de inclusión educativa universitaria UPS: Proyecto INCLED**. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/22390>

NARANJO-CRESPO, M. (2024). Perspectives and discourses on diversity and inclusion in the university community. **Education Policy Analysis Archives**, 32. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8509>

NAVARRETE-RAMÍREZ, R. A., ESTEVES-FAJARDO, Z. I., BRIONES-GUERRERO, E. D., & BALLADARES-TORRES, J. V. (2022). Competencias docentes para la inclusión educativa universitaria. **CIENCIAMATRIA**, 8(3), Article 3. <https://doi.org/10.35381/cm.v8i3.977>

OBANDO-PERALTA, E. C., PALACIOS-SERNA, L. I., LEWIS-ZÚÑIGA, P. F., & ZAVALA-ESPINO, L. A. (2024). ODS 4 y universidad: Prospectivas para el desarrollo social en América Latina. **ENCUENTROS. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico.**, 21(Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.), 32-39. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11114469>

PÉREZ SERRANO, E. A., & HERNÁNDEZ OCHOA, E. M. (2018). La orientación educativa en las prácticas inclusivas de la educación superior cubana. **Psicología Escolar e Educativa**, 22, 77-85. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/051>

PÉREZ VARGAS, J. J., NIETO BRAVO, J. A., & SANTAMARÍA RODRÍGUEZ, J. E. (2019). La Hermenéutica y la Fenomenología en la Investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. **Civilizar Ciencias Sociales y Humanas**, 19(37), 21-30. <https://www.redalyc.org/journal/1002/100264147004/html/>

PILOSO-MOREIRA, V., & CASTRO-ANIYAR, D. (2022). Las Redes de Apoyo Social Como Mecanismo de Prevención en la Violencia de Género. **Polo del Conocimiento**, 7(2). doi:<https://doi.org/10.23857/pc.v7i2.3715>

RAMOS, R. A., ILLICACHI-GUZÑAY, J., & CHIRIBOGA-CEVALLOS, A. A. (2024). Interculturalidad e igualdad en la Educación Superior: Una revisión sistemática. **Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR**. ISSN 2737-6354., 7(13 Ed. esp.), Article 13 Ed. esp. <https://doi.org/10.46296/rc.v7i13edespab.0246>

RENTERÍA JUÁREZ, R. E. (2021). Análisis de infraestructura inclusiva y lineamientos de accesibilidad para las instituciones educativas de la ciudad de Tambogrande 2021. **Repositorio Institucional - UCV**. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/84687>

ROCHA DÍAZ, N. (2021). Más allá de la gramática: El lenguaje inclusivo como exigencia de los derechos humanos. **Revista Estudios**, 43, Article 43. <https://doi.org/10.15517/re.voi43.49336>

RODRIGUEZ GARCÉS, C., ESPINOZA VALENZUELA, D., PADILLA FUENTES, G., & SUAZO RUÍZ, C. (2023). School career and university admission processes in Chile: Between academic talent and the reproduction of gaps. **Estudios Pedagógicos**, 48(3), 227-241. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000300227>

RODRÍGUEZ ZAMBRANO, A. D., DELGADO MERO, D. M., & CEDEÑO RENGIFO, R. L. (2024). Procesos y resultados de la vinculación universitaria: Experiencia en un proyecto de inclusión educativa. **Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE**. ISSN:

2600-6030, 7(13), Article 13. <https://doi.org/10.56124/sapientiae.v7i13.0010>

ROJAS MOLINA, J., VARGAS-MADRAZO, E., HERNÁNDEZ RUIZ, H., & DOMÍNGUEZ LÓPEZ, S. L. (2023). Factores que influyen en la implementación de un proyecto de vinculación social universidad-comunidad. **Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales**, 25(2), Article 2. <https://doi.org/10.36390/telos252.05>

SALAZAR CÓNDOR, V. (2022). Determinants of university scholarship loss in recipients from a Peruvian social program targeting students from poor and vulnerable families. **RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa**, 28(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23794>

SÁNCHEZ ARIAS, L. C., & CALLEJAS CALLEJAS, A. (2020). Familia y universidad: Participación de la familia en el contexto educativo universitario. **Revista Latinoamericana de Estudios de Familia**, 12(2), 47-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8737583>

SÁNCHEZ MEDINA, S. M., & DÍAZ SÁNCHEZ, E. (2020). Discapacidad visual, sistema braille e inclusión educativa desde la perspectiva interseccional. **Revista Gestión I+D**, 5(2), 33-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7863440>

SANTOS, F., ORTEGA, V., DE LA A OLEAS, M. (2022). Apropiación de la experiencia inclusiva y mecanismos institucionales para potenciar la inclusión educativa. En R. Rivero Pino (Ed.), **Desarrollo de capacidades para la inclusión educativa universitaria** (pp. 355-472). Editorial Feijóo. <https://dspace.uclv.edu/cu/handle/123456789/13937>

SEVO, S. (2023). Towards an inclusive language in university education. **Normas**, 13(1), 144-160. <https://doi.org/10.7203/Normas.v13i1.27755>

TURIENZO, D., & MANSO, J. (2022). When public policies transform into mechanisms (re)producers of educational inequality: The Spanish case in access to the school system. **Foro de Educacion**, 20(1), 240-264. <https://doi.org/10.14516/FDE.898>

UNDA-LARA, R., LLANOS-ERAZO, D., BUSTILLOS-CARANQUI, J., GUANANGA, D., & RIVADENEIRA-PENAFIEL, J. (2024). Progressive cycle and Inclusion in Higher Education in Ecuador. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ninez y Juventud**, 22(2). <https://doi.org/10.11600/rlesnj.22.2.5928>

WARNOCK, M. (1978) The Warnock Report. Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. **London: Her Majesty's Stationery Office 1978**. <https://www.education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html>

VARGAS CASTRO, K. V., ROJAS CEBALLOS, V. C., SAONA LOZANO, R. V., & PINOS MEDRANO, V. F. (2024). Análisis de los factores que influyen en la educación inclusiva en Ecuador. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(1), 61-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9311690>

ZAPANA, E. A., MACHACA, J. E. C., GARCIA, A. J. M., & APAZA, M. L. P. (2024). In-person and hybrid learning in the training of professionals in higher education. an ict-centric approach. *Revista de Gestao Social e Ambiental*, 18(4). <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n4-140>

Documentos Oficiales e institucionales:

OEI. (2024). Inclusión Educativa. **Organización de Estados**

Iberoamericanos. <https://oei.int/oficinas/chile/programas/inclusion-y-equidad-educativa/#:~:text=La%20Inclusi%C3%B3n%20Educativa%20es%20un,los%20procesos%20integrales%20de%20aprendizaje>.

RELATORÍAS DE LAS SESIONES DE TRABAJO GRUPAL. (2022). Proyecto “**Desarrollo de Capacidades de Intervención Profesional Comunitaria, Familiar y de Género para la Inclusión Educativa Universitaria**”. UPSE

UNESCO (2021). Políticas de educación inclusiva: Estudios sobre políticas educativas en América Latina—UNESCO **Biblioteca Digital**. UNESDOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379487>

UNESCO (2008). La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia. **International Conference on Education, 48th, Geneva, Switzerland, 2008 [38]**. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. **Conferencia Mundial sobre Educación para Todos Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje**. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa