

Artículos científicos

Políticas inclusivas universitarias en Colombia y Perú en el contexto del Covid-19

Inclusive university policies in Colombia and Peru in the context of Covid-19

Rosiris Utria Padilla

Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm, Colombia

rosiris.utria@unisinu.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-6847-928X>

Cindy Johana Marrugo Montalvo

Universidad del Sinú Elías Bechara Zainúm, Colombia

cmarrugo@unisinucartagena.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-4174-6154>

Esther Oriele Castillo Siguas

Universidad Tecnológica del Perú, Perú

C20906@utp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-3787-0774>

Resumen

Este artículo pretende, desde la revisión documental, analizar asuntos teóricos, normativos y conceptuales fundamentales de los procesos y políticas inclusivas en el ámbito educativo universitario en Colombia y Perú en el contexto de la emergencia sanitaria por Covid-19. Se consultaron bases de datos reconocidas como: Scopus, y Google Académico. Así como también, los últimos informes generados por entidades como la UNESCO, IESALC, BID, BM, entre otros. Los cuales, permitieron realizar un análisis comparativo sobre la vigencia de estas políticas relacionadas con cada país en el estado de emergencia sanitaria producida por el COVID-19 y los casos de exclusión y discriminación presentados, su alcance y limitaciones en el contexto post-pandémico. Se concluye que, resulta relevante revisar los lineamientos y regulaciones de acceso y disponibilidad de las tecnologías educativas como recursos curriculares para favorecer los aprendizajes de la diversidad que deben propiciar las universidades como escenarios inclusivos para la construcción de sociedades sostenibles en las políticas de acceso universal, permanencia y egreso de poblaciones históricamente excluidas.

Palabras clave: Políticas inclusivas universitarias, Aprendizaje remoto Colombia, y Perú, Exclusión educativa y Covid-19.

Abstract

This article aims, from the documentary review, to analyze fundamental theoretical, normative, and conceptual issues of inclusive processes and policies in the university educational field in Colombia and Peru in the context of the health emergency caused by Covid-19. Recognized databases such as: Scopus and Google Academic were consulted. As well as the latest reports generated by entities such as UNESCO, IESALC, IDB, WB, among others. Which allowed a comparative analysis of the validity of these policies related to each country in the state of health emergency produced by COVID-19 and the cases of exclusion and discrimination presented, their scope and limitations in the post-pandemic context. It is concluded that it is relevant to review the guidelines and regulations of access and availability of educational technologies as curricular resources to favor the learning of diversity that universities must promote as inclusive scenarios for the construction of sustainable societies in the policies of universal access, permanence and exit of historically excluded populations.

Keywords: Inclusive university policies, Remote Learning Colombia and Peru, Educational exclusion, Covid-19.

Fecha Recepción: Enero 2021

Fecha Aceptación: Julio 2021

Introducción

La pandemia por la COVID-19 ha sido un gran desafío para los sistemas educativos en los países latinoamericanos, ya que no se contaba con una guía que ofreciera orientaciones claras a docentes, directivos, administrativos, estudiantes y padres de familia para afrontar la crisis desatada. De modo que, mantener la prestación del servicio y garantizar el derecho a la educación conforme a los lineamientos de la Organización de Naciones Unidas (ONU), en su Observación General N° 13, se configuró en la clave de la estabilidad en medio de la incertidumbre, pero las acciones y programas implementados para garantizar el derecho a la educación y atender a las necesidades de los estudiantes, parecieron estar orientados a los ya cubiertos por el sistema establecido en cada país.

Un ejemplo de esto es el caso de la educación remota empleada por distintas universidades en Latinoamérica durante la pandemia, pese a ser una alternativa que busca garantizar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, su implementación evidenció problemáticas relacionadas con poblaciones vulnerables o

en situación precaria por marcaciones étnico-raciales, socioeconómicas, de capacidades o de género, que demandan respuestas urgentes de accesibilidad y retención educativa.

En este trabajo nos ocuparemos de analizar las políticas inclusivas universitarias en Latinoamérica durante la emergencia sanitaria del Covid-19 y su relación con las experiencias de atención de estudiantes con riesgo de discriminación o exclusión en la Educación Superior en países como Colombia y Perú, dado que son los países que han registrado un mayor aumento en el número de estudiantes (incremento del 58% y 27% respectivamente). Perú, sería un caso especial en lo que respecta a una tasa más alta de lo que les correspondería según su PIB per cápita de acuerdo con los promedios regionales” (OEI, 2019: 23). No obstante, también era de los países con más altas tasas de matrículas privadas, que en el 2017 rondaba el 74,7% del total, sobrepasando el promedio de 54,4% para los países latinoamericanos. Siendo Colombia, el país que mayor número de estudiantes registrado entre 2012 y 2017. Estos resultados sirven de insumo para cuestionar la pertinencia de los programas de articulación entre las políticas, sus fundamentos y regulaciones de la educación inclusiva en la universidad para garantizar en todos los estudiantes aquellos aprendizajes, habilidades y competencias necesarios para el ejercicio profesional.

Se plantea que la atención a la diversidad en materia de prácticas educativas o ejes de inclusión se refiere a la pertinencia de un mismo criterio en materia de educación inclusiva entre universidades públicas, privadas, nacionales, regionales, de acceso gratuito o con un alto precio de su matrícula. Estas instituciones agrupan o particularizan sus procesos y resultados en aras de la calidad educativa, por lo que es pertinente preguntarse: ¿La modalidad remota en los niveles de educación superior está garantizando la inclusión educativa en los países latinoamericanos? O ¿Deben las universidades redireccionar su vocación inclusiva con el aprendizaje remoto?

La ruta para responder a las preguntas planteadas remite tanto a situaciones y prácticas educativas específicas como el uso del espacio físico, la infraestructura material de los campus, los arreglos para reducir las limitaciones a quienes tienen requerimientos diferenciados, por ejemplo, de movilidad; igualmente, el recurso de las tecnologías como soporte de los procesos pedagógicos y de bienestar institucional para el aprendizaje. Estas rutas de acción que han empezado a implementarse en el presente siglo por parte de los organismos nacionales e internacionales avanzando en la accesibilidad universal de los estudios superiores (UNESCO-IESALC, 2020) y en la humanización de la educación de poblaciones históricamente excluidas de las instituciones de educación superior en el mundo, entre ella, la población discapacitada, migrantes, étnico culturalmente diferenciada o socioeconómicamente vulnerables. Esta tendencia de las universidades y

las instituciones de educación superior como escenarios inclusivos de la diversidad para la igualdad y la interculturalidad educativa se concreta en programas de masificación en el acceso, permanencia y egreso.

Las tendencias internacionales de la educación superior inclusiva implican atender la tarea de la identificación tanto de las barreras de aprendizaje de la población estudiantil admitida, no admitida y la no habilitada o relegada por diversos factores, la definición y promoción de estrategias que garanticen la accesibilidad, permanencia, pertinencia académica y la graduación. Este derrotero supone dinámicas de diagnóstico enmarcadas en procesos de autoevaluación institucional para diseñar estrategias para la promoción de la gestión inclusiva en un sistema educativo equitativo, pertinente y de calidad.

En el 2020 la declaratoria emergencia sanitaria global por la pandemia por la enfermedad Covid 19, cuyas medidas de contención y control recomendadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) determina el aislamiento social obligatorio por parte de los gobiernos nacionales. Ante tal medida, el gobierno tiene el reto de garantizar el derecho a la educación en todos sus niveles y todos sus componentes de accesibilidad, disponibilidad, calidad y adaptabilidad. Para lo cual deberá emitir un marco normativo con lineamientos de educación a distancia, principios que la orientan, responsabilidades de las entidades involucradas en el servicio educativo, así como los órganos responsables de supervisar y monitorear el servicio educativo remoto (Asociación Internacional de Universidades, 2020).

Reto que se escalona atendiendo al hecho de que el Perú al igual que Colombia padecen además de problemas notorios de falta y deficiencia de prestación de servicios educativos, también de otros servicios públicos como electricidad e internet, por la situación de pobreza y pobreza extrema en zonas rurales y periféricas y subnormales de las ciudades, entre otras razones. En esta investigación se analizan datos y diagnósticos sobre las brechas del servicio educativo público y privado que afectan la educación que por la coyuntura se presta en modalidad a distancia, tanto en la educación básica o superior, con la finalidad de complementar, reforzar o reemplazar la educación presencial, atendiendo las necesidades de las personas como mecanismo de accesibilidad y calidad.

En Colombia, al igual que en el Perú, el concepto mismo de educación superior inclusiva con una corta trayectoria de aplicación en la definición de políticas y regulaciones educativas estatales reclama un andamiaje normativo y estratégico desde las funciones sustantivas de proyección social, docencia e investigación en las universidades, acogándose como parte del discurso de la educación de calidad e interculturalidad. Colombia es el país que mayor número de estudiantes ha registrado en todos los años.

En este horizonte se analiza si la cultura de la inclusión se proyecta a la modalidad de presencialidad virtual, educación digital o remota emergente implementada para atender la emergencia desde marzo de 2020. En esta modalidad emergente de educación universitaria se utilizarían estrategias pedagógicas como las guías de actividades con soporte en las plataformas tecnológicas y de mensajería instantánea para impartir clases a la distancia en forma sincrónica, asincrónica o virtualidad total. El soporte técnico de esta modalidad lo brinda la utilización del internet y el uso de las tecnologías de la información y de las comunicaciones, lo que subraya o agudiza desafíos de calidad, dando paso a actitudes y a la percepción pública poco eficiente del sustituto, por así decir, de la educación superior tradicional. Francesc Pedró (2021) observa que con esta percepción negativa aumenta el rechazo de los estudiantes criticando las medidas, los esfuerzos de las instituciones universitarias o de educación superior, en especial el aumento de los costes, podría vulnerar la continuidad del servicio. Con el pedido de la reducción de las tasas, la disminución de pago de matrículas en las instituciones privadas y la gratuidad en las públicas para garantizar el acceso y la permanencia. Para paliar la situación las IES de Colombia optan por la entrega de dispositivos tecnológicos y otras ayudas, aunque en el Perú se adelantan las vacaciones.

La discriminación en el contexto de la pandemia ronda el sistema educativo de educación universitaria en la medida en que la crisis agrava las posibilidades de acceso a la educación, igualmente en la manera en que ciertos grupos irremediamente recibirían una calidad de educación inferior en comparación con otros que tuvieran entrenamiento previo tanto docentes, estudiantes y directivos en la educación virtual, por ejemplo, la calidad de la educación en las entornos rurales y periféricos de las ciudades sometidos a deficientes servicios públicos domiciliarios como electricidad o internet.

En virtud de lo anteriormente planteado, en este trabajo se busca perfilar los casos de discriminación y exclusión de cada país, se identificarán diferencias y similitudes que permitirán establecer generalidades a nivel de las políticas inclusivas de las IES en la región. Sin embargo, hablar de las políticas de inclusión de América Latina en el estado de emergencia sanitaria actual, resulta un desafío epistemológico por comprender los fenómenos emergentes que se vienen desarrollando al interior de las políticas de estados de los países latinoamericanos y caribeños, asimismo de los fenómenos particularizantes que se gestan en cada centro universitario, los cuales se convierten en un limitante en la comprensión totalizante de estos fenómenos.

Metodología

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, empleando la técnica de revisión documental, por lo cual se consultaron Bases de datos como Scopus y el motor de búsqueda Google Académico. Así como también, los últimos informes generados por entidades como la UNESCO, IESALC, BID, BM, entre otros. Toda la información documental (obtenida mediante consulta bases de datos) se procesaron mediante la teoría fundamentada de Corbin y Strauss (1990) en la etapa de codificación, para ello se procedió con la ecuación de búsqueda: *(Educación inclusiva OR Prácticas educativas inclusivas OR Educación superior OR Currículo inclusivo OR Estrategias de aprendizaje inclusivas OR Syllabus inclusivos OR Derechos de aprendizajes inclusivos) AND (Inclusión educativa OR Accesibilidad OR) AND NOT (Europa OR Asia*. Una vez obtenido los resultados, se seleccionaron un total de (88) artículos científicos, publicados durante los años 2001-2021, todos ellos en etapa final de divulgación. Luego, se procesó la parte de este análisis con la ayuda del gestor bibliográfico de Bibliometrix, priorizando cuatro ámbitos de análisis: fuentes, autores, documentos y estructura intelectual. A partir de estos aspectos se establecieron las siguientes categorías de análisis:

1. Producción científica de las políticas inclusivas en las IES en América Latina.
2. Modelo de políticas inclusivas de las IES en Latinoamérica vigentes de Colombia y Perú durante las últimas décadas.
3. Estado actual de las políticas inclusivas en las IES en Latinoamérica dentro del estado de emergencia sanitaria del COVID-19.
4. Los casos de discriminación y exclusión de la educación universitaria en Colombia y Perú presentados durante la emergencia sanitaria por Covid-19.

Resultados

Producción científica de las políticas inclusivas en IES en Latinoamérica

El término de educación inclusiva e intercultural tomó parte importante en las agendas políticas y los currículos nacionales en América latina y el Caribe en las últimas tres décadas, lo que permitió el despliegue de políticas que fomentarán “el derecho universal a la educación” declarado por la ONU (1948), y la Declaratoria de Salamanca emitida en la Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad UNESCO (1994). De ahí que, el desarrollo de las políticas inclusivas en la región obedeció al avance científico de evidenciado en las dos últimas décadas.

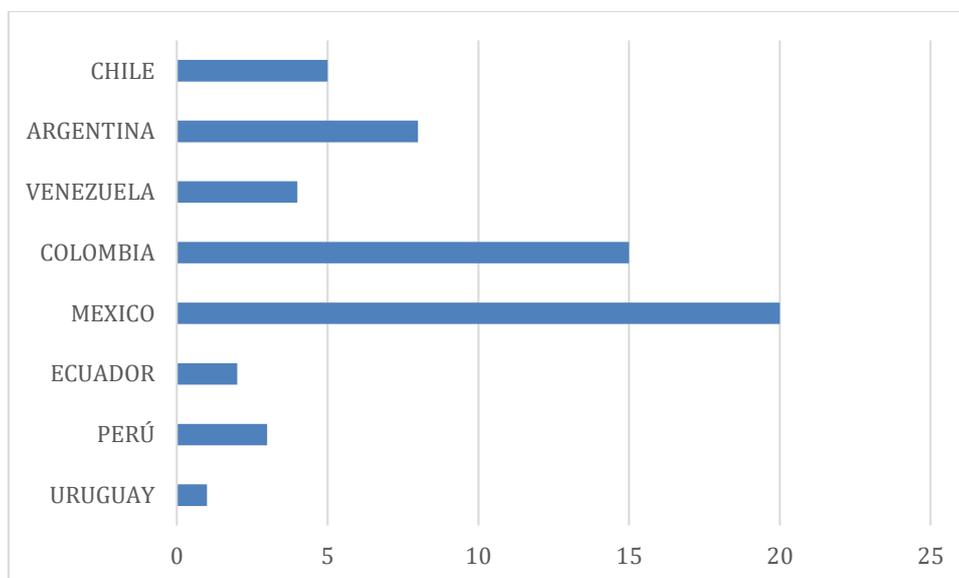
Figura 1. Producción anual de las políticas inclusivas en IES en América Latina



Fuente: (Elaboración propia de las autoras)

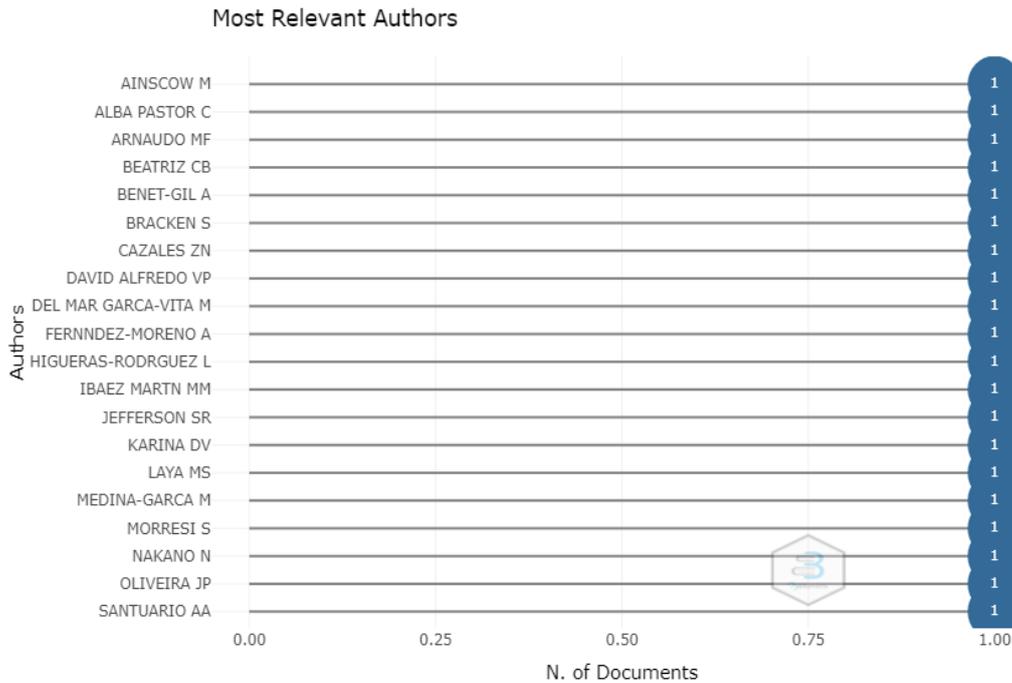
De acuerdo con el análisis bibliométrico implementado, la producción científica relacionada con el estudio de las políticas inclusivas en las IES en Latinoamérica presenta un alto nivel en el año 2010, 2013, 2014 y 2020. Dentro de esta producción se identificaron algunos artículos que abordan el estudio de las políticas inclusivas en centrado en los siguientes países de la región latinoamericana:

Figura 2. Países de estudios de las políticas inclusivas en IES



Finalmente, el análisis bibliométrico permitió reconocer los autores más relevantes en el campo de las políticas inclusivas en la producción científica analizada

Figura 3. Autores más relevantes de las políticas inclusivas en IES en América Latina

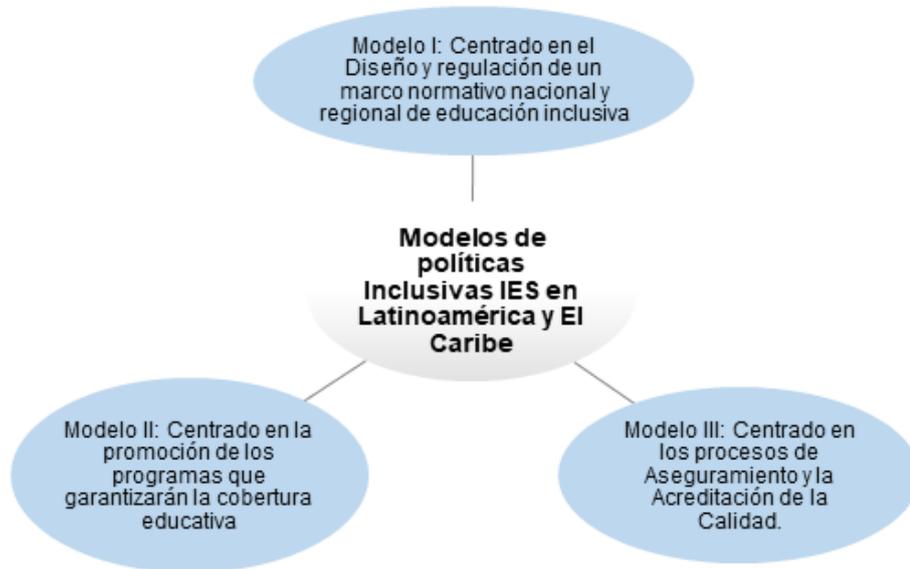


Fuente: (Elaborado en Bibliometrix)

Modelo de políticas inclusivas de las IES en Latinoamérica vigentes de Colombia y Perú durante las últimas décadas

Aunque es el nivel de educación superior, y en particular, las universidades que han tenido una mayor incidencia en mejorar los indicadores de desigualdad y exclusión de las poblaciones vulnerables y los sectores tradicionalmente excluidos de la región (Lamarra y Pérez, 2016), lo cierto es que de 1990 al 2020 estas políticas están marcadas por grandes tendencias, que, para efectos de la comprensión de la literatura revisada de los países abordados, enmarcamos en tres modelos:

Figura 4: Modelos de Políticas Inclusivas en IES desarrolladas en Latinoamérica y el Caribe en las últimas tres décadas.



Fuente*: (Elaboración propia de las autoras)

La UNESCO ha tomado en serio la tarea y ha planteado en la Declaración de Incheon, el marco de acción para la realización de una educación de calidad en el mundo, esto queda plasmado en los objetivos para un desarrollo sostenible, donde el número 4 proyectado hasta el 2030 plantea que la educación “es un derecho humano y una fuerza del desarrollo sostenible y de la paz” y para garantizar se requiere “una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.” (UNESCO, y los Objetivos del Desarrollo Sostenible) Esto es importante, pues las nuevas exigencias de calidad que se imponen a la educación superior están siendo direccionadas a garantías de incluir las diferencias y poder convertirse en instituciones inclusivas.

La educación en diversidad e inclusión debe entenderse como el derecho que tienen las personas de acceder a una educación que impulse el aprendizaje de grupos vulnerables, grupos que, por causa de las desigualdades sociales, económicas y las diferencias en cuanto a pluralidad y diversidad y otras diferencias por causa de las contingencias de la vida los han puesto en riesgo de ser discriminados y excluidos.

En Colombia, con la Constitución Política 1991 se declara el reconocimiento de la igualdad de poblaciones vulnerables - niños, jóvenes, mujeres cabeza de hogar, adultos mayores, grupos étnicos, género y personas con discapacidad. Pero es el decreto 1421 del 2017, del MEN, define la educación inclusiva como aquella que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.

Aunque ese marco normativo establece aspectos fundamentales a tener en cuenta para la implementación de la inclusión en las instituciones, cabe señalar que la educación inclusiva no debe entenderse solo como educación abierta a recibir personas con discapacidad, pues esto es una arista de la inclusión, que es importante y que además demanda exigencias a las instituciones educativas para que acentúan procesos que deben adelantarse para favorecer el acceso y permanencia de las personas con discapacidad en el sistema educativo de acuerdo con sus características.

Para el caso de las IES hay que decir que los esfuerzos encaminados para atender los lineamientos de una Política de Educación Superior Inclusiva aún no se concretan, pero se espera que con la exigencia que dirige el Ministerio de Educación Nacional (2020), en materia de calidad educativa se dirija a las IES para comprometerse a atender la inclusión en seis focos: participación, interculturalidad, pertinencia, diversidad, equidad y calidad.

Colombia cuenta con 299 IES de las cuales 85 son de carácter oficial y 214 son de carácter privado (SNIES 2020) todas deben atender los procesos de calidad educativa y deben direccionarse a circunscribir sus políticas hacia la protección de la inclusión de poblaciones vulnerables; pero esto no significa solo ampliación de cupos para permitir el acceso a la educación superior a estas poblaciones, también se requiere y aquí tenemos que hacer énfasis, en la necesidad de que las IES estén preparadas para recibir las poblaciones. El llamado es priorizar las poblaciones que mayores dificultades tienen en el acceso a la educación: grupos étnicos, grupos habitantes de fronteras, población con discapacidad, las víctimas del conflicto armado y los migrantes, esta última a raíz del incremento de la migración venezolana en los últimos cinco años es una población que está demandando soluciones rápidas en materia educativa.

Pero ¿En qué estado están? ¿Realmente vienen haciéndolo? Es de señalar que hay IES más adelantadas y otras que están iniciando y completando los procesos a medida que reciben a las poblaciones. No obstante, hay que reconocer que, a nivel de Latinoamérica, aunque no estamos en lo mismo que hace 20 años hay fallas en la implementación de unos sistemas públicos de calidad que atiendan a la población en cuestión y no es claro cómo operan los marcos normativos en los múltiples y diversos procesos y tipos de escolarización de la Educación superior, ni cómo se regula su tránsito en la Educación superior en los diversos niveles: técnica, tecnológica, profesional y postgradual (Fajardo; 2017)

Para el caso de las IES en Colombia, se requiere de una construcción de lineamientos de política para la atención educativa de la población con discapacidad, pues la progresiva disminución de la población estudiantil con discapacidad en los niveles anteriores termina exponiendo la educación superior como el nivel más excluyente de todos. Hay universidades más receptivas a este proceso y otras que apenas se están sensibilizando, por ejemplo, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas cuenta con profesores con discapacidad auditiva, física y psicosocial y con estudiantes con discapacidad auditiva, visual, física y mental; la Universidad del Norte recibe estudiantes con discapacidad visual en pregrado y postgrado, su programa de Música en el 2014 empezó a implementar el sistema de musicografía braille; la Universidad de Cartagena cuenta con tutores especializados para asesorías y apoyo a estudiantes con discapacidad visual. Pensando en esto, la reflexión que se hace en esta ponencia tiene como propósito señalar cinco aspectos fundamentales que la Universidad incluyente debe atender para direccionarse en materia inclusiva, estos aspectos se describen como los más significativos, pero somos conscientes que la tarea hacia una educación inclusiva requiere de mucho más para lograr una educación transformadora.

Estado actual de las políticas inclusivas en las IES en Latinoamérica dentro del estado de emergencia sanitaria del COVID-19

Con la declaratoria de la emergencia sanitaria por la Organización Mundial de la Salud desde marzo de 2020, con el objetivo de estimular esfuerzos de los gobiernos locales de los distintos países para atender la salud pública y el bienestar general; se da paso a la figura de Estado de emergencia como marco normativo nacional para tomar las medidas que se requieran según evolucione la pandemia y se disponga de tratamientos efectivos o vacunas para garantizar el derecho a la vida, a la salud y la supervivencia de los habitantes de cada país. Las medidas predominantes están relacionadas con

restricciones a la libertad de movilización y circulación que impactan las dinámicas de interacción social, comercio, producción económica y, particularmente, la prestación de los servicios educativos. Las restricciones que configura el Estado de emergencia sanitaria en los diversos países imponen a las Instituciones de Educación Superior (IES) y a todas aquellas autorizadas para ofrecer y desarrollar programas presenciales de formación, diversas medidas con perspectiva coyuntural para el cumplimiento de sus objetivos misionales.

Las normas en materia de orden público, en virtud de la emergencia sanitaria generada por la pandemia, crean la opción de suspender las clases o el semestre académico en las IES, pero también apresura a servirse del acervo digital infinito de conocimiento que podía utilizarse para promover la reflexión, la formación, el intercambio y la discusión científica. El grueso de las universidades de la región anuncia su capacidad para utilizar su red digital para continuar impartiendo educación de calidad y cumpliendo sus funciones sustantivas, procediendo a las adaptaciones respuesta para la educación remota de calidad. ¿Cuáles fueron las oportunidades abiertas por estas circunstancias? ¿Qué acciones se tomaron para que el rezago tecnológico de los estudiantes y potenciales usuarios o beneficiarios del sistema de educación superior no solo se mantenga, sino que logre incluir sectores poblaciones diversas relegadas, excluidas o marginados en el modelo tradicional? ¿Cómo responde la universidad latinoamericana a las demandas de inclusión y reconocimiento de la diversidad humana? ¿Emergen nuevas demandas y requerimientos de atención diferenciada de los distintos grupos poblacionales en contextos de emergencia o se mantiene el marco de acción circunscrito a la responsabilidad social de la universidad?

El desafío de la educación superior universitaria de Latinoamérica, vinculado a su carácter multiculturales, es el acceso a educación superior intercultural, retos que Herrero (2020) planteaba en términos de ampliación significativa de la participación indígena y mejora de la calidad de la educación que reciben las poblaciones vulnerables. Como muestra el Informe BID (2020), contra corriente entre 2010 y 2015 se había reducido el porcentaje de personas indígenas con educación superior, de un 15% a 12%. La apuesta de Perú y Colombia (y Ecuador) fue incluir a los grupos indígenas en el sistema ya establecido, optando por omitir las adaptaciones a la metodología y enseñanza según sus particularidades, mientras que Bolivia ha creado IES exclusivas para estos grupos. Hace falta estudios para medir el impacto de estos modelos. Lo cual puede favorecer la crítica y propuesta de alternativas que potencien el poder de desarrollo humano de la educación, que contribuya a soluciones para reducir desigualdades profundas.

Los casos de discriminación y exclusión de la educación universitaria en Colombia y Perú presentados durante la emergencia sanitaria por Covid-19

De acuerdo con el cuarto informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo **Inclusión y educación: Todos, sin excepción** de la UNESCO (2020) aplicado a 209 países, reveló que “más del 90% de la población escolar mundial fue afectada por los cierres de escuelas provocados por la COVID-19.” (p. III). Este mismo informe manifiesta que antes de la pandemia, “uno de cada cinco niños, adolescentes y jóvenes estaba totalmente excluido de la educación” (p.7), pero lo alarmante es que el “alrededor del 40% de los países de ingresos bajos y medianos-bajos no han adoptado ninguna medida para apoyar a los estudiantes en riesgo de exclusión durante la crisis de Covid-19” (p.1).

Un ejemplo de lo anterior es el caso de Perú, donde el factor socioeconómico es predominante en la generación de exclusión y discriminación en el acceso a la educación universitaria tanto pública como privada antes de la pandemia. (Kogan y Galarza, 2012). Este mismo factor, agudizó las brechas de desigualdades en el acceso de la educación universitaria durante el Covid-19, tal como se puede observar en los siguientes informes:

- Según la Federación de Instituciones Privadas de Educación Superior (FIPES), en el Perú cerca de 650 mil estudiantes a nivel nacional dejaron de lado sus estudios, 350 mil de universidades privadas y 300 mil de institutos. (p.)
- En Colombia, para el caso de las IES privadas, la disminución de matrícula total fue de 10,1 % (10,9 % en pregrado y 5,6 % en posgrado) equivalente a 63.772 alumnos. Los estudiantes nuevos en las IES privadas también presentan una caída del 15,3 % (23,7 % pregrado y 1,4 % en posgrado). (Informe ASCUN, 2020).

Si antes de la pandemia, los estudiantes que culminaron el nivel secundario en Perú, Colombia estaban supeditados a rendir un examen de conocimientos como requisito para poder ingresar a una universidad, por lo que los padres de la clase media alta podían costear una academia preuniversitaria para sus hijos, sin embargo, no sucedía lo mismo en las zonas rurales cuya característica es la pobreza. (Chávez y Chávez, 2018, p.117). Con la llegada del confinamiento y el cese de actividades presenciales, el acceso a la universidad por los estudiantes que egresan de la secundaria disminuye por las dificultades de capacidad y accesibilidad tecnológica que presentan muchas familias:

- El 44,1% de las universidades públicas y 55,9% de las universidades privadas en el Perú iniciaron clases virtuales iniciando la pandemia. Y Solo el 56% de las universidades licenciadas empezaron la enseñanza en línea, luego de dos meses

de iniciada la pandemia. Algunas de ellas no lo hicieron en todos sus programas educativos, ni para todos los grados.

En el contexto determinado por la COVID 19- que ha llevado a las Universidades a impartir las clases con el apoyo de las tecnologías virtuales, cabe situarse en el marco de estos tres principios para examinar si estamos orientando a nuestros estudiantes bajo los lineamientos de una educación inclusiva. El primer principio, las múltiples formas de representación, señala que necesitamos distintos vehículos para comunicar el conocimiento, esto quiere decir que el proceso de enseñanza- aprendizaje se puede dar con la exigencia de la lectura, pero también con un video, con una caricatura, con imágenes, audios etc.

El segundo principio, diferentes medios para la acción y la expresión nos recuerda que en entornos virtuales las actividades deben ser variadas. El docente puede solicitar a los estudiantes que escriban un ensayo, una reseña, pero también puede pedirles grabar un video, que envíen imágenes articuladas a la clase, que elaboren un mapa conceptual, que enumeren las ideas centrales de un texto, que llenen un cuadro con lo más importante que se discutió en la clase.

El principio tres: proporcionar diferentes formas de implicación, invita a mantener la motivación en la clase con estrategias que involucren al estudiante y despierten su deseo de aprender más. En la actual situación de virtualidad los docentes tenemos que mantener el entusiasmo en nuestros estudiantes y motivarlos para salir adelante.

En cuanto al proceso para la valoración académica es importante entender el proceso desde

La naturalización del racismo en las sociedades latinoamericanas es una patología social que afecta en forma notoria los sistemas educativos, por cuanto, particularmente las IES instituyen y acogen indicadores de capacidades, procesos y logros diversos que atienden los distintos niveles de exigencia; el impacto social de esos baremos es grande por cuanto no solo se configuran en indicadores académicos sino en determinantes de movilidad social. Esto es no sólo se validan el ejercicio docente de todos los niveles educativos, y de los profesionales y técnicos que lo reproducen sistemáticamente, sin comprometerse con la transformación de los problemas que afectan a las comunidades que se denigra al quedar excluida por esos problemas sociales estructurales. En lo que sigue se identifican y analizan diferentes casos en los que queda expuesto este fenómeno en sus distintas intensidades, avances y retrocesos.

Discusión

El estudio que presentamos se entiende que la política de inclusión en los Estados sociales de Derecho deben corregir patologías asociadas al sistema educativo para ofrecer garantías para el acceso universal a la educación superior o universitaria, la dispersión de las respuestas estatales para ofrecer educación superior gratuita y de calidad que contribuya a transformar las condiciones materiales de vida de los jóvenes y de la ciudadanía encuentra en el acceso, la retención y el egreso una triada de atención vital para el desarrollo humano y el aumento del potencial de oportunidades de autorrealización en una realidad gratificante y sustentable.

Entre las estrategias para combatir la exclusión educativa universitaria en el marco de la exclusión sociocultural, además de la provisión de infraestructura y de equipamiento para la calidad de los procesos académicos, de docencia, investigación y relacionamiento social se ha de garantizar la atención de la diversidad de grupos tradicionalmente excluidos o discriminados por razones étnico-raciales, sociales o culturales y poblaciones con necesidades especiales que evidencian inequidades. En este orden la equidad se erige en clave para democratizar la sociedad y la democratización de la educación en su dispositivo.

Lo cual implica atender la diversidad creciente de expectativas legítimas de inclusión de tal modo que supere la atención del servicio educativo que se puede prestar de forma fraccionada o segmentada en público/privado, formal/no formal, nacional/local y en ramas/ofertas educativas desconectadas entre sí. Consideración que entroniza al ámbito educativo como clave de la inclusión social.

Factores de exclusión en educación

La educación en todas sus modalidades, pero especialmente la universitaria, se configura a factor determinante del fomento de la igualdad de oportunidades y la inclusión social requiere un mínimo nivel de equidad social que garantice las condiciones básicas para el aprendizaje y para el éxito educativo medible en términos de egreso e inserción laboral. Las políticas contingentes con un compromiso precario con la justicia social y un aparato institucional dependiente de los cambios de gobierno han venido ahondando la brecha entre el ámbito declarativo o legal y la puesta en práctica de inclusión. Hecho que requiere identificar y derribar las barreras que limitan el acceso, participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

El concepto mismo de “todos” supone más que un enfoque nominalista de inclusión una concepción de democracia más auténtica, más sustantiva, más incluyente.

Se trata de superar lo que Chantal Mouffe y Ernesto Laclau (2006) denominan “la exclusión constitutiva” en perspectiva de la cual se denomina, a su vez, la idea de inclusión que se maneja en países como Colombia o Perú. La urgencia frente a la necesidad de cubrir todas las formas de exclusión, “toleradas” antes de la declaratoria de los estados de emergencia, se proyecta como urgencia de atender a todos de una vez. Revelándose, por una parte, que muchas exclusiones se debían al manejo negligente o indiferente, en la medida en que la exclusión se había convertido en algo cotidiano, prácticas naturalizadas que no se perciben como problemáticas.

La tesis de partida en este trabajo interpreta la demanda de inclusión educativa no se localiza únicamente en la implementación de políticas de reconocimiento de la diversidad en términos de relacionamiento intercultural al modo en que se manejan programas de internacionalización, sino de escenarios de igualdad, en términos de hacer explícito la falta de reconocimiento de las personas en función de las capacidades cuya posesión o ausencia genera exclusión o inclusión (Delgado, 2019).

De forma que la educación inclusiva tendría que contar con los recursos para propiciar un escenario neutralizante de condicionantes de exclusión externos al sistema educativo relacionados con desigualdades en distribución de ingresos y el acceso a bienes sociales; segmentación social y cultural y debilitamiento de la cohesión social; nivel socioeconómico y educativo de las familias, condiciones inadecuadas de vida y desnutrición, procesos discriminatorios, prejuicios, estereotipos hacia ciertos grupos sociales, los marcos normativos poco precisos y recursos escasos para su implementación. La cuestión es cómo manejar las condiciones de exclusión internos al sistema educativo dominante en los países referidos, relativos a desigual distribución escuelas en el ámbito urbano y rural, la precariedad económica agravada por la crisis asociada a la pandemia, la segmentación de los sistemas educativos (evidente desarticulación de los niveles básicos y superior), búsqueda de figuración de sistemas de acreditación, calificación y rankings locales e internacionales de calidad, presión por los resultados en pruebas estatalizadas y sistemas de medición de calidad, rigidez y deficiencias articulación entre el currículo, procesos de enseñanza y demanda laboral, formación de los docentes y condiciones de trabajo poco atractivas. Desigualdades en los logros de aprendizaje y la distribución del conocimiento, elección entre educación para la democracia y la ciudadanía global y educación para el desempeño laboral por resultados, desigual disposición de recursos y respaldo para implementar los cambios necesarios según cada contexto y condiciones de desempeño para la atención a la diversidad escolar. Tensiones en el incremento de cobertura, permanencia e inversión con relación a necesidades locales, nacionales y globales. Redefinición de resultados de

aprendizajes como evidencia de innovación educativa, Atención prioritaria y focalizada a poblaciones vulnerables en orden a categorías racializadas (Población víctima, con enfoque de discapacidad, grupos étnicos – indígenas, comunidades negras, Room, Población de Frontera, inmigrantes). Estigmatización de beneficiarios en clave de segregación cultural, educativa y curricular, y limitar las oportunidades de formación en términos de procesos y resultados de calidad por programas de “solidaridad”.

Para cerrar el listado, nótese que la educación inclusiva parece disolverse en programas o acciones de carácter contingente, periférico implementado de forma temporal para corregir necesidades emergentes o programas compensatorios de inequidad solo vista como patología vinculada a la pandemia vinculando, en algunos casos enfoque asistencialista, personalizar los recursos y ayudas sin un marco normativo para perpetuarse en el tiempo puede devenir factor de marginación. Lo que en el caso explica como la exigencia de aumento y aseguramiento de inversión y financiación de la cobertura universal educativa con calidad se constituyera n la base de la protesta social en medio de la situación de emergencia sanitaria.

Conclusión

Se concluye que en medio de la emergencia sanitaria por COVID-19 los estudiantes pobres son los más excluidos y discriminados en el acceso de la educación superior en los países abordados, es importante revisar los alcances y limitaciones de las políticas inclusivas en las IES, así pues, resulta relevante revisar las rutas de navegación a través de las situaciones, la infraestructura material de los campus, las tecnologías educativas, las prácticas de enseñanza-aprendizaje que deben desplegar las universidades como escenarios inclusivos para la transformación de una sociedad global desde la inclusión, la interculturalidad y multiculturalidad educativa para potenciar la masificación en el acceso, permanencia y egreso.

Futuras líneas de investigación

Las líneas acción identificadas descubren el requerimiento de formación de los padres y elevar el nivel de estudios de la población adulta, y sobre todo la articulación a nivel nacional y local entre sistema educación, salud, trabajo, bienestar social, justicia. Concretar plan de transición hacia rediseños curriculares y práctica docente de forma que adopte metodologías conexas al hecho de la pluralidad y diversidad humanas y a las expectativas y necesidades de todos los estudiantes (admitidos y potenciales). Enfoque de equidad de género, intercultural, multilingüismo y conocimiento de la propia cultura

para pueblos originarios. Incorporar criterio de diversidad en las evaluaciones de estudiantes, docentes y centros educativos, estrechar la coherencia entre desempeño y práctica docentes, procesos pedagógicos y fortalecimiento instituciones educativas, inversión en educación y en políticas sociales, a través de acuerdos sociales, pactos y modelos de financiamiento y democratizar el acceso a las tecnologías de último desarrollo de apoyo a la enseñanza. Igualmente, definición, seguimiento y monitoreo de políticas y prácticas de inclusión e identificación de los factores potenciales de exclusión y marginación de grupos específicos y definir indicadores de inclusión para la revisión de políticas y prácticas y, por supuesto, investigaciones sobre desarrollo de escuelas y prácticas inclusivas. Todos estos ejes de desarrollo de la educación universitaria inclusiva permiten entender que no hay un concepto último sobre lo que puede ser una política educativa para la diversidad, incluyente o intercultural. Además de sanción normativa se requiere radicalizar las garantías para impedir la discriminación a grupos poblacionales diversos.

Referencias

- Álvarez Marinelli, H. et al. (2020). "La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19", Documento para Discusión, n° IDB-DP-00768, Washington D.C., Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf> (consultado el 4 de agosto de 2020).
- Asamblea General de la ONU. (1948). "Declaración Universal de los Derechos Humanos" (217 [III] A). Paris. Recuperado de <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/Bertely>, M. (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles educativos*, 33(spe), 66-77. Recuperado en 14 de abril de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500007&lng=es&tlng=es.
- Bracho, G. y Hernández, J. (2017). Equidad Educativa: avances de la definición de su concepto. En R. Grediaga, Salmerón, A. M. y Topete, C. (Coords.). X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ponencia llevada a cabo en Veracruz, Veracruz, México

- Chávez, R., y Chávez B. (2018) Formación preuniversitaria rural para reducir la exclusión en educación superior, en Huánuco-Perú. *Investigación y Postgrado*. Vol. 33(2) 115-133 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736280>
- Correa, R., Vida, L. A., Marmolejo, E. A., & Sánchez, C. N. (2020). Procesos de inclusión en la educación superior en Colombia, México y Chile. *Palobra*, 20(1), 96–112. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.20-num.1-2020-3227>
- Fernández Lamarra, Norberto R. y Pérez Centeno, Cristian G. (2016) La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada* 27, 123-148. DOI: 10.5944/reec.27.2016.15044
- Francesc Pedró (2021). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas (pp.23-39). España: Fundación Carolina.
- Kogan L y Galarza F. (2012) Percepción sobre discriminación en el ámbito académico y laboral de universitarios de cuatro ciudades del Perú. Recuperado de <https://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/391>
- Krentzer, G. (2018). Las fronteras de la inclusión y la repulsión: Discriminaciones o visibilidades de estudiantes universitarios en Manizales. In Horbath J. & Gracia M. (Eds.), *La cuestión indígena en las ciudades de las Américas: Procesos, políticas e identidades* (pp. 105-122). Argentina: CLACSO. Retrieved April 4, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/j.ctvn5tztr.9>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA (2020a): “Ministerio de Educación Nacional e Instituciones de Educación Superior fortalecen actividades académicas asistidas con herramientas TIC a través del plan padrino, una oportunidad para el crecimiento del sector”. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/396744:Ministerio-de-Educacion-Nacional-e-Instituciones-de-Educacion-Superior-fortalecen-actividades-academicas-asistidas-con-herramientas-TIC-a-traves-del-plan-padrino-una-oportunidad-para-el-cre>.
- Mira-Tapia, A. (2018) Educación superior intercultural en México: ¿Una apuesta por una cultura escolar antirracista para la juventud indígena? *Ra Ximhai*. 14 (2) 179 – 199. Recuperado el 14 de abril de 2021 de <http://revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71636/63193>

- Parker, C. y López S., F. (2020), Prospectiva y consecuencias del COVID-19, y su impacto en la Educación Superior. Documento de Trabajo, Edición-PrePrint, Vicerrectoría de Postgrado, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile, septiembre. En: https://postgrado.usach.cl/sites/default/files/documentos/covid19_y_ed_superior_c_parker_y_f_lopez_s_0.pdf
- Quintero, Juan. (2020) La educación superior pública en Colombia ante el Covid-19. Caminhos da Educação: diálogos, culturas y diversidades 2 (2)85-,102 Recuperado de <https://revistas.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/11239>
- Asociación Internacional de Universidades. COVID-19: Retos y respuestas de la Educación superior. Asociación Internacional de Universidades; 2020 Disponible en: <https://www.iau-aiu.net/covid-19-higher-education-challenges-and-responses#survey%20reports>
- UNESCO. IESALC. COVID-19 y educación superior. De los efectos inmediatos al Día después. México: UNESCO. IESALC; 2020 Recuperado 29 de junio de 2020. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

ANEXO

Annual Production	
Year	Articles
2006	1
2008	1
2009	1
2010	3
2011	1
2012	1
2013	18
2014	12
2015	8
2016	8
2017	7
2018	5
2019	1
2020	15
2021	6
Total	88

Región	Freq
URUGUAY	1
PERÚ	3
ECUADOR	2
MEXICO	20
COLOMBIA	15
VENEZUELA	4
ARGENTINA	8
CHILE	5
Total	58

