



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/>

**Año: XII    Número: 1    Artículo no.:35    Período: 1 de septiembre al 31 de diciembre del 2024**

**TÍTULO:** Gestión desde la Diversidad: el caso de una Universidad Pública en el Norte Mexicano.

**AUTORES:**

1. Dra. Evangelina Cervantes Holguín.
2. Dr. Pavel Roel Gutiérrez Sandoval.
3. Dra. Cely Celene Ronquillo Chávez.

**RESUMEN:** El presente artículo tiene como objetivo analizar las acciones implementadas por una universidad pública mexicana para gestionar la diversidad con atención a las condiciones que configuran su concreción. El estudio se realiza con base en los postulados de la educación inclusiva y de la investigación descriptiva-interpretativa. Del trabajo se concluye que las estrategias realizadas son de carácter asistencialista, compensatorio y focalizado, principalmente en forma de becas, apoyos generales y formación docente; por ello, se requiere un enfoque diferencial e interseccional en el diseño de acciones para favorecer el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación del estudiantado universitario en condición de vulnerabilidad. Finalmente, se propone la creación de una unidad de inclusión para garantizar el derecho a la educación.

**PALABRAS CLAVES:** derecho a la educación, educación inclusiva, grupo desfavorecido, inclusión social, universidad.

**TITLE:** Managing diversity: the case of a Public University in Northern Mexico.

**AUTHORS:**

1. PhD. Dra. Evangelina Cervantes Holguín.

2. PhD. Pavel Roel Gutiérrez Sandoval.

3. PhD. Cely Celene Ronquillo Chávez.

**ABSTRACT:** The objective of this article is to analyze the actions implemented by a Mexican public university to manage diversity with attention to the conditions that shape its implementation. The study is carried out based on the postulates of inclusive education and descriptive-interpretive research. From the work it is concluded that the strategies carried out are of a welfare, compensatory and focused nature, mainly in the form of scholarships, general support and teacher training; Therefore, a differential and intersectional approach is required in the design of actions to promote access, permanence, learning and participation of university students in vulnerable conditions. Finally, the creation of an inclusion unit is proposed to guarantee the right to education.

**KEY WORDS:** right to education, inclusive education, disadvantaged groups, social inclusion, university.

## **INTRODUCCIÓN.**

En el escenario internacional, la educación inclusiva constituye un derecho humano, cuya importancia radica en posibilitar la consecución de todos los derechos, en especial, de aquellas personas pertenecientes a grupos vulnerables. Al respecto, el Objetivo 4 de la Agenda para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015) aspira a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (párr. 1); no obstante, según el informe realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), pese a los avances, “se necesitan estrategias de equidad e inclusión en la enseñanza técnica, profesional y superior” (UNESCO, 2020a, p. 30). Particularmente, en la Educación Superior se encontró que sólo el 11% de 71 países consideraron alguna estrategia para promover la equidad en las trayectorias estudiantiles y uno de cada cuatro países formuló alguna acción afirmativa para el ingreso.

Si bien destacan los esfuerzos realizados por diversos países para mejorar el acceso equitativo a la educación superior —en forma de medidas financieras (subsidios institucionales, condonación de pagos de matrícula, préstamos estudiantiles, becas) y no financieras (trayectorias flexibles, instancias para grupos minoritarios, programas de educación a distancia, instituciones en zonas remotas) (UNESCO, 2020a)—, se requieren más y mejores iniciativas a fin de evitar la exclusión y garantizar el disfrute pleno del derecho a la educación.

En términos generales, la educación inclusiva tiene como meta eliminar o minimizar las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y resultados de aprendizaje de los estudiantes, con énfasis en aquellos que se encuentran en situación de exclusión o vulnerabilidad o en riesgo de estarlo (UNESCO, 2016). Estas Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) se configuran en la interacción entre personas, políticas, instituciones, culturas y prácticas.

En América Latina y el Caribe, las BAP “son aún demasiado altas para las personas con discapacidad, los migrantes y los refugiados, los pueblos indígenas y la población afrodescendiente, afectando de manera más importante a las niñas de estos grupos poblacionales” (UNESCO, 2020b, p. 7). En México, la situación se agrava ante la heterogeneidad de la población al ser un país pluriétnico, pluricultural, pluri religioso y plurisexual que interpela servicios educativos inclusivos.

En el contexto mexicano, la investigación educativa de las primeras décadas del siglo XXI abordó a los estudiantes como objeto de estudio, con interés en sus condiciones, intereses, actividades, valores, significados y experiencias (Mancera, 2013). Pronto, los resultados demostraron que la condición de estudiante se gesta en la intersección de género, clase social y etnia —dando lugar a nuevas figuras estudiantiles: indígenas, de primera generación, foráneos, jóvenes adultos, adultos, padres de familia, de intercambio y migrantes (Guzmán, 2017)—.

En términos generales, los estudiantes con capital cultural familiar, habitus académicos y condiciones económicas favorables tienen mayor posibilidad de sostener una trayectoria académica hasta el egreso

(Mancera, 2013); así, el reconocimiento de la heterogeneidad del estudiantado universitario obliga a las instituciones a diseñar acciones integrales para superar las barreras estructurales instaladas en los sistemas y espacios educativos, en especial, porque “los jóvenes desfavorecidos necesitan más apoyo para ingresar en la educación superior, pero reciben menos” (UNESCO, 2020a, p. 268).

En el país, la investigación “sobre inclusión educativa en el contexto de la educación superior... es escasa” (Aquino et al., 2020, p. 19). Con todo, destaca el trabajo de Aquino et al. (2020) y Márquez et al. (2021), quienes analizan las estrategias implementadas en dos Instituciones de Educación Superior (IES) ubicadas en el sur mexicano para avanzar en la atención a la diversidad. Al respecto, Aquino et al. (2020) valoran los esfuerzos realizados por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), dirigidos a apoyar las trayectorias de sus estudiantes en situación de vulnerabilidad. Del análisis concluyen, que a pesar de las acciones gubernamentales e institucionales tendientes a ampliar la equidad en la educación superior, se necesitan mayores esfuerzos, en especial, la realización de diagnósticos permanentes para identificar necesidades y diseñar planes de mejora.

Márquez et al. (2021) focalizan el estudio en la formación docente para la enseñanza inclusiva en la Universidad de Colima, encontrando que es necesario, fortalecer los contenidos curriculares vinculados a la práctica pedagógica.

Según la evidencia, la construcción de entornos universitarios inclusivos requiere incentivar la formación docente, realizar adaptaciones curriculares que posibiliten adecuar los materiales didácticos, los procesos de evaluación de los aprendizajes, incorporar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) con un enfoque inclusivo, y sensibilizar a la comunidad universitaria ante la discriminación social (Aquino et al., 2020; Márquez et al., 2021).

En este sentido, el presente trabajo tiene como objetivo analizar las acciones implementadas por una universidad pública mexicana para gestionar la diversidad con atención en los factores, condiciones y apoyos que configuran su concreción. Para Peña y García-Cano (2022), con el término de gestión de la

diversidad, se alude al conjunto de “estrategias de empoderamiento propio en contextos de diferencia cultural y/o étnica y socioeconómica... [generadas] para la consolidación de estructuras generales fundamentadas en la justicia social” (p. 106).

## **DESARROLLO.**

### **Perspectiva teórica y metodológica.**

En la investigación sobre la educación superior, frecuentemente, el término inclusión se utiliza en el análisis de temas vinculados con la discapacidad, en especial sobre las dificultades del estudiantado para ingresar al nivel —acceso— y a la posibilidad de continuar con sus estudios —accesibilidad— (Villalobos, 2021). Además, en el estudio de la condición estudiantil permea una supuesta homogeneidad de la juventud universitaria, negando sus características en tanto sujetos y agentes de la educación superior (Parra, 2021).

El presente trabajo se basa en los postulados de la educación inclusiva, que “no se plantea en términos de ‘necesidades’, sino de oportunidades de cambio... a problemas de orden: académico, social, económico, político, cultural, lingüístico, físico, geográfico” (UNESCO, 2017, pp. 8-9), así como en el Índice de Inclusión para Educación Superior (INES) —inspirado en el Índice de Inclusión elaborado por Tony Booth y Mel Ainscow en el 2000 elaborado con un enfoque diferencial e interseccional para “educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales” (p. 21).

Según Hernández-Lloret y Jiménez-Millá (2022), el proceso de institucionalización de la inclusión universitaria se realiza en cinco fases no lineales:

- a. Diagnóstico, consistente en la revisión de experiencias frente a las metas institucionales y las condiciones histórico-políticas.
- b. Emergente, orientada a la creación de una instancia a cargo de construir los discursos y prácticas a favor de la inclusión.

- c. En desarrollo, dirigida al diseño de apoyos y políticas para la concreción de espacios inclusivos.
- d. Institucionalización, centrada en la consolidación de la cultura inclusiva.
- e. Evaluación, conducente a la revisión periódica de los discursos y prácticas en torno a la inclusión para diseñar acciones de mejora.

En la realización del trabajo descriptivo-interpretativo, se recurrió al análisis documental. Según Alfonso (1994), este tipo de investigación es un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información alrededor de un tema concreto; así, se revisaron documentos oficiales generados por la UACJ, como el MEV-2040 (UACJ, 2021), el PIDE 2018-2024 (UACJ, 2019), la Agenda Estadística (UACJ, 2022), entre otros textos de interés.

Para la revisión, se recurrió al análisis de contenido, entendido como un conjunto de “procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes” (Bardin, 1991, p.25), en tres momentos:

1. Preanálisis, que implicó la lectura inicial del material.
2. Categorización, consistente en la codificación según los conceptos, ideas y temas de acuerdo con el sistema categorial.
3. Interpretación, que permitió situar los elementos en coherencia con los objetivos del estudio.

### **Contexto de la investigación.**

La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), ubicada en la frontera norte de México, es una institución pública que asume como rasgo distintivo la pluriversidad; es decir, se identifica como una comunidad polifónica que reconoce y respeta “las diversas formas y modos de vida, los diversos sentires y visiones frente al mundo” (Hoyos et al., 2019, p. 2). En apego al enfoque de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), a los compromisos señalados en el Plan Institucional de Desarrollo 2018-2024 (PIDE), al eje Equidad e Inclusión del Modelo Educativo Visión 2040 (MEV 2040), la UACJ asume la meta de fortalecerse como Universidad inclusiva, “en la que todas y todos tienen lugar... [con] un enfoque

de equidad, inclusión e interculturalidad destinado a la solución de problemas regionales” (UACJ, 2021, p. 115).

Durante el semestre agosto-diciembre de 2021, la UACJ atendió a una matrícula de 36,463 estudiantes, distribuidos en los diferentes institutos y divisiones multidisciplinarias (UACJ, 2022), convirtiéndose en la institución pública con mayor cobertura en la entidad. “A ella concurren miles de personas deseosas de lograr una formación profesional o de aprender un oficio” (UACJ, 2021, p. 13), cuya “heterogeneidad interpela la imaginación institucional para contenerla y generar condiciones adecuadas de tránsito” (Chiroleu, 2016, p. 112).

En general, la Universidad reconoce “que las y los estudiantes presentan necesidades diferenciadas en el tiempo, según las etapas de su trayectoria escolar: ingreso, permanencia y egreso” (UACJ, 2021, p. 144). De inicio, los apoyos para el estudiantado se distinguen respecto al pregrado y el posgrado: en el primero, se considera que el ingreso a la Universidad puede significar un quiebre en la trayectoria vital de los estudiantes, quienes en esta etapa, redefinen su proyecto de vida y construyen estrategias para afrontar la experiencia universitaria; además, es posible que algunos carezcan de los capitales culturales, académicos y sociales que requiere la educación superior (López et al., 2018); en el segundo, las exigencias académicas se suman a las responsabilidades familiares y laborales, que en conjunto, pueden provocar desgaste físico y emocional entre el estudiantado (Tacca y Tacca, 2019).

Para fines del presente trabajo, los itinerarios de los estudiantes universitarios comprenden tres momentos: ingreso, permanencia y egreso. De estos, destaca el ingreso, en tanto que: Entrar a la universidad es solo el comienzo de un extenso y difícil camino para los grupos postergados, ya que para culminar con éxito el pregrado deben sortear múltiples barreras, que prolongan sus carreras, aumentan sus tasas de deserción y los alejan de las nuevas prácticas y conocimientos en las disciplinas que estudian (Geli, 2014, p. 33)

Lo anterior constituye un punto clave en la construcción de prácticas inclusivas, dado que: “los procedimientos de selección de universidades y los entornos de aprendizaje no suelen ajustarse a las

necesidades de los estudiantes vulnerables” (UNESCO, 2020a, p. 324). En respuesta, la UACJ (2021), declara “el compromiso de establecer mecanismos que promuevan el acceso equitativo a las y los integrantes de los grupos más vulnerables de la sociedad” (p. 224); no obstante, la extensión del acceso per se “no anula exclusiones anteriores ni implica que los diferentes grupos sociales tengan oportunidades equivalentes de obtener resultados similares en el tránsito educativo” (Chiroleu, 2016, p. 113).

Paralelo a las etapas de la trayectoria estudiantil, se revela un asunto primordial: su participación en la vida universitaria. En América Latina, según la revisión elaborada por Parra (2021), el estudiantado de educación superior, comúnmente, se considera “objeto de políticas públicas, pero pocas veces como sujetos cuya participación es clave en la implementación de esas políticas” (p. 46). Al respecto, Chiroleu (2016) encontró evidencia empírica que demuestra un comportamiento divergente en la democratización universitaria: mientras en el ámbito externo se observa una ampliación de las oportunidades para el ingreso de estudiantes desfavorecidos, en el ámbito interno se esboza una tensión entre “un reclamo (parcialmente atendido) de mayor participación de actores universitarios y... [la] concentración del poder en los órganos ejecutivos” (p. 111).

A finales del 2020, según la revista América Economía, la UACJ se ubicó en el tercer lugar del noroeste en el ranking de Universidades de México, por sus resultados en materia de inclusión y diversidad, entendidas como: Inclusión y Diversidad (5%): El eje Diversidad toma la razón de estudiantes mujeres, indígenas, afromexicanos y con algún tipo de discapacidad sobre el total de alumnos de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado (25%), y la paridad de género entre profesores y altos cargos administrativos (25%). El eje Inclusión considera la relación entre el monto asignado para becas y la cantidad de estudiantes beneficiados (15%), la implementación de algún programa propio de ayuda para estudiantes indígenas (10%), la implementación de algún Sistema propio de financiamiento para los costos totales de estudios (5%), y las facilidades en términos de infraestructura y materiales para personas no

videntes (10%) y para personas con discapacidad física o movilidad reducida (10 por ciento). (AméricaEconomía, 2020, párr. 23)

En concordancia con las acciones implementadas en Latinoamérica para incentivar la inclusión, en la Universidad se han desarrollado políticas de bienestar para favorecer el desarrollo físico, psicológico, académico y cultural de la población estudiantil. Pese a los avances, la búsqueda de la inclusión universitaria implica proporcionar atención diferenciada al estudiantado según sus propias circunstancias, dado a que la “ampliación de las oportunidades de acceso sin una atención de las diferentes necesidades de los grupos excluidos... tiende a elevar las tasas de deserción y repitencia” (Chiroleu, 2016, p. 113).

### **El estudiantado universitario. Entre la heterogeneidad y la inclusión.**

La construcción de una Educación Superior Inclusiva requiere de marcos de acción que rebasen una perspectiva rígida, cuya prioridad es identificar grupos excluidos para ser incluidos a partir de criterios normativos específicos; en su lugar, se alienta una perspectiva plural en “donde ‘todas y todos’ participan, no por ser considerados como excluidos, sino por ser valorados gracias a su diversidad” (UNESCO, 2017, p. 18).

En este sentido, se describen las acciones generadas en la UACJ para atender las necesidades de las mujeres, personas adultas, con discapacidad, de comunidades indígenas, migrantes, en pobreza, radicadas en zonas remotas o rurales, y trabajadoras.

### **Atención a las mujeres.**

En la UACJ, las estudiantes representan el 55.7% de la matrícula, ocupando la mayoría en todas las dependencias académicas, excepto en el Instituto de Ingeniería y Tecnología (IIT). A nivel internacional, “aun cuando hay más mujeres que hombres matriculados en la educación superior, éstas pueden enfrentarse a condiciones de participación desiguales” (UNESCO, 2020a, p. 266). En diversos países, los

equipos docentes y los órganos de decisión de la educación superior son ocupados por hombres, perpetuando la exclusión de las mujeres en la cultura institucional.

Al respecto, el Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior (ONIGIES), cuyo propósito es ofrecer “una visión comparativa de los procesos de incorporación de la perspectiva de género en las Instituciones de Educación Superior” (ONIGIES, 2020, p. 4), otorgó en el año 2020 a la UACJ una calificación de 0.8 de 5 con base en ocho ejes temáticos: legislación, igualdad de oportunidades, corresponsabilidad, estadísticas, lenguaje, sensibilización, estudios de género, y no violencia.

En junio del 2022, se elaboró el Protocolo para la Prevención, Atención y Sanción del Hostigamiento y Acoso Sexual en apego al “compromiso de impulsar desde el espacio universitario, acciones para la transformación cultural que favorezcan el avance de las mujeres y contribuyan a garantizar una universidad libre de violencia de género” (UACJ, 2022b, p. 3). En correspondencia, en noviembre del mismo año, se conformó la Unidad de Género para garantizar la implementación del protocolo (UACJ, 2022c).

### **Atención al estudiantado adulto,**

A diferencia del modelo tradicional basado en estudiantes jóvenes dedicados exclusivamente al estudio, hoy la Universidad alberga a un número significativo de estudiantes adultos que deciden iniciar o retomar su formación profesional, luego de varios años de haber concluido sus estudios de bachillerato; sin embargo, en el país, la pirámide poblacional: se ha ampliado en su parte superior, y la población denominada como...personas adultas mayores... ha comenzado a plantear nuevas aristas a la fuerte demanda de educación superior, y presenta nuevas perspectivas y desafíos para hacer realidad el derecho a la educación a lo largo de la vida (Marúm et al., 2015, p. 13).

En la UACJ, durante el semestre agosto-diciembre de 2021, los estudiantes de nuevo ingreso mayores de 30 años representaban el 5.2%. Hasta el momento, las personas mayores son destinatarias de los servicios

de apoyo que ofrece la Universidad tendientes a promover el desarrollo personal, el arte, la cultura física, entre otros (UACJ, 2021).

“Pensar en abrir espacios universitarios para la población adulta mayor no es tarea fácil..., pues no sólo se trata de cumplir con atender el derecho social a la educación que tiene la población adulta mayor, sino de construir espacios donde su capacidad y experiencia confluyan en un talento que aporte, junto con la juventud, a la construcción de una nueva realidad mejor que la actual” (Marúm et al., 2015, p. 14).

### **Atención al estudiantado con discapacidad.**

Para el año 2019, entre la población estudiantil, el 0.54% de la matrícula declaró tener alguna discapacidad: visual (77.6%), física o motriz (13.8%), intelectual (3.5%), psicosocial (2.3%) y auditiva (1.7%). Los resultados de la investigación coinciden, en que para hacer posible el acceso, la permanencia, la participación y el egreso de los estudiantes con discapacidad y/o Necesidades Educativas Diversas (NED) —se alude a la propuesta del INES que suple el término Necesidades Educativas Especiales (NEE) por el de NED para distanciarse de una patologización de la diversidad (INES, 2017)—, se requiere adaptar la cultura, las políticas y las prácticas universitarias (Villalobos, 2021).

En el contexto universitario español, Moriña et al. (2015) identificaron en el profesorado un elemento clave para la inclusión del estudiantado con discapacidad; por ello, proponen priorizar la formación docente a fin de promover actitudes positivas hacia la discapacidad, impulsar prácticas inclusivas a través de adaptaciones curriculares, e incorporar las TIC. Por su parte, en América Latina y el Caribe, “más del 50% de las y los docentes en el Brasil, Colombia y México informaron que carecían una capacitación profesional para enseñar a alumnos y alumnas con necesidades especiales” (UNESCO, 2020b, p. 10). En la educación superior, Villalobos (2021) encontró que: “a pesar de la ratificación de marcos regulatorios, las acciones y prácticas no han cambiado ni se han modificado a favor de las personas en situación de discapacidad, reconociéndose en los académicos una visión asistencialista motivada por la obligación legal (p. 53).

En la experiencia de la UACJ, el principal apoyo en este rubro refiere a la beca Discapacidad que “se otorga al alumno que presente permanentemente una limitación, o pérdida de sus facultades físicas o motoras” (UACJ, 2021b, párr. 4); para ello, la persona interesada debe presentar el diagnóstico o certificado médico que acredite la discapacidad permanente. Tan sólo en el periodo 2021-I se entregaron 70 becas, de las cuales 48 se otorgaron a hombres y 22 a mujeres; además, en las diversas dependencias académicas se han acondicionado diferentes espacios (aulas, bibliotecas, laboratorios, talleres, sanitarios) (UACJ, 2022a).

En diciembre del 2022, la Defensoría de los Derechos Universitarios de la UACJ (2022) recomendó instaurar la Comisión Universitaria para la Inclusión de las Personas Discapacitadas con el objetivo de: Garantizar la inclusión y desarrollo de las personas con discapacidad para el ejercicio pleno de sus derechos humanos y libertades fundamentales, estableciendo las directrices, objetivos, programas, estrategias, autorizaciones para la proyección de obras o modificaciones y líneas de acción para el desarrollo integral de las personas con discapacidad (p. 3).

### **Atención al estudiantado indígena.**

A nivel internacional, entre los estudiantes universitarios “son los indígenas y los estudiantes con discapacidades... los grupos más vulnerables” (Parra, 2021, p. 25). A nivel local, “existen habitantes de 25 pueblos indígenas, entre los que destacan, mazahuas, mixtecos, chinantecos y ralámulis” (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2019, párr. 3). En junio del 2014, la Universidad se comprometió a crear una comisión para apoyar, desde el ingreso y hasta el egreso, a 84 estudiantes indígenas a través de tutorías académicas y becas económicas, “incluso en el momento de realizar su solicitud de entrada, ya que [serían] admitidos sin haber obtenido el puntaje óptimo” (párr. 2). Tanto esta comisión como el programa de apoyo integral para los estudiantes indígenas y promoción de los derechos y la cultura de los pueblos originarios se diseñarían para: “evitar la deserción de los alumnos pertenecientes a grupos étnicos por carecer de

recursos económicos o no alcanzar el aprovechamiento escolar que el programa académico exige, ello con el fin de que los alumnos sean agentes de cambio en sus comunidades” (párr. 3).

En el año 2019, la Universidad fue reconocida por el Gobierno del Estado, a través de la Comisión Estatal de los Pueblos Indígenas (COEPI) por el apoyo otorgado a los pueblos originarios que habitan en la ciudad; para ello, se consideró el papel clave que la Universidad ha desempeñado desde “hace más de 10 años apoya[ndo] a estudiantes indígenas, ‘actualmente hay más de cien estudiantes de diferentes etnias en el nivel profesional’” (Gobierno del Estado de Chihuahua, 2019, párr. 6). Entre los apoyos, destaca la beca Compartir, que se otorga al estudiantado perteneciente a alguna comunidad indígena del estado de Chihuahua, bajo los siguientes requisitos: acreditar cuatro materias o 32 créditos durante el semestre inmediato anterior, tener un promedio mínimo de 7.0, presentar acta de nacimiento, carta de identidad de COEPI que lo acredite como perteneciente a alguna etnia, así como identificación oficial con fotografía. Durante el periodo de 2021-I se otorgaron 124 becas, de las cuales 22 fueron destinadas a mujeres.

Delgado (2022) —de origen rarámuri—, Gaviria (2022) y Longoria (2022) —de ascendencia n’dee/n’nee/ndé—, documentan actos de discriminación relacionados con el ingreso, la permanencia y la participación de los pueblos indígenas en la Educación Superior, y en concreto, en la UACJ. En su opinión, la incorporación de los estudiantes indígenas a la Educación Superior depende del diseño de acciones como servicios de apoyo para favorecer su éxito académico, ambientes de aprendizaje inclusivos, procesos de orientación y seguimiento, apoyo emocional provisto por consejeros culturalmente capaces, así como la contratación de personal indígena para atender las funciones administrativas y docentes (Delgado, 2022; Gaviria, 2022).

### **Atención al estudiantado LGBTI.**

En algunos países de América Latina y el Caribe, las personas lesbianas, gay, bisexuales, transgénero e intersexuales son ignoradas en los currículos; además, el estudiantado LGBTI refiere experiencias negativas del profesorado ante la orientación sexual y la expresión de género. Según la experiencia,

enfrentan hostilidad escolar al ridiculizarlos, ser objeto de burlas e insultos, e incluso recibir amenazas de sus pares (UNESCO, 2020a; 2020b).

A nivel internacional, se reconoce al profesorado como actor central para hacer realidad la educación superior inclusiva. Los docentes pueden hacer la diferencia al innovar los métodos pedagógicos, valorar la diversidad estudiantil en términos de equidad e interculturalidad, y promover procesos de escucha activa y sentida; sin embargo, en la mayoría de los países, “la formación de docentes sobre inclusión y seguridad de los alumnos LGBTI (personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales) es un ámbito polémico y que se ha descuidado” (UNESCO, 2020a, p. 163).

En el caso de la UACJ, Gutiérrez (2018) encontró, que si bien hasta la fecha: “no ha sido documentada la existencia de casos de violencia institucional, discriminación por preferencia sexual y actos de rechazo hacia las personas trans... [se carece de] un clima propicio para la aceptación, el apoyo y el reconocimiento de las personas trans. No hay ninguna acción afirmativa que beneficie a la comunidad LGBTQ (p. 68).

### **Atención al estudiantado en vulnerabilidad económica.**

El ingreso, progresión y aprendizaje son resultado directo de los procesos socioeconómicos que configuran la exclusión educativa de las personas jóvenes y adultas, en tanto, se trata de “una mezcla tóxica de pobreza y discriminación” (UNESCO, 2020b, p. 11).

La UACJ se sitúa “en una zona fronteriza geográfica y simbólica en la que se muestran múltiples manifestaciones de las grandes crisis actuales como la pobreza, la inequidad, la exclusión, la xenofobia y la violencia” (UACJ, 2021, p. 97). Para apoyar al estudiantado con vulnerabilidad económica, la Universidad ofrece diversos tipos de becas, entre ellas: beca por Orfandad, otorgada a aquellos estudiantes, que durante su trayectoria en el pregrado, sufren la pérdida de padre, madre o tutor; beca Socioeconómica, destinada al estudiantado carente de los recursos necesarios para realizar el pago del semestre de acuerdo con los resultados de un estudio socioeconómico, y beca Alimenticia, otorgada a

aquellos estudiantes de escasos recursos económicos cursando el semestre con carga completa para solventar los gastos alimenticios (UACJ, 2021b). Esta última se sostiene con las aportaciones de patrocinadores internos —docentes y directivos— y externos; tan sólo en el año 2019, se benefició a aproximadamente 100 estudiantes (Salcido, 2019).

### **Atención al estudiantado migrante.**

La Universidad constituye una opción de educación superior para la juventud en la región. Del total del estudiantado de reingreso, 25,537 son de la entidad, mientras 2,978 estudiantes provienen de otras entidades del país. Destacan 682 estudiantes extranjeros, provenientes de Estados Unidos (638) y otros países (44).

Pese al progreso en la formación docente en materia de inclusión, el profesorado sigue “luchando contra las desigualdades y lidiando con el impacto migratorio sin una pedagogía adecuada” (UNESCO, 2020, p. 6). Si bien Ciudad Juárez es un lugar común para el movimiento migratorio, en la Universidad se carece de acciones directas para atender al estudiantado migrante, particularmente, a aquellos en situación irregular que carecen de documentos probatorios para acreditar su escolaridad.

### **Atención al estudiantado de áreas rurales.**

Según el estudio realizado por Parra (2021), entre los estudiantes de las poblaciones rurales se identifican dos casos: aquellos que viven en sus comunidades rurales y asisten a las universidades ubicadas allí, y aquellos, que siendo foráneos, concurren a universidades en la ciudad. En América Latina, las IES ubicadas en las zonas rurales “tienden a concentrar el mayor número de estudiantes de esas zonas, pero también..., son las que se encuentran en situaciones financieras más precarias” (p. 27).

Al respecto, la UACJ ofrece sus servicios en Ciudad Universitaria (CU), inaugurada en el año 2011 y localizada en la periferia sur de la mancha urbana, así como en las Divisiones Multidisciplinarias en Nuevo Casas Grandes (DMNCG), establecida en el año 2004 en el noroeste del estado entre parcelas de frijol y

alfalfa, y en Cuauhtémoc (DMC), fundada en el año 2009 en Los Cerritos Colorados, ubicados a mitad del camino entre Cuauhtémoc y Anáhuac, al suroeste de la entidad (Sandoval, 2014; UACJ, 2021).

En la región, al igual que en Latinoamérica, la vida cotidiana de los estudiantes presenta diferencias significativas entre las zonas urbanas y rurales. En el caso de la UACJ, es probable que el estudiantado de CU, de la DMNCG y de la DMC enfrenten condiciones de vida desfavorables, “con acceso limitado o precario a niveles mínimos de calidad de vida, entre los cuales es muy importante el tema de la calidad de la educación” (Parra, 2021, p. 25).

En CU, enclaustrado en el desierto chihuahuense, la experiencia estudiantil se configura al margen de los servicios de emergencia, en medio de ataques de víboras, transporte público deficiente, accidentes automovilísticos, actos de violencia, dispersión e inseguridad (Álvarez, 2017). En la DMNCG, se atiende a jóvenes “de más de siete municipios cercanos..., donde no se oferta educación superior y carecen de los recursos para desplazarse a Ciudad Juárez o a la capital” (Bautista y Sánchez, 2019, p. 3); mientras, en la DMC, la población estudiantil proviene de los municipios aledaños a las huertas manzaneras y la sierra Tarahumara, conformándose por “jóvenes de entre 18 y 20 años de edad recién egresados de la media superior... [y] alumnos mucho mayores, que por diversas razones no habían logrado estudiar en un programa de licenciatura hasta entonces” (Sandoval, 2014, p. 516). Sobre este punto, no se identificaron acciones concretas para atender al estudiantado de zonas rurales.

### **Atención al estudiantado trabajador.**

En América Latina, el porcentaje de estudiantes universitarios que trabajan y estudian es significativo; de esta doble condición, emerge la categoría estudiante/trabajador. En general, el estudiante que trabaja “proviene de los sectores más desfavorecidos, su trabajo es habitualmente precario, en el sector informal de la economía y su actividad laboral le proporciona el sustento mínimo requerido para él y su familia” (Parra, 2021, p. 36).

Este dato permite destacar los siguientes aspectos: a. resulta de las condiciones económicas adversas que enfrentan algunos estudiantes; b. desafía el supuesto de las trayectorias escolares/laborales lineales; c. exige mantener el equilibrio entre escuela/trabajo con implicaciones en el rendimiento académico y el bienestar personal, y d. con frecuencia, la edad de los estudiantes trabajadores es mayor respecto a los estudiantes sin empleo (Parra, 2021).

En la UACJ, el 47% asienta que trabaja en empresas del sector privado (42%) y del sector público (31%). Solamente el 22% labora de manera independiente. Además, manifiestan que su empleo es de tiempo completo (51%), medio tiempo (24%) y el resto lo realiza de manera eventual o fines de semana por obra o servicio (25%).

Para atender al estudiantado universitario con responsabilidades laborales, se recomienda: incentivar el aprendizaje permanente a fin de garantizar el desarrollo de nuevas capacidades ante un mercado laboral cambiante, asumir la accesibilidad mediante el trabajo remoto y el establecimiento de horarios flexibles, y promover el trabajo autónomo y crear espacios de trabajo y herramientas virtuales (Kasriel, 2019; Parra, 2021). En respuesta, la UACJ ha recurrido a programas de educación dual en colaboración con diferentes empresas en la ciudad en el formato de clases en el lugar de trabajo con la participación de docentes universitarios y el apoyo empresarial para el pago de colegiaturas y promociones laborales (Gómez, 2021).

## **CONCLUSIONES.**

En América Latina, las políticas gubernamentales dirigidas a la juventud han reconocido la condición de vulnerabilidad de la población joven, especialmente, de “las mujeres, los indígenas, la juventud rural, estudiantes con alguna discapacidad y los grupos de diversidad sexual— que representan un conjunto mayoritario de excluidos” (Parra, 2021, p. 46).

En el marco de la democratización universitaria, estas políticas se han desplegado en forma de acciones de discriminación positiva orientadas principalmente al acceso —dejando en segundo plano la permanencia, la participación, el egreso y el empleo—, tales como la creación de instituciones públicas

de educación superior, la oferta de becas y la creación de programas e instancias focalizadas (Chiroleu, 2016).

En el presente trabajo se han descrito las acciones generadas en la universidad para atender las necesidades del estudiantado femenino, adulto, con discapacidad, indígena, migrante, en vulnerabilidad económica, proveniente de zonas rurales y trabajador. Destacan los esfuerzos para apoyar las trayectorias, con énfasis en el ingreso y la permanencia, de las mujeres, la población estudiantil con discapacidad y vulnerabilidad económica; por otra parte, se carece de iniciativas dirigidas a la atención del estudiantado perteneciente a las comunidades LGBTI, migrante y de personas adultas.

Del trabajo se concluye, que las estrategias realizadas son de carácter asistencialista, compensatorio y focalizado, principalmente en forma de becas, apoyos generales y formación docente; por ello, se requiere un enfoque diferencial e interseccional en el diseño de acciones para favorecer el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación del estudiantado universitario en condición de vulnerabilidad. Según la evidencia, la UACJ se encuentra en la segunda fase para la institucionalización de la atención a la diversidad; en consecuencia, se propone la creación de una Unidad de Inclusión para concentrar las iniciativas y proyectos dirigidos a garantizar el derecho a la educación mediante la eliminación de las BAP.

Los esfuerzos son notables, pero insuficientes para la construcción a largo plazo de una cultura inclusiva. En el proceso de atención a la diversidad, el solo reconocimiento de grupos de estudiantes en condición de vulnerabilidad puede incluir el riesgo de estigmatización de los beneficiarios, al asumirlos, como “grupos incapaces de resolver sus propias necesidades” (Ochman, 2016, p. 81); por ello, se requiere imaginar otros horizontes de atención basados en el diálogo de saberes, la agencia, la concientización, movilización y ejercicio de los derechos para transformar la gestión de la diversidad en gestión desde la diversidad. Con todo, “la equidad educativa depende de políticas sociales amplias y no puede alcanzarse a través de medidas orientadas sólo al sistema educativo” (Chiroleu, 2016, p. 114).

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Alfonzo, I. M. (1994). Técnicas de investigación bibliográfica. Contexto Editores.
2. Álvarez, J. (27 de diciembre de 2017). Una universidad en el desierto: inseguridad y hasta víboras amenazan a estudiantes de Juárez. Animal Político. En <https://animalpolitico.com/sociedad/universidad-juarez-desierto-riesgo>
3. AméricaEconomía. (26 de diciembre de 2020). Ranking de las mejores Universidades de México. El Economista, XXXV (266). <https://bit.ly/3wx9kAn>
4. Aquino, S. P., García, V. y Palmeros, G. (2020). Atención a grupos vulnerables e indicadores de equidad en educación superior: caso de una universidad pública en el sureste mexicano. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, VII (2), 1-27. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.1995>
5. Bardin, L. (1991). Análisis de contenido. Madrid: Ediciones Akal.
6. Bautista, E. y Sánchez, O. (2019). Aportación tutorial para estudiantes de primer ingreso en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en Nuevo Casas Grandes (DM-NCG). XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (pp. 1-10). COMIE.
7. Booth, Tony y Ainscow, Mel (2000) Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
8. Chiroleu, A. (2016). La democratización universitaria en América Latina. Sentidos y alcances en el siglo XXI. En D. Del Valle, F. Montero, y S. Mauro (Coord.), El derecho a la Universidad en perspectiva regional (pp. 109-132). IEC-CONADU, CLACSO.
9. Defensoría de los Derechos Universitarios. (2022). Recomendación General. UACJ <https://bit.ly/3JhPZd9>

10. Delgado, M. (2022). Autoetnografía de experiencias: formación, desarrollo de liderazgo y construcción de identidad indígena desde la academia. En Y. Santana (Ed.), Camineros comunitarios y académicos: narrativas de profesionistas indígenas que tensionan imaginarios (pp. 249-271). Universidad Iberoamericana.
11. Gaviria, L. A. (2022). Los jóvenes indígenas de Ciudad Juárez y los retos hacia el ingreso, permanencia, deserción y egreso de la educación superior durante los años 2018 y 2021 [Tesis de maestría]. UACJ.
12. Geli, M. (2014). Extensiones áulicas. Una oportunidad para seguir aprendiendo. *SaberEs* (6), 77-80. <https://saberes.unr.edu.ar/index.php/revista/article/view/100/245>
13. Gobierno del Estado de Chihuahua. (21 de noviembre de 2019). Reconocen a organismos civiles por apoyo a comunidades indígenas. <https://bit.ly/3mZUu21>
14. Gómez, A. (11 de septiembre de 2021). Da programa dual los primeros 15 ingenieros. *El Diario de Juárez*. <https://bit.ly/3nlWwfG>
15. Gómez, A. (27 de junio de 2014). Impulsa UACJ vocación de 84 alumnos indígenas. *El Diario de Juárez*. <https://bit.ly/3LlsmTN>
16. Gutiérrez, P. R. (2018). Aceptación, reconocimiento y acciones afirmativas para las personas trans en la UACJ. *Acoyauh* (60), 53-72. <http://cathi.uacj.mx/20.500.11961/5746>
17. Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 71-87. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
18. Hernández-Lloret, C. M. y Jiménez-Millán, A. (2022). Conceptos y fases de un proceso de institucionalización en la Universidad para una educación superior inclusiva. En J. L. Álvarez, y M. García-Cano (Edits.), *Diversidad e inclusión en la universidad. La vía de la institucionalización* (pp. 193-223). Narcea.

19. Hoyos, D., Chindoy, J. A., Sánchez, C., Orozco, J. F., Suárez, M. A., Molano, C. A., . . . Toro, A. T. (2019). Eje. Equidad y Pluriversidad. Universidad de Caldas.
20. Kasriel, S. (2019). Qué significarán los próximos 20 años para el empleo, y cómo prepararse. World Economic Forum. <https://cutt.ly/0j0hFnn>
21. Longoria, J. (2022). Yo lucho: fragmentos de una resistencia individual. En Y. Santana (Ed.), Camineros comunitarios y académicos: narrativas de profesionistas indígenas que tensionan imaginarios (pp. 35-61). Universidad Iberoamericana.
22. López, I., Mella, J., y Cáceres, G. (2018). La universidad como ruptura en la trayectoria educativa: experiencias de transición de estudiantes egresados de enseñanza media técnico profesional que ingresan al Programa Académico de Bachillerato de la Universidad de Chile. Estudios Pedagógicos, XLIV(3), 271-288. <https://bit.ly/3mwKeM7>
23. Mancera, E. (2013). Características socioeconómicas, familiares y laborales de los estudiantes. En C. L. Saucedo, C. Guzmán, E. Sandoval, y J. F. Galaz (Eds.), Estudiantes, Maestros y Académicos en la Investigación Educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011 (pp. 37-59). COMIE.
24. Márquez, N. G., Jiménez, S. A. y Moreles, J. (2021). Formación docente para una enseñanza inclusiva. Estudio de caso: Universidad de Colima. Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo (32), 43-59. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i32.2259>
25. Marúm, E., Rosario, V. M., Villaseñor, M. G., Robles, M. L., y Sandoval, A. (2015). ¿Una universidad para adultos mayores? Modelo educativo y propuestas para su planeación estratégica. Universidad de Guadalajara.
26. Moriña, A., Cortés, M. D., y Molina, V. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior. Soñando al profesorado ideal. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 9 (2), 161-175. <http://hdl.handle.net/11441/66929>
27. Naciones Unidas. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://bit.ly/2qk9f28>

28. Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior. (2020). ONIGIES. UNAM: <https://onigies.unam.mx>
29. Ochman, M. (2016). Políticas sociales focalizadas y cohesión social: los dilemas de la igualdad material y la simbólica. En-claves del Pensamiento, X (19), 65-84. <https://bit.ly/3yJZRrh>
30. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
31. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Índice de Inclusión para Educación Superior INES. UNESCO. <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/node/3691>
32. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020a). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
33. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020b). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020. América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
34. Parra, M. C. (2021). Estados del arte de investigaciones de políticas educativas. Perfil del estudiante universitario latinoamericano. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378123>
35. Peña, P. y García-Cano, M. (2022). Inclusión y diversidad: alumnado gitano en la Universidad. En J. L. Álvarez, y M. García-Cano (Edits.), Diversidad e inclusión en la universidad. La vía de la institucionalización (pp. 97-107). Narcea.
36. Salcido, G. (6 de abril de 2019). Atiende UACJ a sus estudiantes con hambre. Norte Digital. <https://bit.ly/42gDt6l>

37. Sandoval, F. (2014). La universidad en el monte. La fundación de la División Multidisciplinaria de la UACJ en Cuauhtémoc. Chihuahua Hoy 2014. Visiones de su historia, economía, política y cultura, 515-540. En <https://elibros.uacj.mx/omp/index.php/publicaciones/catalog/view/60/52/582-1>
38. Tacca, D. R., y Tacca, A. L. (2019). Estilos de afrontamiento y bienestar psicológico en estudiantes de postgrado. Investigación Psicológica (21), 37-56. <https://bit.ly/2VqScdT>
39. Universidad Autónoma Ciudad Juárez. (2018). Plan Institucional de Desarrollo 2018-2024 (PIDE). UACJ. <https://www.uacj.mx/planeacion/planeacion.html>
40. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2019). Anuario Estadístico 2018-2019. UACJ. <https://www.uacj.mx/planeacion/estadistica.html>
41. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2021). Modelo Educativo UACJ Visión 2040. UACJ. <https://www.uacj.mx/MEV2040/>
42. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2021b). Becas institucionales. UACJ. <https://www.uacj.mx/VidaUniversitaria/Becas.html>
43. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2022a). Agenda Estadística 2021-2022. UACJ. <https://www.uacj.mx/planeacion/estadistica.html#Anuario>
44. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2022b). Protocolo de Prevención, Atención y Sanción del Hostigamiento y Acoso Sexual. UACJ.
45. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (2022c). Unidad de Género. En <https://www.uacj.mx/unidaddegenero/index.html>
46. Villalobos, I. (2021). Inclusión educativa en contextos de educación superior. Una revisión narrativa. Revista Sul Americana de Psicología, 9(1), 39-62. <https://doi.org/10.29344/2318650X.1.2753>

## **DATOS DE LOS AUTORES.**

1. **Evangelina Cervantes Holguín.** Doctora en Educación. Profesora de tiempo completo y Coordinadora de la Maestría en Educación Especial con énfasis en Aprendizaje y Lenguaje,

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México. correo electrónico: [evangelina.cervantes@uacj.mx](mailto:evangelina.cervantes@uacj.mx)

ORCID: 0000-0001-6980-2210

2. **Pavel Roel Gutiérrez Sandoval**. Doctorado en Educación. Departamento de Humanidades, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en la DMNCG. Profesor Investigador. México. Correo electrónico: [pavel.gutierrez@uacj.mx](mailto:pavel.gutierrez@uacj.mx) ORCID: 0000-0003-0437-1549
3. **Cely Celene Ronquillo Chávez**. Doctora en Investigación por el Colegio de Chihuahua. Departamento de Economía, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Profesora Investigadora. Ciudad Juárez, México. Correo electrónico: [cronquil@uacj.mx](mailto:cronquil@uacj.mx) ORCID: 0000-0002-7902-4544.

**RECIBIDO:** 4 de julio del 2024.

**APROBADO:** 8 de agosto del 2024.